



3
2ej
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ZARAGOZA

"ANÁLISIS PSICOSOCIAL DE LOS ALUMNOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL
QUE PRESENTAN FRACASO ESCOLAR. EL CASO DE
LAS UNIDADES DE PREVENCIÓN DE LA
REPROBACIÓN ESCOLAR"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
AMALIA GALVAN TREJO

ASESOR: LIC. FERNANDO GONZALEZ AGUILAR

MEXICO, D. F.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1991





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 está 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.

INDICE

	pág.
INTRODUCCION	
MARCO TEORICO	
CAPITULO I	
TEORIAS DE EDUCACION	1
1.1. La sociología funcionalista	2
1.1.1. La sociología de la educación en la tradición académica norteamericana	10
1.1.2. La sociología marxista	17
1.2. Análisis y Críticas	26
1.2.1. La corriente funcionalista-estructuralista	26
1.2.2. Países dependientes y la sociopedagogía-dominante	30
1.2.3. La sociopedagogía crítica	30
Resumen	38
CAPITULO II	
LA ESCUELA PRIMARIA EN MEXICO	45
2.1. Políticas educativas (1930-1990)	45
2.1.1. Período (1930-1934)	46
2.1.2. Período (1940-1946)	46
2.1.3. Período (1958-1964)	48
2.1.4. Período (1970-1976)	49

	pág.
2.1.5. Período (1976-1982)	50
2.1.6. Período (1983-1988)	50
2.1.7. Período (1989-1994)	51
2.2. La función de las políticas educativas	54
2.2.1. Función sociopolítica	54
2.2.2. Función distributiva	55
2.2.3. Función académica del sistema educativo	56
2.3. Tendencia general de crecimiento	66
2.3.1. Análisis de la tendencia general de crecimiento	66
2.4. Fundamentación oficial de la escuela primaria	72
2.4.1. Conceptos jurídicos y políticos disposiciones constitucionales	72
2.4.2. Libro de texto gratuito	75
2.4.3. Plan de estudios	77
2.4.4. Objetivos Generales de la Educación Primaria	80
2.4.5. Perfil general del niño que ingresa a la escuela primaria	83
2.4.6. Estructura curricular	86
2.4.7. Metodología	88
2.4.8. Evaluación	89
2.4.9. Funciones del maestro	90
2.5. Problemas de la educación primaria	92
2.5.1. Aspectos generales	92
2.5.2. Condiciones de la enseñanza	96
2.5.2.1. Características del personal docente	97
2.5.2.2. La relación de la institución y el maestro	101

	pág.
2.5.2.3. El docente ante las jerarquías políticas	102
2.5.2.4. Las relaciones entre los sujetos en el ámbito escolar.	107
2.5.2.5. El movimiento magisterial- (1989)	111
2.5.2.6. Características sociales de los niños de educación primaria	122
2.5.2.7. Los niños de la calle	124
Resumen	126
APITULO III	
FRACASO ESCOLAR	131
3.1. El fracaso escolar; definición	132
3.2. Diversas posiciones teóricas del fracaso escolar	134
3.2.1. Factores biológicos vs. factores sociales	134
3.2.2. Individuo vs. escuela	137
3.2.3. Sentido amplio vs. sentido restringido	139
3.3. Consecuencias del fracaso escolar en el niño	142
3.4. La falta de intereses en el educando	146
3.5. Rendimiento escolar y fracaso escolar	147
3.6. La escuela y el fracaso escolar	149
3.7. Estudios realizados en relación al fracaso escolar y la escuela primaria	154
Resumen	169

CAPITULO IV

FRACASO ESCOLAR, INTELIGENCIA Y PERSONALIDAD

4.1. Teoría de la herencia biológica	179
4.2. Teoría del medio ambiente	180
4.3. Teoría interaccionista herencia-medio	182
4.4. Fracaso escolar y personalidad	197
4.5. Teorías de la personalidad	197
4.6. Algunos aspectos de la personalidad y el fracaso escolar	207
Resumen	216

CAPITULO V

INSTITUCIONES ENCARGADAS DE PRESTAR SUS SERVICIOS PARA ABATIR EL FRACASO ESCOLAR

	225
5.1. El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)	225
5.1.1. Antecedentes del DIF	226
5.2. El Sector Salud	230
5.3. Secretaría de Educación Pública	231
5.3.1. Dirección General de Educación Especial	231
5.3.2. Dirección General de Educación Primaria	232
5.3.2.1. Proyectos Académicos	231
5.4. Antecedentes de la UPRE	240
5.4.1. Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar	248
5.4.2. Relación de UPRE con el Programa de Modernización Educativa	249

	pág.
5.4.3. Estrategias de Acción del Programa de Modernización Educativa	250
5.4.4. Objetivos Generales de las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar	253
5.4.5. Objetivos Particulares que persiguen las UPRE	253
5.4.6. Equipos y Áreas de trabajo	254
5.4.7. Objetivos específicos	260
5.4.8. Características de la población que es susceptible de atención en la UPRE	261
5.5. Acciones que lleva a cabo la UPRE	262
5.5.1. Sensibilización	262
5.5.2. Captación y Selección	263
5.5.3. Diagnóstico	264
5.5.3.1. Medicina	265
5.5.3.2. Pedagogía	265
5.5.3.3. Psicología	266
5.5.3.4. Trabajo social	267
5.5.4. Apoyo Psicopedagógico a los niños de UPRE	268
5.5.5. Canalización	269
5.5.6. Seguimiento	269
5.5.7. Evaluación	270
5.6. Fundamentación metodológica de las acciones de la UPRE	270
5.7. Análisis de la situación de las UPRE	274
5.7.1. Limitaciones del proyecto	278
Resumen	284

DISEÑO DE INVESTIGACION

6.	Fundamentación del problema	295
7.	Planteamiento del problema	298
8.	Objetivo General	298
9.	Objetivos específicos	299
10.	Hipótesis	299
11.	Diseño de Investigación	304
	11.1. Sujetos	304
12.	VARIABLES	305
	12.1. Variable independiente	305
	12.2. Variable intermedia	305
	12.3. Variable dependiente	306
13.	Area de trabajo	306
14.	Procedimiento para la obtención de datos	307
15.	Descripción de documentos que fueron utilizados para obtener la información requerida	309
	15.1. Entrevista psicopedagógica	310
	15.2. Cronograma de atención	312
	15.3. Registro de la población atendida	313
	15.4. Relación de alumnos que recibieron el servicio	313
16.	Pruebas psicológicas	313
	16.1. Test de M. Frostig	314
	16.2. Test Gestáltico Visomotor de L. Bender	317
	16.3. Test el Dibujo de la Figura Humana de Goodenough	320
17.	Análisis de Resultados (I)	321
	17.1. Situación social	321
	17.2. Características psicológicas de los niños	323

	pág.
17. Análisis de resultados (II)	325
17.1. Situación social	321
17.2. Características psicológicas de los niños	323
18. Análisis de resultados (II)	325
19. Interpretación de resultados	326
Conclusiones	329
Alternativas	333
Tablas y Gráficas	337
Anexos	373
 BIBLIOGRAFIA GENERAL	 413

A Dios:

Por sus múltiples manifestaciones en
mi vida.

A mis Padres:

Agustín y Regina

Por el inmenso amor que me han
inculcado a la vida, por su --
apoyo incondicional. Sirva el
presente como un reconocimien-
to a los mejores padres del --
mundo.

A mis Hermanos:

Laura, Regina, Agustín,
Alejandro y Juan A.

Con un especial cariño a quienes
me han demostrado su afecto y --
comprensión y por todo lo que re
presentan para mí.

INTRODUCCION

La presente investigación surge del interés de reflexionar sobre la propia experiencia de trabajo, en la escuela primaria, al principio como docente y posteriormente como integrante del equipo interdisciplinario de la Unidad para la Prevenición de la Reprobación Escolar, que funciona dentro de la misma escuela primaria y cuyo objetivo es atender a los niños que presentan posibles problemas de fracaso escolar.

Otro punto que resultó de gran interés, es la necesidad de comprender la realidad cotidiana del fenómeno del fracaso escolar, analizando sus diferentes niveles, conceptualizaciones, contradicciones y la forma en que se presentan.

Finalmente, se consideró conveniente elaborar una evaluación del trabajo realizado por la Unidad para la Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE).

Las experiencias obtenidas dentro del salón de clases me permitieron detectar la grave situación de la escuela primaria. El maestro de la escuela oficial, en muchas ocasiones se enfrenta a la falta de recursos económicos, materiales, diácticos e incluso teóricos, al desinterés y negligencia de las autoridades escolares.

Por otra parte, los niños presentan distintas necesidades e intereses que el maestro debe tomar en cuenta para planear sus actividades y cuando se llega a disponer de ciertos recursos, éstos no responden a la realidad del niño mexicano. El problema se acentúa cuando dentro del grupo escolar, el niño no está "aprendiendo" lo dispuesto por el programa oficial, y su desarrollo intelectual y afectivo se ven afectados. En ese momento el profesor se plantea una serie de preguntas como las siguientes: ¿Por qué el niño no aprende? ¿qué está su cediendo? ¿dónde está la falla? ¿como maestro, cuáles son las fallas que pudiera estar presentando?. Al no contar con la información precisa para responder a estos cuestionamientos, imposibilita el determinar con exactitud las causas y -- las probables consecuencias del problema, lo que en muchas -- ocasiones se manifiesta como un atraso pedagógico, reprobación o deserción. Sin embargo, esto no sólo está afectando -- al niño, sino también a su estructura familiar y escolar, razones por las que se acrecentó la necesidad de investigar al respecto.

En lo que se refiere a mis experiencias como psicólogo de la UPRE éstas son significativas, ya que ahora no se trata tan sólo de detectar al alumno con problemas, sino de interve nir directamente en la resolución de éstos, con todas sus implicaciones, de ahí la necesidad de conocer la importancia de los alcances y limitaciones de mi propia actividad como especialista, ante el fenómeno del fracaso escolar.

Es importante mencionar que la intención del presente trabajo no es dar una solución radical al problema, sino más bien tener una concepción amplia y clara de lo que es, ya que éste no es un problema individual, sino macrosocial.

El interés por evaluar el trabajo de la UPRE responde a la necesidad de conocer el nivel de efectividad que tiene, para solucionar el problema de fracaso escolar ya que, dicho servicio se presenta como una alternativa del propio sistema educativo para atender la citada problemática.

Dentro de esta investigación el fracaso escolar es entendido como el atraso pedagógico, es decir, que el nivel de conocimientos del niño está por debajo de lo esperado para el grado que cursa, que haya reprobado o bien, desertado. Las cifras son alarmantes ya que sólo 55 de 100 niños terminan su educación primaria en el tiempo previsto, 500 mil la abandonan anualmente y el 24 de la población en edad escolar no recibe el servicio educativo.

El problema se agudiza cuando el niño no encuentra dentro de lo que la escuela le proporciona un significado para su vida real es entonces cuando decide abandonarla.

Diversos autores se han dedicado a investigar todo lo que se refiere al fracaso escolar, en donde podemos citar: Ibarrola Solís (1976), buscó la relación entre el nivel socioeconómico y las posibilidades de tener acceso al sistema escolar y el éxito del niño dentro del mismo. Tabaraín Bustaman-

te (1981) investigó la influencia de los problemas emocionales sobre el aprovechamiento escolar. Martínez (1988), estudió al Licenciado en Educación de Inadaptados e Infractores, dentro del equipo interdisciplinario de las Unidades de Orientación Psicopedagógica. Hernández (1988), analizó la importancia de involucrar a los padres de familia en la planeación y ejecución de actividades para medir el problema de sus hijos. Muñoz (1979) investigó el número de niños que abandonan la escuela y las causas de tal abandono.

En el presente trabajo se enfocará el fenómeno del fracaso escolar desde una posición histórico-social.

Esta tesis se conforma de cinco capítulos, que a continuación se describen, para finalmente plantear los componentes del Diseño de la Investigación.

En el Capítulo I: Teorías de la Educación, se hace una breve revisión de varias corrientes educativas describiendo su orientación, y la forma en que son utilizados los conocimientos que de ellas se generan, con el objeto de conocer los procesos, elementos y características que conforman dichas teorías, además identificar su posición político-ideológica, en relación al sistema político en el que se desarrollan, dentro de la sociología tenemos la funcionalista de la educación, en la tradición académica, la marxista de la educación y la sociología crítica.

En el Capítulo II; La Escuela Primaria en México, se --

analizan las principales políticas educativas implantadas desde 1930 y vigentes hasta nuestros días. Asimismo se muestra su tendencia general de crecimiento, así como la fundamentación jurídica y pedagógica de éstas. Se analiza también las condiciones de la enseñanza y cómo se ha organizado el magisterio, para responder a dichas políticas. Finalmente, se expondrán algunas de las problemáticas a que se enfrentan los niños en edad escolar, con la finalidad de tener un amplio conocimiento del desarrollo y situación que aqueja a la niñez en nuestro país, reconociendo sus características, necesidades y su problemática actual.

Dentro del Capítulo III, Fracaso Escolar; se presentan las distintas explicaciones que se han dado al fracaso escolar, contrastando para su análisis factores biológicos vs. factores sociales, individuo vs. escuela y sentido amplio vs. sentido restringido. Además se describen algunas investigaciones en relación a la escuela primaria y el fracaso escolar. Se analizan las diversas posturas teóricas en relación al fracaso escolar, cómo lo definen, qué relaciones establecen, qué educaciones se proponen, con el propósito de retomar la más adecuada a las expectativas planteadas.

En el Capítulo IV, Fracaso Escolar, Inteligencia y Personalidad, tiene como objetivo el reconocer la relación del fracaso escolar y los procesos de inteligencia y personalidad. Se plantea además la relación que se da entre fracaso escolar

un educando, éste tendrá mayores posibilidades de fracaso escolar.

2. Las características psicológicas de la población estudiada será un importante predictor de su fracaso escolar.

3. El trabajo realizado en las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar, disminuirá significativamente el riesgo de fracaso escolar en la población correspondiente.

Asimismo, se describen las características de la población y se definen de manera operacional las variables, se describe el procedimiento por el cual se obtuvieron los datos, y se menciona la forma y estructura de los instrumentos utilizados. Por último se analizan los resultados, dándose a conocer las conclusiones a que se llegó.

Los resultados de la presente investigación tienen la posibilidad de aplicarse en la reorientación del trabajo de UPRE ya que, como lo demuestra la forma en que han venido operando, no contribuyen significativamente a prevenir el fracaso escolar, destacando la conveniencia de realizar un seguimiento con la población dada de alta para conocer su posterior desarrollo escolar.

A las conclusiones a que se llegó destacan: las distintas posturas teóricas conllevan un contenido político, social e ideológico; se clasifican en: a) las que responden a intereses de la clase dominante y b) las que responden a necesidades de transformar las relaciones sociales.

y los procesos psicológicos, realizando una revisión teórica de las principales posturas que pretenden explicar cada uno de estos factores, destacando que tales relaciones se dan en un marco socio-político, en donde el individuo va a establecer el tipo de relaciones sociales que la misma sociedad le permita, haciendo hincapié que no es el niño el único que está presentando problemas con el fenómeno del fracaso escolar, él es tan sólo el síntoma de que algo no funciona.

El Capítulo V; Instituciones Encargadas de Prestar sus Servicios para Abatir el Fracaso Escolar, tiene como objetivo conocer las principales acciones que se realizan para abatir el fracaso a través de distintas instituciones, haciendo énfasis en el servicio que prestan las Unidades para Prevención de la Reprobación Escolar, las cuales son implementadas por la Secretaría de Educación Primaria, analizando su forma, funciones, objetivos, etapas de trabajo, las características de la población que atiende, alcances y limitaciones.

Tomando en cuenta la información recabada y los recursos disponibles se conformó el diseño de la investigación, teniendo éste como objetivo: conocer las posibles relaciones que existen entre situación social, aspectos psicológicos y fracaso escolar en la población estudiada y a partir de estos datos evaluar el trabajo de UPRE.

Planteándose las siguientes hipótesis:

1. Mientras menos favorecida sea la situación social de

Las características institucionales: Estructura organizativa de carácter vertical, plan de estudios, donde no hay posibilidad de participación de los profesores en la estructuración del mismo, tipo de evaluación, inestabilidad económica y social de los maestros, son factores que influyen negativamente en el fenómeno del fracaso escolar, por lo tanto se considera conveniente que aspectos deberán abordarse en futuras investigaciones.

-- En el fenómeno del fracaso escolar se plasman las diferencias de la clase social, puesto que al valorar a los estudiantes a partir de normas establecidas por la institución -- educativa, que representa los intereses de la clase dominante se selecciona a los más favorecidos a través de la meritocracia.

-- Se concibe a la inteligencia más que como una facultad en sí, como un producto de la relación dialéctica entre herencia y el medio, es decir, entre el hombre y el medio social, -relación que se da a lo largo de su desarrollo.

- la personalidad se concibe como un producto del desarrollo histórico-social ontogénico del hombre, la personalidad se reproduce, se crea por las relaciones sociales que establece el individuo en su actividad y no por la naturaleza propia del sujeto.

- La implementación de proyectos para abatir los índices de reprobación, es tan sólo una justificación del gobierno pa

ra dar validez a su participación en el problema, sin cuestionar ni comprender la efectividad del sistema de enseñanza básica pues en muchas ocasiones no previenen y mucho menos remedian el fracaso escolar.

En el caso específico de las UPRE, pretenden que solucionen la problemática sin proveerlos de los recursos necesarios para su labor, tal parece que con el mínimo de recursos, pueden obtener programas máximos.

-- El aspecto psicológico puede ser un aporte valioso en esta problemática, sin embargo, no se deben olvidar las raíces del problema del fracaso escolar, que son factores de tipo social, político y educacional, sino se tomaran en cuenta éstos, y el análisis fuera puramente psicológico esto de poco contribuirá a comprender o tratar de remediar el fracaso escolar.

Finalmente, es importante mencionar que falta mucho por investigar en el aspecto educativo, y mas aún en lo que respecta a fracaso escolar, considerando además lo difícil que resultó obtener información, ya que ésta es escasa y en ocasiones la obtenida no es difundida adecuadamente, incluso la que se da al interior del propio sistema educativo.

CAPÍTULO I

TEORIAS DE EDUCACION

Dentro de cualquier sociedad el fenómeno educativo es -- parte importante de ésta; para poder abordar el tema de educación es necesario analizar todas las implicaciones, vinculaciones y procesos que la conforman, además de ubicarla en el marco sociopolítico y económico en que se ha desarrollado. A través de la revisión bibliográfica realizada se encontró que existen diferentes posiciones teórico-metodológicas, avaladas por distintos autores, éstos a su vez han tratado de explicar el fenómeno Sociedad-Educación, partiendo de su formación ideológica, política y cultural. Cabe mencionar que el objetivo del presente capítulo es el presentar de manera breve, algunas corrientes educativas, analizando y describiendo su posición u orientación, y en que forma se utilizan tales conocimientos, ya sea para tratar de controlar la situación social, o para tratar de transformar las relaciones sociales.

Sin embargo, las diversas posiciones se toman como una serie de hipótesis para el estudio del papel ideológico que ha jugado la sociología de la educación en el conocimiento de los problemas sociopedagógicos. Se dice que se toman como -- una serie de hipótesis, porque no se consideran como realida-

des terminadas, además son motivo de múltiples investigaciones y estudios que tratan de comprobar o rechazar los postulados que plantean.

Para este primer capítulo se presenta una breve reseña de la forma en que están conformadas las distintas corrientes destacando: la sociología funcionalista de la educación, la sociología de la educación en la tradición académica, la sociología marxista de la educación, el análisis y críticas y la situación de los países dependientes con respecto a la sociopedagogía dominante.

Con el presente análisis se pretenden conocer los elementos teóricos para poder comprender el fenómeno educativo, con todas sus implicaciones, necesidades y vinculaciones.

1.1. LA SOCIOLOGIA FUNCIONALISTA DE LA EDUCACION

La presente corriente fue llamada también la de la sociología de las relaciones interpersonales, tiene sus bases en el estructural -funcionalismo de Robert Merton y Talcott Parsons (1957). La problemática gira en torno a los conceptos fundamentales de normas, valores y roles. En este sentido la preocupación de la educación se remite a los factores de interiorización de normas y lenguajes, mecanismos de recompensa-sanción, adecuación fines— medios, teoría expectativa de los roles, las motivaciones, el determinismo social y la movili-

dad social. Es decir, que en el estudio de la educación predomina la socialización y la adaptación al medio y el papel de los sistemas educativos bajo las condiciones de cambio observadas en la sociedad moderna. (Cuadro 1).

ANALISIS DE LA SOCIOLOGIA FUNCIONALISTA DE LA EDUCACION

INDIVIDUOS		DE...
SISTEMAS SOCIALES	EXPERIMENTAN	ADAPTACION
SISTEMAS CULTURALES	NECESIDADES	INTEGRACION
SOCIEDADES TOTALES		LOGRO DE OBJETIVOS
		MANTENIMIENTO DE
		PAUTAS DE CONTROL
QUE SON SATISFECHAS A		
TRAVES DE		ROLES
	ESTRUCTURAS	NORMAS
	PROCESOS	VALORES
QUE CONTROLAN LA ACCION		FUNCIONES
Y PRODUCEN		DISFUNCIONES
	CONSECUENCIAS	NO FUNCION
		MANIFIESTAS
		LATENTES
		DESEADAS
		NO DESEADAS
		ANTICIPADAS
	EQUILIBRIO	
	SUPERVIVENCIA	
PUEDEN RESULTAR EN:		
	DESEQUILIBRIO,	
	CAMBIO &	
	ADAPTACION	

De donde las normas, valores y lenguaje, etc., se describen en relación con la estructura, proceso y sus determinantes normativas e instituciones. (Cuadro 2).

INTERIORIZACION DE NORMAS DESDE EL PUNTO DE VISTA
DE LA SOCIOLOGIA FUNCIONALISTA

NORMAS

CREENCIA Y
VALORES

SOCIALIZAN/INTERNA-
CIONALIZAN E INSTI-
TUCIONALIZAN

CONCIENCIA
COLECTIVA

C/CONTROL
DE LA AC-
CION EN-
SISTEMAS
SOCIALES

EN/PROCESOS

FIJACION DE
OBJETOS

SELECCION DE
MEDIOS

CREACION DE
MEDIOS

EN/INSTITUCIONES
(EDUCACION)

ADAPTACION AL MEDIO Y
ROLES Y CONDUCTAS QUE
LA SOCIEDAD REQUIERE

De lo que se desprende que el funcionalismo en cuanto se refiere a la sociología de la educación considera el automan-
tenimiento como el problema fundamental de los sistemas social-
es. Sin embargo, a fin de mantenerse a sí mismo, el siste-
ma debe resolver las necesidades funcionales que incluyen:

- 1) Satisfacer las necesidades mínimas de una producción suficiente de la población;
- 2) Contar con un mínimo de apoyo y motivación por parte de los miembros, de modo que las tareas o roles requeridos puedan ser logrados; y
- 3) Proveer elementos educativos-institucionales para la producción de recursos culturales que permitan la solución de los problemas.

El concepto de necesidad es primordial en el funcionalis-
mo. Si la necesidad no es satisfecha de algún modo, se produ-
cirán consecuencias disfuncionales para el sistema. Esto sig-
nifica que su equilibrio se verá perturbado, por lo que son -
indispensables dos requisitos básicos para la actividad conti-
nuada y estable de todo sistema social; la integración y adap-
tación y el logro de fines a través del mantenimiento de pau-
tas de control de tensiones esenciales.

Tal situación requiere de un papel importante del siste-
ma educacional, como generador de creencias, valores y normas
de sus miembros, constituyendo el foco central en el control-

de la acción social que se manifiesta a través de patrones -- institucionalizados en los procesos sociales. (Jiménez, 1981).

En América Latina, el estructural-funcionalismo tuvo y -- tiene una gran cantidad de representantes y seguidores (Lipset, Havinghurst) quienes han definido a la educación como -- "la transmisión por parte de una generación adulta a una generación joven, de la cultura a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social", (Vasconi, 1972). Con esto la clase escolar es tratada como agencia de socialización que tiene como función, seleccionar y sobre todo promover a los más capaces, teniendo como objetivo estudiar los desequilibrios fundamentales que se dan entre la sociedad y la educación.

Después de la década de los cincuentas, otros autores latinoamericanos siguieron igualmente tal línea de pensamiento, entre ellos destacan: José Medina Echeverría, Gino Germani y Florestán Fernández.

Dichos autores se inscriben en la óptica de lo que se -- llamó la "Sociología Científica" de la CEPAL.

Los sociólogos de la CEPAL consideraron cuatro supuestos para explicar sus teorías sobre el desarrollo:

1) El proceso histórico es lineal. Desarrollar significa ir pasando por diversas etapas para orientarse hacia metas generales y universales que se traducen en el progreso del --

hombre y la sociedad. Distinguen entonces, entre países tradicionales, modernos, menos industrializados y más industrializados.

2) Los países en vías de desarrollo irán modernizándose en la medida en que superen etapas y resuelvan determinados obstáculos (económicos, políticos, culturales e institucionales).

3) Existe un conjunto de mecanismos y procedimientos económicos, políticos, culturales y humanos que pueden y deben usarse en la planeación adecuada para impulsar el desarrollo, es decir racionalizar el uso de los recursos materiales y humanos para obtener las metas apuntadas.

4) Es necesario contar con un fundamento ideológico que encauce la voluntad nacional de los diferentes países de la región de las tareas del desarrollo.

Así Echeverría (1963), considera a la educación como una inversión desde la perspectiva de su financiamiento y desde la perspectiva de evitar los desperdicios, aspectos que se inscriben en los supuestos dos y tres de los sociólogos de la CEPAL. (1963)

Para Echeverría (1963) la educación es el "instrumento de progreso técnico; la educación es un medio de selección y ascenso social; rompe y quiebra los estados tradicionales y abre las puertas de un rápido dinamismo en la motivilidad so-

cial". (Referido por Jiménez 1991) Y continúa señalando que: "la escuela es el máximo canalizador de las aspiraciones y como un mecanismo distribuidor, a la larga de posición social". (Referido por Jiménez, 1981).

En conclusión, tanto para la CEPAL como para Medina Echeverría, uno de los caminos más importantes para que los países en vías de desarrollo se modernicen y superen etapas para llegar a ser industrializados es la educación. Otro de los tópicos que enfatizan es la planeación misma que se concibe como la racionalización de recursos materiales y humanos, con los objetivos de eficacia y productividad para el desarrollo regional (referido por Jiménez, 1981).

De manera que, no es raro que los teóricos latinoamericanos de la tendencia estructural-funcionalista, y entre ellos la CEPAL y Medina Echeverría, consideren también como punto de partida el plano de las necesidades educativas una triple-dimensión:

- a) necesidades determinadas por la estructura económica;
- b) necesidades exigidas por la cohesión social;
- c) necesidades derivadas del ideal educativo, en donde el patrón cultural viene a ser un "modelo especial".

Esta cultura se internaliza por medio del aprendizaje (educación) basado en el modelo conductista norteamericano, como supuesto esencial de comportamiento cultural de la tota-

lidad social que permanece y se transmite de generación en generación.

Finalmente, H. García Bedoy (1979), dice que esta tendencia en América Latina estableció la neutralidad para los educadores con respecto a los procesos socio-políticos, concretando únicamente el papel funcional de la educación para el mantenimiento del equilibrio a fin de adaptarse a las continuas transformaciones económicas y sociales que el desarrollo económico lleva consigo, dejando de lado la especificidad de la región y de cada uno de los países que la integran (referido por Jiménez, 1981).

Fruto de la influencia de esta tendencia fueron privilegiados y siguen sobrevalorándose los estudios que tratan de medir los rendimientos escolares, la capacidad intelectual, el carácter de la socialización en la familia y en la escuela, las relaciones entre variables y correlaciones junto al uso generalizado de cuestionarios y entrevistas (Gras, 1974).

Bajo la influencia estructural-funcionalista se elaboraron también las llamadas Reformas Educativas, en los países latinoamericanos, en las que aparecen una serie de fines, objetivos generales y metas educativas. Pretendieron concebir la reforma educativa según los postulados de la convivencia democrática intentando hacer coincidir las aspiraciones del "ciudadano" con las aspiraciones político-económicas "de la generalidad de la región latinoamericana". Consecuentemente,

señalaban que el primer fin de la reforma era el formar ciudadanos aptos para construir la democracia y la primera de las metas pedagógicas consistirá en dar a los educandos una formación cívico-política orientada a los principios de la convivencia democrática.

La democracia educativa se propuso, como parte del fin del sistema, fomentar la autonomía nacional, concebida como una "vida propia" que necesita de un primer momento de "emancipación" y que es proyectada hacia una interrelación e interdependencia "equilibrada" en la existencia de "condiciones de igualdad" entre las naciones, de condiciones que permitan a cada nación, ocupar un puesto digno en el concierto de voluntades semejantes. Es decir, que las Reformas Educativas que tuvieron vigencia en América Latina estaban orientadas hacia el cambio, el desarrollo y la modernización en equilibrio con los distintos países. (Jiménez, 1981).

1.1.1. LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA TRADICIÓN ACADEMICA NORTEAMERICANA

Los orígenes de la sociología de la educación en Estados Unidos están íntimamente asociados a la institucionalización académica de la sociología en las universidades, fruto del boom de la sociología como ciencia contributiva a las necesidades de legitimación tecnocrática en las sociedades avanzadas mediante la planificación social del desarrollo. Sin em-

bargo, existió una disciplina precursora de la "sociología de la educación" denominada sociología educativa. (Habermas, -- 1975).

Sin duda alguna, las primeras preocupaciones de esta sociología educativa estuvieron asociadas básicamente a dos procesos: Por una parte justificar la introducción de la sociología como una asignatura obligatoria en los curriculums educativos de los futuros maestros y, por otra, utilizar la sociología (y la educación) para solucionar problemas sociales-específicos.

Argumentándose que, aun cuando la sociología educacional estaba en un estado formativo como ciencia o disciplina particular, ella podría contribuir a que los futuros maestros comprendieran: a) como vivía la gente en grupos sociales; b) -- que la educación es necesaria para que la gente interactúe -- eficientemente en los grupos sociales. Aquí la gran influencia de Kingsley Davis (1949) y el sesgo "psicologista" (social) muy claro, en tanto que asociaba la educación al proceso de socialización del niño. De aquí se deducía que era importante determinar la naturaleza y la cantidad necesaria de educación para un eficiente funcionamiento del conjunto de individuos en la vida social; c) la tercera tarea de esta sociología educacional consistiría en auxiliar al maestro a comprender el tipo específico de educación que necesita cada -- "grupo"; d) finalmente, una de las principales "misiones" de

esta disciplina consistiría en otorgar un "sumario" de los as pectos de la vida en "grupos sociales" para que el educador - alcance a reconocer estos principios en la tarea escolar.

Otra de las preocupaciones de la sociología educacional- fue el "tratamiento de los problemas sociales dentro de la es cuela", es decir, el cómo usar mecanismos escolares de socialización para integrar al creciente número de inmigrantes, la mayoría sin el dominio del inglés que llegaron a Estados Unidos en el año de 1880 en particular. Tal integración y homogenización cultural, debía facilitar el control político de - estos nuevos grupos, así como el otorgarles entrenamiento mínimo necesario para adaptarse a las nuevas necesidades deriva das del desarrollo de las fuerzas productivas del capitalismo. Esto motivó a la sociología educacional, ambiciosos proyectos de investigación acerca de cómo integrar y qué tipo de progra ma educativo era el más indicado para la mayoría de los niños de origen rural. La gran depresión de los años 30 puso punto final a estas preocupaciones excesivamente costosas para un - Estado en medio de una crisis económico y social. (Torres, - 1981).

En gran parte, fueron éstas las preocupaciones que moti- varon a otra de las prominentes figuras de la sociología nor- teamericana Robert King Merton (1957), quien preocupado por - fundar científicamente y de manera definitiva el status de la sociología como ciencia, se propuso estudiar en específico --

los procesos de ajuste social y "anomia" de los sujetos y proponer, a partir de las teorías sociológicas de alcance medio, soluciones concretas a problemas sociales específicos. Después de todo, la sociología había nacido en los ambientes estadounidenses como ciencia pragmática y no como una ciencia normativa. (Torres, 1981).

La reacción de la post-guerra (1945), fruto de un Estados Unidos consolidado como potencia imperialista hegemónica en el mundo, bajo una nueva modalidad de la división internacional del trabajo y experimentando prácticamente la consolidación del capitalismo monopólico avanzando en una formación social, facilitó el desarrollo de la sociología, la cual paulatinamente se institucionalizó como disciplina científica al servicio del Estado norteamericano de la época. (Torres, - - 1981).

Por tanto, aparece la sociología contribuyendo a los procesos de planeación y administración del "cambio social", y como práctica profesional se vio "enriquecida" con la inclusión de sociólogos en proyectos de carácter nacional. La administración de John F. Kennedy dió auge al espíritu de la sociología de la educación en el marco de la guerra contra la pobreza al interior de los Estados Unidos, así como el descubrimiento de la existencia de bolsones de pobreza en donde la violenta lucha racial comenzaba a perfilarse como expresión de la lucha de clases. En el contexto de un Estado creciente,

tecnocrático y benefactor, la educación ocuparía un rol central para disminuir las desigualdades y luchar contra la segregación racial, en contrapartida, la educación para América Latina fue postulada como una palanca para el desarrollo económico y como instrumento para disminuir la desigualdad e incrementar la movilidad social. En esta nueva situación, la sociología de la educación alcanza prestigio como una ciencia útil y sus mentores logran capturar los fondos necesarios que sostendrán sus teorías e hipótesis.

El análisis estructural-funcionalista sistemáticamente aplicado a la educación, alcanza notorios relieves con trabajos que como los de James Coleman, son preocupaciones reales de la época. En este momento cuando la sociología de la educación alcanza y comienza a perfilarse con grandes investigaciones, temas y teorías. Comenzando a aparecer una larga serie de antologías en sociología de la educación, producto en parte de la multiplicación de especialistas en la disciplina radicados en las universidades norteamericanas como profesores.

Es oportuno, hacer una breve descripción de los principales temas y representantes de investigaciones que se irán perfilando como empíricas hacia los años 60 y 70.

Entre los temas destaca el análisis y producción de conceptos y teorías sociológicas sobre el tema y problema de la cultura (y subcultura), y de las relaciones entre educación y

socialización. Se recupera así el análisis de Charles Horley Davis sobre educación y socialización, de Margaret Mead sobre la experiencia educativa y en los pueblos primitivos y como eje central cultura y educación, análisis desarrollados especialmente por Robert Redfield a partir de un trabajo de campo en América Latina. (Torres, 1981).

Una segunda área de preocupación fueron las vinculaciones entre educación y estratificación social, donde el texto que se constituyó en clásico para el estudio de la estratificación social y los órdenes institucionales fue el de Gerth y Mills (1970), que constituye quizá, una de las vertientes críticas dentro de la tradición norteamericana. Se observa la conciliación de intereses entre los análisis de disciplinas como la demografía social que comienza a preguntarse por las implicaciones educativas de ciertos fenómenos demográficos; como la natalidad, la mortalidad y las migraciones. Quien aportará luego interesantes estudios empíricos sobre estos temas; será un grupo de científicos sociales latinoamericanos hacia fines de los 70 bajo la coordinación de Harley Browning, (1970). Otra de las áreas desarrolladas bajo esta corriente es el estudio de las aspiraciones y expectativas ocupacionales y educacionales de los jóvenes, iniciado por Talcott Parsons. (1970).

Una tercera área fue constituida por el estudio de las vinculaciones entre educación social y desorganización social,

en donde es citado el análisis de Robert King Merton (1949), sobre estructura social y anomia y en materia educativa los trabajos de Arthur C. Johnson (1942) bajo el sugestivo título "nuestras escuelas hacen criminales". Por último, están las aportaciones de Wilbur Brokover (1955) sobre la educación como control social.

Una cuarta área se refiere al análisis de las vinculaciones entre la educación y cambio social. Se citan algunos trabajos de P. W. Musgrav, (1974), Alex Inkeles (1914) y David - Smith (1974), Truth Benedict (1948), y más recientemente Loui Emerij (1978). Dentro de esta área quedan comprendidos los - trabajos de John Dewey (1918) creador del "método del problema" y al que se le ha llamado padre de la pedagogía pragmática.

Dentro de la quinta área, se analiza el sistema educativo, específicamente la escuela como institución social, su -- vinculación con clases sociales, así como los problemas de -- identidad étnica dentro de las escuelas, la lucha contra la - segregación y la igualdad de oportunidades y acceso a las escuelas.

En la sexta área se constituyó el análisis de la escuela como un sistema de organización formal e informal, adentrando se en el estudio de la burocracia escolar, la organización -- constitucional de la educación y las obligaciones de financiamiento público de la educación.

El estudio del docente quedó comprendido en la séptima área en donde, se analizó el rol del docente y el prestigio del docente. Esta área fue discutida en América Latina bajo la denominación "la profesionalización del docente".

Una octava área comprendía el análisis de la relación entre escuela y comunidad y su vinculación con maestros, padres de familia, autoridades escolares y el funcionamiento mismo de la escuela rural y urbana.

Una novena área de permanente interés en la sociología de la educación americana, es el de las vinculaciones entre educación y democracia.

Una última área de análisis, radica en el estudio sociológico de las vinculaciones entre escuela, graduados y mercado de trabajo. (Torres, 1981).

1.1.2. LA SOCIOLOGIA MARXISTA

La sociología de la educación desde la perspectiva marxista empieza a tomar cuerpo a partir de 1966, con Bourdieu y Passeron, aunque cabe mencionar que: Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Goldmann, Althusser y Lukacs, son quienes contribuyeron definitivamente en la formulación de los principios y posterior desarrollo del marxismo como la ciencia de la historia. En América Latina podemos señalar las aportaciones de Tomás Vasconi, Aníbal Ponce, Guillermo Labarca, Sara Finkel, Silvia

Michelena, H. Sonntag, Inés Recca y V. Pavia, quienes se ocuparon fundamentalmente por desenmascarar los mecanismos del sistema escolar en la sociología capitalista, preocupándose por la función reproductora y el papel ideológico que cumple la escuela. (Jiménez, 1981).

Sin embargo, dentro de tal pensamiento podemos observar dos tendencias al interior:

1) La interpretación de la educación, así como de las medidas y reformas contemporáneas del sector educacional, que parte de una perspectiva economicista. Esta interpretación contraponía a la educación burguesa una economía política de la educación. Centrabán el análisis como calificación y preparación de la fuerza de trabajo para ser consumida por el capital. De esta manera, el análisis del proceso de reproducción social constituía la base para la comprensión de los problemas ligados a la política educacional. El problema desde este punto de vista es que la escuela aparece como una respuesta directa a los intereses y necesidades de la realización del capital, considerándose la educación como un momento en el proceso de circulación del capital, reduciéndose las contradicciones del sector educacional a la cuestión del valor de la fuerza de trabajo. (Jiménez, 1981).

2) La educación como aparato ideológico y como sistema de dominación.

En esta postura se formula que: "los procesos educativos,

tal como lo observamos en la sociedad actual, capitalista, los hechos de construir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas que se concentran en la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación. (Vasconi, 1977).

También señalan que, el proceso de socialización en una sociedad de clases, constituye el proceso de internalización a través del sistema educativo de la ideología dominante de la sociedad. De este modo, la educación funciona como un poderoso instrumento reproductor de la ideología control social. La clase dominante, para mantener el sistema, hace tanto uso de la fuerza, cuanto de consenso mediante la difusión e imposición de ideologías específicas.

De tal forma, los aparatos educativos en las sociedades capitalistas aparecen como aparatos ideológicos del estado, es decir, aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas.

En esta segunda tendencia se inscriben de alguna manera casi todos los esfuerzos de análisis de la historia y explicación de los aparatos educativos en América Latina.

La tercera tendencia es aquella que centra el análisis en el papel del Estado capitalista. El Estado aparece aquí como una instancia mediadora en cuanto "capitalistas individuales". De acuerdo con este discurso, la política educacio-

nal promovida por el Estado bajo hegemonía del capital industrial debe ser notoriamente distinta de aquella resultante de la hegemonía del capital financiero. Se trata, en otras palabras, de explicar el papel del sistema educativo a partir de consideraciones relativas a la confrontación política de distintas fracciones del capital, desprendiendo del Estado una política de la educación que tiene como objeto promover y preservar la dominación de la fracción hegemónica y el ejercicio de esta hegemonía sobre las clases dominadas en la sociedad civil. (Jiménez, 1981).

Una vez expuestas las tres tendencias que de una u otra forma tuvieron vigencia hasta los años 70. Se puede decir -- que, a la fecha, muy pocos intérpretes marxistas de la política educacional se atreverían a centrar su análisis exclusivamente sobre las relaciones de producción considerando tan sólo la calificación del trabajo, o, por el contrario, limitar el estudio como instrumento de reproducción social o privilegiando la política estatal como expresión de una fracción o sector de clase hegemónica.

Actualmente, tomando en cuenta estas tres tendencias, -- quienes consideran que la comprensión de la política se refiere a la función desempeñada por la educación en la creación y/o esfuerzo de la legitimidad de los sistemas políticos. La hegemonía política e ideológica de la clase dominante en su conjunto es conquistada y preservada en la lucha contra la po

sible contra-hegemonía de otras clases sociales. Como instrumento de inculcación ideológica, el sistema educativo es también sensible a los cambios en la correlación de fuerzas en la lucha por la hegemonía en la sociedad civil para la circulación de contra-ideologías que intentan conquistar espacio para poder difundirse; la fracción hegemónica puede echar mano del control del Estado sobre el sistema de enseñanza para volverlo un instrumento más explícitamente comprometido -- con la difusión de la ideología antes que la calificación de la mano de obra. (Jiménez, 1981)

En este sentido la calificación no es solamente un instrumento ofrecido al capital para que lo utilice, es además un instrumento en manos de los trabajadores, que valorizan su fuerza de trabajo, que posibilitan la elevación de su nivel de comprensión de la realidad y su capacidad de lucha económica, política e ideológica. El sistema educativo puede ser -- utilizado también como neutralizador del movimiento estudiantil en la medida en que éste amenaza debilitar la legitimidad del sistema, o para reducir el espacio de influencia político-cultural conquistado por los sectores populares. Desde este punto de vista deben entenderse los intentos de reforma educativa.

Se toma en cuenta también (teniendo presentes los distintos intereses del capital y sus fracciones, y el papel del Estado y el grado de desarrollo de las fuerzas productivas) la

propia estructura educativa, con los intereses y las tradiciones que ahí se constituyen y se fortalecen, a través de la permanente reproducción del propio sistema de enseñanza. (Jiménez, 1981).

Uno de los más respetables representantes que enfatiza la reproducción de las habilidades y destrezas es Suchodolski, (1971), quien argumenta que: dado el desarrollo de las fuerzas productivas y el constante incremento en la composición orgánica del capital, el camino más efectivo que la burguesía encontró para entrenar a la gente necesaria para realizar las actividades que la tecnología moderna exige, es el sistema escolar. Sin embargo, la escuela capitalista está organizada en cierta forma en que la provisión de habilidades a la gente es desigual. Por una parte, las escuelas infunden en la gran mayoría de los estudiantes las habilidades básicas (leer, escribir, contar) necesarias para ejecutar tareas rutinarias y burocráticas. Por otra parte, las escuelas proveen a una minoría de habilidades altamente desarrolladas para que manejen tecnología sofisticada y el aparato estatal burgués. La preparación de personal científico y de alta administración, así como políticos, en el último de los análisis tiene sus raíces en las diferencias de clase (Suchodolski, 1971).

Una discusión más elaborada con respecto a la reproducción de atributos se puede encontrar en los trabajos de Bowles y Gintis. (Gintis, 1978), quienes argumentan que las ha-

bilidades requeridas para aumentar la productividad no son tan importantes como algunos atributos no-cognoscitivos. Los más característicos de éstos son: 1) un nivel adecuado de subordinación; 2) disciplina para el trabajo; 3) motivación de acuerdo a recompensas externas; y 4) supremacía de modos de respuesta cognoscitivos sobre los afectivos. En este marco de referencia, el papel de la escuela es inculcar a los estudiantes las conductas apropiadas para ocupar roles sociales en la estructura jerárquica del trabajo y la sociedad capitalista. Esta jerarquía es reproducida después en las relaciones sociales de la escuela, básicamente a través de un mecanismo que los autores denominan "reproducción de la conciencia" (Bowles y Gintis, 1976). Esta correspondencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales de la escuela, no implica que todos los individuos reciban la misma clase de educación. Por el contrario, la producción y la organización social capitalista requiere que un pequeño grupo de futuros técnicos y gerentes desarrollen la capacidad de diseñar, mandar, calcular y decidir, mientras que un grupo mucho más grande aprende a seguir instrucciones. Esta estratificación de la futura fuerza laboral es lograda parcialmente proporcionando diferentes escuelas y tipos de escolaridad al alcance de los niños y jóvenes de acuerdo a la clase social a que pertenecen. Por ejemplo, universidades (y dentro de éstas, unas para ricos y otras para la pequeña burguesía), educación vocacional para los obreros, técnica agropecuaria -

para los campesinos, etc. Así, esta interpretación afirma - que el escolar incorpora a su propia vida, la estructura de - clases del sistema capitalista. (Ornelas, 1981)

El más influyente y quizás el más discutido de los teóri- cos marxistas contemporáneos es Louis Althusser. Respecto a- la educación, él plantea:

"...la reproducción de la fuerza de trabajo exige no so- lamente una reproducción de su calificación, sino al mismo -- tiempo, una reproducción de su sumisión a las reglas del or- den establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a- la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los- agentes de la explotación y la represión (Althusser, 1971) .

El es muy claro en que esto "...es logrado más y más -- fuera de la producción: Por el sistema educativo capitalista y por otras instituciones". El mérito del trabajo de Althu- sser es que puntualiza con cierta efectividad algo que es a - menudo olvidado, es decir, que la escuela no solamente repro- duce ideología, y que la escuela no es una institución neu- - tral, sino que es uno de los más eficientes (no importa si es privado) "aparatos ideológicos de Estado". (referido por Or- nelas).

Continuando con esta interpretación, la reproducción de la ideología dominante vía la escuela no supone el mismo ca- rácter para todos; es un producto terminado para la burguesía

y solamente un subproducto para el proletariado. El primer caso supone la internalización definitiva de las reglas de la moral burguesa -- aprender a manejar trabajadores, y adoptar aspectos de cultura general como hablar el "mejor lenguaje" -- con propiedad, escuchar "buena música" y leer la "mejor literatura". El segundo caso supone una subyugación a la ideología burguesa -- aprender a cumplir órdenes y cómo actuar apropiadamente en el lugar del trabajo; en este caso los elementos de cultura general no son tan importantes. Es por eso -- que existen diferentes clases de educación: Una para científicos, otra para filósofos, otra para ingenieros, otra más para obreros, etc.

Este punto es clarificado extensamente en un importante estudio llevado a cabo por Baudelot y Establet (1975) en el cual ellos analizan la escuela capitalista en Francia. Usando una metáfora, establecen que la reproducción de la ideología burguesa para la burguesía, como un sofisticado producto-terminal, es comparable con la teología para los clérigos; en tanto que la reproducción de la ideología burguesa para el -- proletariado como un sub-producto es comparable con el catecismo para el común de la gente. En un estudio, a través del análisis de información con respecto a la matrícula, el currículum, libros de texto, antecedentes familiares de los estudiantes y actitudes de los docentes, Baudelot y Establet intentan demostrar empíricamente que hay dos redes educacionales dentro del mismo sistema escolar; una para la burguesía y

otra para el proletariado. (Baudelot y Establet, 1975). Sin embargo, también argumentan que este proceso de imposición de ideología ocurre al interior de una tremenda lucha de clases- y oposición del proletariado. (Op. cit.).

1.2. ANALISIS Y CRITICAS

1.2.1. a) LA CORRIENTE FUNCIONALISTA-ESTRUCTURALISTA

Dentro de la corriente funcionalista-estructuralista Parson y Merton, (1957) caracterizan a la sociedad como una sociedad industrial racional y democrática cuya esencia es el aumento constante de la productividad y la tasa de crecimiento con el fin de mejorar los niveles de vida.

Ellos consideran que la característica de racionalidad está dada, ya que el proceso productivo de la sociedad industrial, responde a una división social del trabajo se desprende de una jerarquización social, puesto que hay tareas de distinto nivel de preparación que requieren distintas habilidades las cuales están determinadas por la distribución natural entre los seres humanos.

La característica de democracia se refiere al criterio de selección de los que desempeñan tareas; es decir, lo que se relaciona con el mérito, rendimiento, productividad y la eficiencia que las personas demuestran en el cumplimiento de sus tareas racionalmente determinadas, ya que toda la pobla-

ción tiene acceso a las mismas oportunidades.

La sociedad capitalista está dividida en estratos económicos funcionalmente ligados entre sí, ya que todos los trabajos son necesarios para la sociedad.

Los estratos sociales se distinguen uno de otro por la distribución desigual de bienes, servicios y oportunidades, la cual es una recompensa desigual de las diferentes responsabilidades sociales y preparación que exigen las diversas actividades laborales.

De tal conceptualización se desprenden los lineamientos que norman la educación; eficiencia y calidad de tal manera que el individuo sea capaz de rendir dentro del proceso productivo, siendo éste el eje que servirá como medio de evaluación de cualquier otra forma de actividad social.

A partir de este punto de vista lo que es importante mencionar es que toman al niño desde que nace sobre una diferenciación meramente biológica; sexo, edad, generación, etc. - Desde que el niño ingresa a la escuela se comienza a plantear las primeras diferenciaciones, su papel de adulto, la posición que desempeñará en la estructura social, lo que estará marcado por el aprovechamiento que demuestre en la escuela. - Es decir, se distinguirá de los demás, de acuerdo a las habilidades y capacidades que desarrolle dentro de la escuela, para su posterior colocación dentro de la división social del trabajo.

Ahora bien, el proceso de transmisión de la educación se efectúa de acuerdo a los diferentes grados de dificultad por medio de una relación vertical unilateral, ya sea de los adultos a las nuevas generaciones, o bien, de los grupos ya educados a los que todavía no lo han sido. (Ibarrola, 1981).

El papel de la educación (escolaridad) para la distribución de las personas en distintas posiciones sociales es determinante. Sobre la educación recae la movilidad social; la igualdad de oportunidades escolares es la esencia de la democracia, ya que se supone que el sistema escolar es el que de manera objetiva va a seleccionar, independientemente del origen social, a quienes tienen mayores habilidades para las distintas jerarquías ocupacionales los canaliza hacia las distintas ramas y niveles del sistema y estructuración de la producción.

Dentro de la sociopedagogía dominante también ha existido la preocupación por las desigualdades sociales, prueba de ello son los estudios de Anderson, el cual escribió un artículo en 1959 al que denominó "Una nota escéptica acerca del papel de la escolaridad para la movilidad escolar", donde plantea que el acceso a la escolaridad y la posibilidad de recorrer los distintos grados del sistema escolar está a su vez determinada por el nivel socioeconómico de los individuos.

Sobre este tema se ha desarrollado una amplia literatura que llega a proporcionar una serie de datos muy importan-

tes acerca del papel de la desigualdad social en el acceso a la escolaridad y en los distintos tipos de escolaridad que se alcance, se encuentran correlaciones entre el nivel socioeconómico y el tipo de instrucción, recursos, escuelas y demás, a las que tienen accesos los estudiantes, entre el nivel socioeconómico y las habilidades tal y como son medidas por las pruebas estandarizadas de inteligencia, y entre el nivel socioeconómico y el deseo de estudiar.

Como se mencionó, la utilización de los test y la explicación que se da a estas correlaciones, nunca llegan a cuestionar la estructura social, sino las formas de vida de los niveles socioeconómicos desfavorecidos, en una forma descriptiva únicamente.

Los métodos de investigación y la correlación epistemológica de esta corriente están dados por su relación con la escuela positivista o con algunos autores que defienden el racionalismo científico. Esta escuela pone énfasis en la existencia de un método neutral (apolítico, la verdad científica por sí misma) que consiste en controlar el método científico a costa de parcializarlo, haciendo a un lado todo aquello que no es susceptible de investigarse de manera operativa y cuantificada. Las variables que se plantean se definen únicamente para la delimitación del objeto de estudio pero casi nunca se cuestiona. (Ibarrola, 1981).

1.2.2. b) PAISES DEPENDIENTES Y LA SOCIOPELAGOGIA
DOMINANTE

La explicación de la situación de los países dependientes, incluyendo el nuestro, está influenciada por la sociología dominante, la cual considera a las sociedades de los países dependientes como: Una sociedad atrasada, subdesarrollada en la que la industrialización no se da porque no ha habido los factores humanos para el desarrollo (disposición económica general, capacidad ejecutiva y directiva), que se logra mediante la educación (Echeverría, 1967).

Ahora bien, esta racionalidad de la división burguesa para la confirmación del desarrollo de la sociedad así como el papel de la educación es transmitido a todos los estratos económicos y sociales principalmente por medio de intelectuales.

Los intelectuales encargados de la planeación educativa, nacional e internacional toman como lema "el ajuste al sistema social" que no se cuestiona, en la formación de recursos humanos, tanto para la educación como en la producción, buscando la adaptación de los recursos humanos a la estructura ocupacional dominante.

1.2.3. c) LA SOCIOPELAGOGIA CRITICA

La postura de la sociología crítica de la educación parte del cuestionamiento del concepto que tienen la sociopedago

gía dominante de la educación. (Ibarrola, 1981).

Por lo que se hace necesario el analizar los siguientes-
conceptos fundamentales:

- 1) La sociedad dividida en clases.
- 2) El concepto de dependencia en los países latinoamericanos.

Entendiéndose por sociedad dividida en clases sociales, -
a la sociedad donde el conjunto de sus relaciones sociales se
establecen entre hombres para la producción y reproducción de
su vida social, relaciones conforme a las cuales los indivi-
duos ocupan posiciones antagónicas de poder y dominio, además,
de subordinación de uno sobre otro, que determinan sus condi-
ciones materiales de existencia.

En los países latinoamericanos el concepto de sociedad -
dividida en clases se une al concepto de dependencia. Esta -
categoría se basa fundamentalmente en una concepción de la --
evolución de los países como efecto simultáneo de factores in
ternos y externos de dominación que sitúa a los países en po
siciones opuestas de desarrollo dentro del sistema mundial. -
Sin embargo, la dependencia tiene su origen en la violencia -
política y militar formal y legalmente aceptada en el ámbito-
internacional de la época, tanto como conquista y sobre todo-
colonización, por los países dominantes. (Puiggros, 1985).

Actualmente implica una relación de subordinación entre-
los países dependientes legalmente aceptados como tales los -

Estados altamente industrializados. En tal situación la violencia política y militar es atenuada y reaparece con variaciones coyunturales y por lo general se da dentro del mismo país.

Ambos conceptos permiten entender la situación de las formaciones sociales latinoamericanas según Vasconi se puede decir que el proceso histórico que se da a principios del siglo XX en los países latinoamericanos, parte de la ruptura del sistema primario exportador y propicia un proceso acelerado de la industrialización. Como consecuencia de la crisis económica del 29 en países avanzados, se generaron crecimientos de las ciudades, la emergencia y desarrollo de nuevos grupos y clases sociales, una hipertrofia del Estado y en la perspectiva de lo político, un populismo latinoamericano.

Se hizo necesario un desarrollo autónomo de los países latinoamericanos para producir un incremento en la productividad, así como una incorporación significativa de la fuerza de trabajo al sector moderno. (Puigros, 1985).

Una vez superada la situación en los Estados Unidos, a partir de los años 30, en los países dominantes se organiza así una nueva división del trabajo. Ahora, ya no es la diferencia entre países exportadores de materias primas y países industrializados, sino que la industrialización controlada por la inversión directa dentro de cada país latinoamericano, constituye empresas monopólicas internacionales vinculadas al

mercado interno pero determinadas por las necesidades del mercado internacional, que logra la desaparición de empresas nacionales. Por otro lado se reduce la incorporación de mano de obra a las actividades modernas por el avance de la tecnología.

El sistema del mercado es dominante y empieza a penetrar en los demás sistemas productivos, lo que va provocando una situación caracterizada por una enorme cantidad de personas que no encuentran ocupación en ningún lugar dentro del aparato productivo.

Por tales características, los países dependientes con tal sistema productivo son determinados por una división social del proceso productivo, en la que la jerarquización implica poder y acumulación por un lado y subordinación y explotación de la fuerza de trabajo, además, de los graves efectos sobre las clases residuales, lo cual está determinando las características de las desigualdades en las condiciones de vida material e inmaterial lo cual se ve reflejado en el acceso y uso de la escolaridad, así como el uso que pudiera hacer de ella.

La conceptualización de la educación es imprecisa y está vinculada con los aparatos ideológicos del estado, se ubica en la concepción funcionalista del sistema educativo a la representación ideológica de la escuela que oculta la realidad de sus contradicciones, presentándose como un instrumento re-

lativamente neutro en su relación con los distintos grupos sociales, lo que implica una separación de conocimientos y de las ramas y niveles del sistema escolar en función de la división del trabajo, necesaria en virtud de una maduración biológica e intelectual.

Concluyendo, a continuación se presenta la posición de manera general de la sociopedagogía crítica en relación a la sociopedagogía dominante, enunciada por Ibarrola, (1981).

1a. Crítica

No existe tal igualdad de oportunidades de acceso y sobre todo de permanencia dentro del sistema escolar, ya que es inaccesible para la mayor parte de la población, lo cual es fácil de comprobar por medio de las estadísticas, si se observa cuántos alumnos ingresan al sistema escolar y cuántos llegan a la Universidad, además de observar su correlación entre la posición de clase social y escolaridad total alcanzada.

2a. Crítica

Los contenidos programáticos (culturales) escolares, se encuentran totalmente alejados de la realidad, no permiten una transformación de la misma (Labarca), los cuales chocan con la cultura de clase (Baudelot y Establet) o capital lingüístico (Bourdieu y Passeron) de los alumnos cuyo origen de clase no corresponde a la burguesía y clase media, provocando su atraso escolar.

3a. Crítica

El conocimiento escolar adquirido, pero más bien la -- certificación legal, representa en nuestras sociedades un - valor dentro del mercado, concediendo un lugar dentro del - aparato productivo ocupacional, que mientras más alto sea - el grado o certificación obtenida, mayor será la posibili-- dad de acceso a las posiciones más prestigiadas y de mayor- remuneración económica.

4a. Crítica

En sí no son los conocimientos los que determinan un - aumento en la productividad, sino lo que la escuela propor- ciona primordialmente es una interiorización de valores y - compromisos en cuanto a los valores de la sociedad en gene- ral, y en cuanto a los valores necesarios para el desempeño de un papel social particular en el sistema de explotación- (Carnoy, Bowles, Gintis).

5a. Crítica

Aquellos que obtienen el certificado escolar más alto- tienden a ser los que provienen de medios sociales más favo- recidos, originándose una reproducción de la estructura de- clases pero en este caso legitimada ante los ojos de toda - la sociedad a través de una pantalla de meritocracia. (Car- noy, Baudelot, Establet, Bourdieu, Passeron).

Por todo lo expuesto anteriormente en lo que concierne a la sociopedagogía crítica, se asume tal posición, para el desarrollo del presente trabajo, por considerarla como una alternativa que proporciona los elementos teóricos-metodológicos en la solución y explicación de los fenómenos educativos, además plantea en una forma lógica y acorde a la realidad que vivimos, las relaciones que se presentan entre sociedad y educación.

CAPITULO I

RESUMEN

A lo largo de este primer capítulo se han analizado - las dos principales corrientes teóricas que han tratado de explicar lo que para éstas significa el fenómeno educativo.

Una de ellas es la sociopedagogía dominante que tiene su fundamentación en la sociología estructural funcionalista, que tiene como principales representantes a Parson y -- Merlton, quienes caracterizan a la sociedad como industrial y democrática, cuya esencia es el aumento constante de productividad y la tasa de crecimiento con el fin de mejorar - los niveles de vida.

De tal conceptualización se desprenden los lineamientos que normarán la educación; eficiencia y calidad, de tal manera que el sujeto sea capaz de rendir dentro del proceso de producción, siendo éste el eje que servirá como medio de evaluación de cualquier otra forma de actividad social. A partir de esta postura se toma al niño desde que nace sobre una diferenciación meramente biológica, en esto se empezará a basar la posición que ocupará dentro de la estructura social, en su vida como adulto, según esta postura.

Ahora bien el proceso de transmisión de la educación - se realiza por medio de una relación vertical unilateral, - ya sea de los adultos a las nuevas generaciones, o bien de los grupos ya educados a los que todavía no lo han sido.

La distribución de las personas en las distintas posiciones sociales es determinante sobre la educación; es a lo que se le ha llamado "movilidad social", la igualdad de oportunidades es la esencia de la democracia. Cabe destacar que muchos estudios de esta posición han girado a temas como; las desigualdades sociales, y para ello han utilizado los tests, como forma de dar explicación en las correlaciones entre: nivel socioeconómico y el tipo de instrucción recibida, recursos, escuela y demás. El problema en este tipo de correlaciones es que no llega a cuestionar la estructura social, sino las formas de vida de los niveles socioeconómicos desfavorables, lo que realizan sólo en forma descriptiva.

En lo que se refiere a la sociopedagogía crítica, otra de las posturas que se analizó y la cual se fundamenta desde una perspectiva marxista, empezó a tomar forma en 1966 con Bourdieu y Passeron, aunque es importante destacar que Marx, Engels, Lenin, Gramsci, Goldman, Althusser y Lukacs, son quienes contribuyen definitivamente en la formulación de principios y posterior desarrollo del marxismo como la ciencia de la historia, en América Latina podemos señalar a Vasconi, Ponce, Labarca, I Finkel, Michelena, Sonnlog, Reccea, Paula, quienes se dieron a la tarea por desenmascarar los mecanismos del sistema escolar en la sociología capitalista, preocupándose por la función reproductora y del papel ideológico que cumple la escuela. Sin embargo se pueden observar dos tendencias al interior de tal pensamiento:

a) La interpretación de la educación, centra su análisis como calificación y preparación de la fuerza de trabajo para ser consumida por el capital. De esta manera el análisis del proceso de reproducción social constituye la base para la comprensión de los problemas ligados a la política educacional, considerándose a la educación como un momento en el proceso de circulación del capital, reduciéndose las contradicciones del sector educacional a la cuestión del valor de la fuerza de trabajo; b). La segunda tendencia se refiere a la educación como aparato ideológico y como sistema de dominación, en este sentido, formulan, "los procesos educativos; tal como lo observamos en la sociedad actual, capitalista, lejos de construir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas que se concentran en la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación.

También señalan que el proceso de socialización en una sociedad de clases constituye el proceso de internalización a través del sistema educativo de la ideología dominante de la sociedad. De esta forma, la educación funciona como poderoso instrumento reproductor de la ideología control social. Además, los aparatos educativos en las sociedades capitalistas aparecen como aparatos ideológicos del estado. En esta segunda tendencia se inscriben de alguna manera casi todos los esfuerzos de análisis de la historia y explicación de los aparatos educativos en América Latina.

La tercera tendencia es aquella que centra su análisis - en el papel del Estado capitalista, el cual aparece como una instancia mediadora en cuanto "capitalista individuales", de acuerdo con este discurso, la política educacional promovida por el Estado bajo hegemonía del capital industrial debe ser notoriamente distinta de aquella resultante de la hegemonía - del capital financiero, es decir, o se trata de explicar el - papel del sistema educativo a partir de consideraciones relativas a la conformación política de distintas fracciones del capital, desprendiendo del Estado una política de la educación que tiene como objeto, promover y preservar la dominación de la fracción hegemónica y el ejercicio de esta hegemonía sobre las clases dominadas en la sociedad civil. Estas - tendencias tuvieron vigencia hasta los años 70. Se puede decir que, a la fecha, muy pocos intérpretes marxistas de la política se atrevería a centrar su análisis exclusivamente sobre las relaciones de producción considerando tan sólo la calificación del trabajo, o por el contrario, limitar el estudio como instrumento de reproducción social o privilegiado - la política estatal como expresión de una fracción o sector de clase hegemónica.

En la actualidad considerando estas tres tendencias se - dice que la comprensión de la política se refiere a la función desempeñada por la educación en la creación y/o esfuerzo de la legitimidad de los sistemas políticos. Por otra parte,

las escuelas infunden en la gran mayoría de los sujetos habilidades básicas (leer, escribir y contar), necesarias para -- realizar tareas rutinarias y burocráticas, proveen a una minoría habilidades altamente desarrolladas para que maneje la -- tecnología sofisticada y apoya burgués estatal. La prepara-- ción de personal científico y de alta administración, así co-- mo políticas.

Siguiendo con esta interpretación, la reproducción de - la ideología dominante vía la escuela no supone el mismo ca-- rácter para todos; es un producto terminado para la burguesía y solamente un subproducto para el proletariado.

Finalmente se concluye con la posición de manera general de la sociopedagogía crítica en relación con la sociopedago-- gía dominante, destacando

- Que no existe tal igualdad de oportunidades de acceso y retención al sistema educativo.
- Los contenidos que se imparte no resultan significati-- vos para los escolares.
- El reconocimiento legal de los estudios realizados ad-- quiere un valor en el mercado de trabajo.
- La escuela promueve una interiorización de valores y - compromisos con la sociedad en general, además de los necesarios y específicos para el desempeño de un pa-- pel social.

-- La escuela funciona como la reproductora de las estructuras de clase por medio de una pantalla de meritocracia.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO I

ALTHUSSER, R. L., Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado (apuntes para una investigación) Revista Mexicana de Ciencia Política, No. 78, 1974.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R., La Escuela Capitalista, México, Ed. Siglo XXI, 1987.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., La Reproducción, Barcelona, Ed. Laila, 1977.

HABERMAS, J., Problemas de Legitimización en el Capitalismo Tardío, México, Ed. Amorrortu, 1975.

IBARROLA, M., "Enfoques Sociológicos para el Estudio de la Educación", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1981, 13-15.

JIMENEZ, E., "Perspectivas Latinoamericanas de la Sociología de la Educación", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1981.

ORNELAS, C., "Educación y Sociedad ¿Consenso y Conflicto?" "Sociología de la Educación, México, Centro de Estudios Educativos, 1981 57-67.

PUIGGROS, A., Imperialismo y Educación en América Latina, México, Ed. Nueva Imagen, 1985.

SUCHODOLSKI, B., Teoría Marxista de la Educación, México, Ed. Grijalbo, 1965.

TORRES, A., "Materiales para una Historia de la Sociología de la Educación en América Latina", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1981, - - 77-78.

VASCONI, T., Aportes para una Teoría de la Educación, - México, Ed. Nueva Imagen, 1978, 302-305.

CAPITULO II

LA ESCUELA PRIMARIA EN MEXICO

El presente capítulo tiene como objetivo, por un lado -- analizar las principales políticas educativas en relación a la escuela primaria que fueron instrumentadas por los gobiernos de México durante el período de 1930 hasta nuestros días, destacando, a partir de la postura asumida, las funciones que el Estado se ha propuesto desempeñar en el sistema educativo, y la tendencia general de crecimiento. Por otra parte se pre -
sent - la fundamentación jurídica y pedagógica de la escuela -
primaria en la actualidad como resultado de las políticas im -
puestas, se analizarán las condiciones de la enseñanza; ha -
ciendo hincapié en el movimiento magisterial como resultado -
de la organización de los maestros ante los problemas de su -
gremio. Se destacarán las características y condiciones de -
Salud, Educación y Alimentación de la población en edad de --
cursar la escuela primaria, concluyendo con la influencia de -
la situación social de los niños en su rendimiento escolar.

2.1. POLITICAS EDUCATIVAS (1930-1990)

A continuación se hace una breve descripción de las prin -
cipales políticas educativas desde 1930 hasta 1990, tomando -

como base el análisis hecho por Carlos Muñoz en 1987, en donde hace referencia al papel del Estado en la formulación y -- puesta en práctica de tales políticas.

2.1.1. PERIODO (1930-1934)

En el período de 1930-34 se llevó a cabo una campaña anticlerical, que se relacionó estrechamente con la llamada educación socialista. Para poner en práctica esa campaña se expidió en reglamento para las escuelas primarias particulares; en él se señalan, entre otras cosas, que sólo podrían funcionar dichas escuelas cuando contaran con la autorización del Ejecutivo. Este la otorgaría sólo si la escuela llenaba los requisitos. Con ello no sólo se trataba de evitar que las escuelas hicieran propaganda religiosa, sino también que se procurara que la explicación de la vida se basara en conceptos y actitudes alejados de toda creencia religiosa. (Muñoz, 1987).

2.1.2. PERIODO (1940-1946)

En el sexenio del Presidente Lázaro Cárdenas (1934-40) se presenta la denominada "tendencia socialista". Se propuso que la educación primaria tuviera por tanto, las siguientes características:

- Obligatoria: Para que todos los alumnos recibieran los beneficios de la escuela gratuita.

- Unica: Porque se inspira en una sola doctrina social y seguía el mismo método en todos sus grados.
- Co-educativa: Ya que pretendía facilitar las relaciones normales entre los hombres y las mujeres, ofreciendo las mismas oportunidades de capacitación a los dos sexos.
- Integral: Porque atendía los aspectos físico, intelectual y social del niño.
- Vitalista: Porque intentaba armonizar las enseñanzas teóricas con las actividades prácticas.
- Científica: Porque quería dar una noción del universo que se basaba en los principios de la causalidad, sin recurrir a afirmaciones dogmáticas.
- Desfanatizante: Ya que pretendía liberar al pueblo de cualquier superstición e idolatría; y
- Emancipadora: Al enaltecer al niño, a la mujer y a las clases productoras y desposeídas.

Durante ese sexenio se trató de organizar el ciclo primario de tal manera que pudieran impartirse todos los grados -ya que en términos generales, las escuelas rurales abarcaban hasta el cuarto grado-. Se pretendió también que todas las escuelas ofrecieran educación nocturna. Asimismo se crearon las escuelas primarias fronterizas, para acentuar el sentimiento de nacionalidad, en aquellas zonas en donde la penetra

ción cultural extranjera se presentaba con mayor facilidad. - (Muñoz, 1987).

Es importante mencionar que, según los planes de estudio de la época cardenista, la educación primaria constaba de tres ciclos con dos grados cada uno, los programas de actividades, aún cuando eran uniformes en sus principios normativos, contenían diferencias relacionadas con el medio en que actuaba cada escuela.

En los años posteriores al cardenismo, se revirtieron diversas tendencias que en dicho sexenio se habían tratado de impulsar. El Presidente Avila Camacho, por ejemplo, estimuló a la iniciativa privada para que ésta ofreciera educación primaria a través de sus propias escuelas, e introdujo la reforma constitucional que suprimió el carácter socialista de la educación. Sin embargo en 1946, fue creada la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, con la cual se pretendía dar unidad al esfuerzo educativo que realiza el Estado en favor de la población del país que no tuvo la oportunidad de recibir en su tiempo los beneficios de las instituciones formales de educación, particularmente del nivel primario.

2.1.3. PERIODO (1958-1964)

El Presidente López Mateos, al poner en marcha un plan para el mejoramiento y expansión de la educación primaria, en

comendó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la revisión de los programas vigentes hasta entonces, con ello se pretendía dar a la escuela primaria un carácter más activo. Los nuevos programas ordenaron sus contenidos en áreas del conocimiento.

Durante el gobierno del Presidente Díaz Ordaz se trató de orientar la educación hacia el trabajo productivo. Por ello se introdujo en el nivel primario, el método pedagógico que se conoce como "Aprender haciendo". Sin embargo, al evaluar estas acciones, un grupo de expertos que coordinó el Instituto Nacional de Pedagogía señaló que aún cuando los métodos mencionados eran altamente convenientes porque unían la teoría con la práctica, fueron insuficientemente experimentados y no se llegó a emplearlos plenamente, debido a la falta de guía y orientación a los maestros, así como la carencia de recursos suficientes para su aplicación (Instituto Nacional de Investigaciones Científicas, 1979).

2.1.4. PERIODO (1970-1976)

En el sexenio 1970-76 el Presidente Echeverría introdujo importantes reformas que, en el nivel primario, adoptaron los libros de texto como instrumentos de implementación. Los criterios que orientaron estas reformas consisten en que la educación debe fomentar una actitud científica, que desarrolle la capacidad de registrar, examinar y formular juicios ajenos

a todo dogmatismo; así como una conciencia histórica y de la relatividad, por lo cual todo debe verse como estando sujeto a revisión y re-elaboración. Sin embargo, estas reformas no fueron apoyadas por los necesarios cambios en apoyo al magisterio. Echeverría creó también los Centros de Educación Fundamental, cuyo objetivo consiste en impartir educación primaria acelerada y enseñanza ocupacional a adolescentes de 12 a 15 años. Asimismo introdujo la Ley Federal de Educación para Adultos.

2.1.5. PERIODO (1976-1982)

Durante el sexenio de 1976-81 se puso en marcha el "Programa de Educación para Todos", que pretendía entre otras cosas, ofrecer la educación básica a toda la población del país. Asimismo, fueron introducidos en los primeros grados de las escuelas primarias, libros de texto que pretendían integrar, en parte, y en forma coherente, los conocimientos que corresponden a diversas áreas. Por otro lado, se pusieron en marcha diversos proyectos experimentales- basado en investigaciones impulsadas por el Estado durante este mismo sexenio, de los cuales ya se hizo referencia.

2.1.6. PERIODO (1983-1988)

En el sexenio del Presidente Miguel de la Madrid (1983-1988), se buscó incorporar al sistema educativo a todos aque-

llos alumnos que el propio sistema había expulsado, mediante programas como "Con la frente en alto", el cual atendió a un número considerable de personas. Aumentó además el número de egresados en educación primaria en trescientos mil. Desgraciadamente sólo aumentó el número y no la calidad de la educación, ya que se siguieron practicando los mismos métodos y procesos de enseñanza, lo que habla de que no se logró dar un cambio al sentido de la educación primaria, peor aún, las condiciones de enseñanza desmejoraron al reducirse el presupuesto con el famoso plan de austeridad. Los maestros manifiestan sus inconformidades lanzándose al paro indefinido de labores en demanda de un aumento salarial y una democracia sindical, lo que será analizado más adelante.

2.1.7. PERIODO (1989-1994)

El presente sexenio ha dispuesto la implementación del Programa para la Modernización Educativa que tiene como propósito primordial, según las autoridades, revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología, para lograr una educación de calidad. (Programa para la Modernización Educativa, 1989).

El escritor García en el periódico La Jornada (31 de Agosto de 1990 afirma: "La reforma educativa que propone el actual gobierno se encamina a un callejón sin salida". Tras --

dos años de escurceos y consultas superficiales, que no abarcaron a todo el personal docente del país ni permitieron a és to una discusión abierta sobre su materia de trabajo, la Secretaría de Educación Pública anunció el inicio de un plan ex perimental que comprende los tres ciclos de educación básica: Preescolar, primaria y secundaria, el cual está siendo aplicado en 474 escuelas del país, iniciando el lunes 3 de septiembre de 1990, aunque en el presente ciclo escolar se le considera meramente experimental, la idea es aplicarlo paulatinamente hasta alcanzar la cobertura global para el nuevo modelo académico en el período 1993-94.

Paralelamente se ha dado un proceso de disminución de -- grupos y turnos escolares y se mantiene la amenaza del despido de miles de maestros de secundaria, por lo que se puede ob servar que la modernización es limitada y antilaboral en la - escuela pública.

Los nuevos planes y programas carecen de fundamentación científica sólida, lo que sus autores califican como fundamentos "jurídicos axiológicos", no pasan de ser textos improvisados para justificar de antemano, un empobrecimiento de los -- contenidos que ofrecen los programas de educación primaria. - (García, 1990).

Se invoca a la obsoleta ley Federal de Educación, emitida por el gobierno de Luis Echeverría en 1973, como base de - los nuevos planes, sin tomar en cuenta su anacronismo y falta

de sustentación en la realidad circundante del niño.

Los supuestos fundamentos psicológicos de los programas renovados se pierden en un eclecticismo que no sólo evita tomar partido sobre la gran diversidad de enfoques que se dan en el campo de la investigación educativa, sino que ni siquiera se apega a los principios básicos que definen las etapas de la evolución del niño y el adolescente.

En lo que se refiere a la educación primaria no se presentan planteamientos renovadores de ninguna clase. Se elaboró una reorganización por asignaturas de contenidos hasta ahora dispuestos bajo estructuras globalizadoras, lo cual no es en sí mismo un cambio posible. Se hace a un lado la necesaria revisión de los niveles científicos comparados con los sistemas educativos más avanzados -- el caso de los europeos -- y se pasa por alto la urgente necesidad de que, a partir de 50. y 60. grados de educación primaria, se den las clases por maestros especializados. Lejos de ello, se pretende suprimir en las pocas escuelas donde los hay, a los maestros de música y educación física, clases que se pretende sean cubiertas por el mismo maestro de grupo.

Es, no obstante, en la educación secundaria donde se observa una mayor regresión. Por una parte, el gobierno reconoce que durante 15 años estuvo vigente el plan de estudios por áreas (Chetumal 1974), que resultó un fracaso. Y como consecuencia acepta su reestructuración por asignaturas, tal como

lo han demandado los maestros durante esos tres lustros. Pero por otra parte, esa misma burocracia pretende ahora explicar una severa reducción de materias y de horarios en un porcentaje superior al 30% del tiempo escolar. Con ello se ven afectadas las disciplinas de matemáticas, física, química, civismo que ahora se convierte en moral ciudadana y otras -- que, en general, requerían de un mayor tiempo.

Las ciencias sociales, en los tres ciclos, son reorientados en un sentido conservador y el nivel de las ciencias naturales se mantiene en un nivel bajo.

Estas dañinas tendencias, que se han enunciado, corresponden parcialmente a las recomendaciones de las organizaciones como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que ya desde los primeros años de los 80 han planteado que, para efectos de surtir un mercado de trabajo subespecializado y de mantenimiento, es el período de la educación primaria, la que aporta el mayor número de recursos humanos y alcanza un elevado nivel de productividad. (García, 1990).

2.2. LA FUNCION DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS

2.2.1. FUNCION SOCIOPOLITICA

En base a los datos obtenidos y del análisis anterior se puede observar que el sistema educativo pretendió responder, en primer término, a la necesidad de apoyar la consoli-

dación de los gobiernos post-revolucionarios. Desde aquellos que se establecieron inmediatamente después de la fundación del partido que asumió el poder en 1929, hasta los gobiernos más recientes han mostrado su interés en utilizar a la educación para obtener los apoyos políticos indispensables para su propio sostenimiento, en usarla para combatir las ideologías contrarias a las suyas. Al mismo tiempo, en cada momento histórico, se propusieron difundir a través de la educación las ideologías que consideraron convenientes para obtener legitimidad para su posición hegemónica. (Muñoz, 1987).

2.2.2. FUNCION DISTRIBUTIVA

El análisis de las pautas de distribución de la educación primaria a través del desarrollo histórico, revelan tres tendencias divergentes. La primera de ellas refleja las alianzas que los gobiernos de las décadas de los años treinta establecieron con los campesinos, los obreros y los militares. La segunda tendencia refleja una especial preocupación por favorecer la movilidad educativa y social de las clases medias. A esto se atribuye la forma en que fue ejecutado el Plan de Once Años, la cual neutralizó el efecto compensatorio que, en otras condiciones, hubiera podido generar el ofrecimiento generalizado de los libros de texto gratuitos. Por fin la tercera tendencia, que inicia en 1971, si bien refleja una acentuación de lo que se acaba de señalar, estuvo acompañada de -

la preocupación por extender, aún más, el papel certificatorio y la cobertura general del sistema educativo. Por esta razón se establecieron las bases para acreditar el aprendizaje de los autodidácticas por una parte, y se instrumentaron diversas modificaciones tecnológicas tendientes a inscribir en la escuela primaria (de acuerdo a las declaraciones oficiales) a todos los niños del país que efectivamente demanden ese servicio. Esto, no quiere decir, sin embargo, que de ese modo se haya podido asegurar que las clases económicamente débiles ingresen en efecto al sistema educativo, o que permanezcan en él hasta la terminación de su educación primaria. (Muñoz, 1987).

2.2.3. FUNCION ACADEMICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Para poder determinar la situación de la calidad de la educación se tendría que considerar la relación dialéctica -- que ha existido entre los administradores del sistema educativo, por una parte, y el magisterio organizado del país, por la otra. Así, tendríamos entonces por una parte, a una Secretaría de Educación que, si bien han dado a conocer frecuentemente su preocupación por la calidad de la educación que se imparte en el sistema, no siempre han sido capaz de remunerar el trabajo de los maestros en las condiciones que a éstos les han parecido deseables. Por otra parte, tenemos un magisterio que ha exigido constantemente el establecimiento y observación de normas escalafonarias, basadas en criterios tales -

como la experiencia magisterial y la educación formal de los mentores, los cuales no corresponden realmente a la calidad de la docencia que se imparte. La resolución de esta dialéctica ha estado, muy probablemente, mediatizada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a través del cual los gobiernos han negociado la distribución de los beneficios que se han otorgado a los maestros, procurando que dicha distribución contribuyera a obtener los apoyos políticos que en cada momento el Estado consideró necesarios. De esto se desprende que las remuneraciones de los maestros se han administrado, más en función de garantizar el apoyo político -- que la estructura del Estado ha requerido, que en función de establecer la necesaria correspondencia entre dichas remuneraciones por una parte y el comportamiento y la eficiencia de los maestros, por otra. Parecería entonces, muy difícil que otras medidas se dicten en lo futuro, con el fin de mejorar la calidad de la docencia, resulten efectivas, mientras éstas no puedan escapar del círculo vicioso al que estamos haciendo referencia. Indudablemente sigue siendo necesario mejorar -- las condiciones de trabajo de los maestros, pero aún si esto se logra, no se reflejará en la calidad de la enseñanza, si las remuneraciones se siguen basando en criterios tradicionalistas y si la docencia se sigue desarrollando a partir del esquema artesanal y mecanicista que hasta ahora le han servido de base. (Muñoz, 1987)

Dentro del Cuadro no. 3 se presentan en forma sintetizada "las principales acciones encaminadas a cumplir las diversas funciones del sistema educativo", tal cuadro fue tomado del análisis que hace Carlos Muñoz (1987), de las políticas implementadas por el Estado en diferentes períodos.

PRINCIPALES ACCIONES ENCAMINADAS A CUMPLIR LAS DIVERSAS -
FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

I. ENSEÑANZA PRIMARIA

FUNCION DISTRIBUTIVA (Cobertura)	FUNCION ACADEMICA (Calidad de la Educación)	FUNCION OCUPACIONAL
1930- Se impulsan las 1934 escuelas noctur- nas (para obre- ros y campesi-- nos adultos)	La Dirección de Misiones Cul- turales y Escuelas Normales - Rurales asume la tarea de pre- parar nuevos maestros y de me- jorar a los que están en ser- vicio. Esta Dirección contro- la también los cursos por co- rrespondencia para maestros.- La enseñanza normal rural re- quería 3 años de estudios con- secutivos a la primaria.	
1934- Se pretende que- 1940 todas las escue- las ofrezcan ser- vicios nocturnos. - Se establecen 2 calendarios. - Se crean las - primarias "Hij- os del Ejérci- to".	Las Escuelas Normales Rurales se vinculan con las Escuelas- Prácticas de Agricultura, con lo cual se integran las Escue- las Regionales Campesinas. Es- tas escuelas preparaban maes- tros rurales en 4 años; el -- primero permitía completar la primaria; los dos siguientes, se dedicaban a la enseñanza - agrícola e industrial y, el - último, a la enseñanza normal. - El currículum de las escue- las primarias considera las diferencias existentes en- tre las ecologías de las es- cuelas.	Enseñanza "vita- lista" (Intenta armonizar las - enseñanzas teó- ricas con las - actividades - - prácticas).

FUNCION DISTRIBUTIVA (Cobertura)	FUNCION ACADEMICA (Calidad de la Educación)	FUNCION OCUPACIONAL	
1940- 1946	<p>Las primarias originalmente destinadas a los hijos de los miembros del ejército, se convierten en Internados para niños muy pobres.</p> <p>Se crea el CAPFCE.</p> <p>- Las Misiones Especiales Agrícolas se convierten en Escuelas Rurales de Organización Completa.</p>	<p>Las Misiones Culturales (que habían sido fundadas en 1926 y suprimidas en 1938) son restablecidas. Dos de ellas se dedican a capacitar maestros en servicio. Otras capacitaban "maestros misioneros".</p> <p>- A las Normales Rurales se les añaden dos años de estudios (con lo que éstos llegan a 6), y se organizan en 2 ciclos, como las urbanas.</p> <p>El primer ciclo adopta el plan de estudios de las escuelas secundarias.</p> <p>- Se sugiere, desde este sexenio, que la enseñanza normal sea de nivel profesional (precedida por el bachillerato).</p> <p>- Se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, para facilitar la titulación de los maestros rurales (en este instituto quedan incluidas la Escuela por Correspondencia y la Escuela Oral (que hasta entonces funcionaba como Escuela Normal para Maestros no Titulados).</p>	<p>El Plan de estudios, - en el 5o. y 6o. grados, intensifica las actividades prácticas.</p>
1952- 1958	<p>Se acuerda "revisar... todos los aspectos de la educación Normal".</p>		
1958- 1964	<p>Se aprueba el -- Plan de Once -- Años: (aumento -</p>	<p>Se inicia la aplicación de la forma de los planes y programas de estudio en las normales. Se-</p>	

FUNCION DISTRIBUTIVA (Cobertura)	FUNCION ACADEMICA (Calidad de la Educación)	FUNCION OCUPACIONAL
en el número de maestros). Se introducen los libros de texto gratuitos.	agrega un "año preparatorio" y otro de "Servicio Social". Se implanta un nuevo plan de estudios en las escuelas primarias: se pretende que la educación tenga un sentido activo.	Métodos pedagógicos conocidos como "Aprender Haciendo" (Los internados adoptan la práctica del trabajo productivo).
1964- 1970	El Plan de estudios de enseñanza normal es estructurado en 8 áreas. El Secretario de Educación reconoce la necesidad de introducir la enseñanza preparatoria, como antecedente de la educación normal. El Plan Nacional de Mejoramiento Profesional del Magisterio comprende cursos sistemáticos para directores de escuelas primarias.	
1970- 1976	Nuevos planes de estudios y modificación de los libros de texto de las escuelas primarias. Esta vez se pretende sobre todo que el alumno sepa pensar en sí mismo y que desarrolle una conciencia crítica de su realidad. - También se reforman los planes de estudio de las escuelas normales: se reduce el número de materias y se consideran las diferencias existentes entre las regiones del país. Se vuelve a insistir en la necesidad de profesionalizar la educación Normal. - Se establece la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, "con el fin de ofrecer asesoría permanente a los maestros".	

**FUNCION
DISTRIBUTIVA
(Cobertura)**

Se aprueba la Ley Federal de Educación para Adultos, que reconoce formalmente la validez del aprendizaje de los autodidactas.

1976-
1982

Programa de Primaria para todos los Niños: ofrece diversas alternativas para la atención de la demanda (según las características de cada localidad).

**FUNCION
ACADEMICA
(Calidad de la
Educación)**

Esta dependencia establece las licenciaturas abiertas en educación preescolar y primaria.

Se funda la Universidad Pedagógica Nacional, a la cual se trasladan las "licenciaturas abiertas" que había establecido la Dirección General de Mejoramiento Profesional. A través de su "sistema escolarizado", esta universidad ofrece cinco licenciaturas en Ciencias de la Educación y algunas maestrías.

La Comisión de Contenidos y Métodos de la Educación inicia un proceso para modificar, una vez más, los programas de estudios y los libros de texto de las escuelas primarias.

**FUNCION
OCUPACIONAL**

PRINCIPALES ACCIONES ENCAMINADAS A CUMPLIR LAS DIVERSAS FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

II. ENSEÑANZA MEDIA

FUNCION DISTRIBUTIVA (Cobertura)

1930-1934

Se ordena que las escuelas técnicas adapten sus planes de estudios, de tal manera que puedan ofrecer a los trabajadores oportunidades educativas adecuadas a sus respectivas capacidades y posibilidades de estudiar.

1934-1940

Las escuelas vocacionales desempeñan funciones propedéuticas (al mismo tiempo que capacitan para el trabajo).

- Se establecen los centros nocturnos de 9 años para los sectores proletarios del D.F., así como las secundarias obreras por cooperación, en poblaciones lejanas a las capitales de los estados.

- Se establecen los Internados mixtos de enseñanza secundaria, para los trabajadores organizados. Se logra matricular al 1.7% de los jóvenes de 13 a 18 años.

FUNCION ACADEMICA (Calidad de la Educación)

Se asigna a la preparación general la tarea de elaborar el pensamiento filosófico de la generalidad (acorde con la concepción que establece la diferenciación entre el trabajo intelectual y el manual).

Las escuelas vocacionales se proponen eliminar "el intelectualismo típico" de los bachilleratos.

En el ciclo básico se introduce un plan de estudios que intenta conciliar los intereses de la educación obrera con los de la enseñanza técnica y los de las escuelas secundarias.

Se funda el Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza.

FUNCION OCUPACIONAL (Especificidad Laboral)

Se ordena que las escuelas técnicas preparen hombres con especialidades concretas y definidas, acordes con las exigencias y necesidades de la economía. Para esto se crea la preparatoria técnica de 4 años y la Escuela de Altos Estudios Técnicos.

Se funda el IPN, según el modelo de la "Institución politécnica". La enseñanza media se divide en prevocacional y vocacional. Las vocacionales se diversifican, de acuerdo con las ramas profesionales hacia las que orientaban sus enseñanzas.

Al finalizar este sexenio, las ramas del sistema que ofrecían alguna educación vocacional absorbían el 55% del alumnado de la enseñanza media.

FUNCION DISTRIBUTIVA
(Cobertura)

1940-1946

La enseñanza media se expande a tasas geométricas de 10.1% anual.

FUNCION ACADEMICA
(Calidad de la Educación)

El ciclo prevocacional se extiende a 3 años y se transforma en educación secundaria.

La Dirección General de Segunda Enseñanza transforma el plan de estudios de las escuelas secundarias "para crear un tipo único de establecimiento de segunda enseñanza, que integre las orientaciones teóricas de las secundarias, con las prácticas de las escuelas técnicas".

El Instituto del Magistero de Segunda Enseñanza se convierte en Escuela Normal Superior.

FUNCION OCUPACIONAL
(Especificidad Laboral)

1946-1952

Se fundan los dos primeros Institutos Tecnológicos Regionales (en Celaya y Durango, respectivamente).

1952-1958

Casi todas las escuelas preparatorias adoptan el plan de estudios propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) cuyo objetivo consiste en eliminar la prematura especialización de estudios."

1958-1964

Se insiste en la necesidad de uniformar las ramas del ciclo básico, para que todas desempeñen funciones propedéuticas y, simultáneamente, preparen para el trabajo.

Se establecen los -- "Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial" y los -- "Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario. - -

FUNCION DISTRIBUTIVA
(Cobertura)

FUNCION ACADEMICA
(Calidad de la
Educación)

FUNCION OCUPACIONAL
(Especificidad Labo-
ral)

(CECATI'S y DECATA'S).
Se crea el Centro Na-
cional de Enseñanza -
Técnica Industrial, -
para preparar profesores de educación téc-
nica a nivel medio.
Se crean las Escuelas
Normales para la Capa
citación en el Traba-
jo Industrial o Agro-
pecuario, para prepara-
r al personal docen-
te de los CECATI'S y
DECATA'S.

1964-1970

Se establecen las -
telesecundarias. La
unificación de las
preparatorias pre-
tende que los egre-
sados de las escue-
las técnicas puedan
proseguir estudios
de nivel superior y
los de las prepara-
torias generales es-
tén en condiciones
de incorporarse al
mercado de trabajo.

Se propone unificar tam-
bién los planes de estu-
dios de las preparato-
rias técnicas y los de
las de carácter acadé-
mico (aunque sólo se intro-
ducen algunas asignatu-
ras de carácter general-
en las primeras y de ca-
rácter técnico en las se-
gundas).

Se ordena que todas las
escuelas que imparten el
ciclo básico adopten los
planes aprobados por el
Consejo Nacional Técnico
de la Educación (CNTE).
Se cancelan los cursos -
intensivos que se impar-
tan en las Normales Su-
periores, "por la despro-
porción que había entre-
quienes se inscribían en
ellos y quienes acudían
regularmente a dichas es-
cuelas".

En el ciclo básico, -
se intenta introducir
las metodologías de
aprendizaje conocidas
como "enseñar produ-
ciendo".
Se crean los "Centros
de Estudios Tecnológi-
cos" (CET'S), que no-
desempeñan funciones
propedéuticas. El --
plan de estudios de -
las secundarias propo-
ne el mismo número de
horas semanales de ac-
tividades tecnológi-
cas en las escuelas -
técnicas y en las de
carácter general.

FUNCION DISTRIBUTIVA
(Cobertura)

1970-1976

Se crea el Sistema Nacional de Educación de Adultos, el cual ofrece oportunidades de acreditar la secundaria a través de la enseñanza abierta.

FUNCION ACADEMICA
(Calidad de la Educación)

Resoluciones de Chetumal; una vez más se insiste en la necesidad de unificar los planes de estudio vigentes en el ciclo básico (aunque, todavía en 1975, se pudo observar que dicha Resolución no se había plasmado en un currículum realmente comprensivo).

Se crean los Colegios de Ciencias y Humanidades y los Colegios de Bachilleres.

Se aceptan en las secundarias los planes de estudios por áreas y por asignaturas.

FUNCION OCUPACIONAL
(Especificidad Laboral)

Se introducen nuevas modalidades de educación secundaria (tecnológico-agropecuarias, pesqueras, forestales).

Los CCH's y los CB's ofrecen "opciones terminales" en el ciclo superior de este nivel.

La ANUIES recomienda adoptar cursos semestrales en las preparatorias, con salidas laterales a diferentes niveles.

Las vocacionales se convierten en CECYT's que ofrecen los títulos de bachiller y de técnico profesional de nivel medio.

Se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que sólo ofrece educación técnica de carácter terminal.

2.3. TENDENCIA GENERAL DE CRECIMIENTO

Durante el período en que hemos analizado los antecedentes educativos se puede observar que la población de educación primaria se expandió y rebasó de 1.3 millones de alumnos en 1930, a 15 millones en 1988. (Fuente: Subdirección de Información D.G.P.R. S.E.P. 1988).

La proporción de niños de 6 a 14 años de edad que no habiendo terminado todavía su educación primaria, pudieron inscribirse en este nivel educativo llegó al 98.1%. Cincuenta años antes, sólo obtuvo inscripción un 38.1%; según cifras oficiales el sistema educativo en 1988 pudo aceptar en sus aulas a casi todos los niños comprendidos en edad escolar que solicitaron lugar en las escuelas.

Con esto, el Estado informa que se ha concluido la primera etapa de un proceso encaminado a garantizar el cumplimiento del precepto constitucional que declara la obligatoriedad y gratitud de la educación primaria. (Muñoz, 1981).

2.3.1. ANALISIS DE LA TENDENCIA GENERAL DE CRECIMIENTO

Sin embargo, se podría afirmar --haciendo un análisis--, que se ha concluido efectivamente la primera etapa de este proceso, propuesto por el Estado, si ya se estuvieran cumpliendo las siguientes condiciones:

-- Que todos los niños inscritos tengan la edad debida para

llegar al sexto grado antes de rebasar los 14 años.

- Que toda la población escolar inscrita curse la educación primaria sin repetir grados, con objeto de que sea compatible que cada alumno curse el sexto grado antes de cumplir los 15 años de edad.
- Que sea accesible el ingreso a la educación primaria y se permanezca en ellas sólo el tiempo necesario a fin de acreditar el sexto año antes de alcanzar la edad arriba mencionada.
- Que la enseñanza impartida alcance realmente los objetivos señalados por los planes de estudio, ello exige que los maestros lleven a cabo las actividades propuestas en los programas y que se adquieran los conocimientos, actitudes, valores y habilidades necesarias para acreditar esta enseñanza. (Muñoz, 1981).

La extensión del nivel primario, hasta hacer accesible esta educación a todas las localidades del país, sería suficiente para garantizar la universalidad de esta enseñanza, sólo si ya hubiera sido posible resolver los problemas que más allá de la escasez de plazas escolares, o de la inadecuada -- distribución geográfica de las mismas, impiden a los niños el oportuno acceso a esta educación. Se considera adecuado cuando el niño ingresa a los seis años, edad que se presupone adecuada ya que el niño está apto neurológicamente. De ingresar más tarde entrará desfasado en relación a la edad de sus com-

pañeros, llevando de antemano un retraso en cuanto a la edad en que dará por concluida su educación primaria.

Asimismo, continuando con la idea anterior, se podría ga rantizar la universalidad en la enseñanza, si ya hubiese sido posible reducir la repetición de grados a un nivel que hicie- se posible que los alumnos finalizaran su educación primaria- antes de cumplir los 15 años. También -- retomando la idea-- - si ya hubiera sido posible hacer todo lo necesario para elimi- nar o cuando menos reducir la deserción escolar, así como ase gurar que el aprovechamiento escolar de los alumnos alcance, - en promedio, los niveles mínimos exigidos por los planes de - estudio respectivos. (Muñoz, 1981).

Las estadísticas indican que ninguna de las condiciones- arriba mencionadas se está cumpliendo. Al menos un 22% de -- los niños inscritos en este nivel educativo, cursan grados in feriores a los que corresponden a sus edades, sobre todo este problema se acentúa en el primer grado de primaria, afectando a más del 40% de niños. Alrededor de un 10% de los matricula- dos repiten algún grado escolar, esto afecta a un millón y me dio de alumnos y al igual que en el problema anterior, se - - acentúa en el primer grado. Aunado a todo esto se estima que cada año, alrededor de quinientos mil alumnos abandonan las - escuelas primarias. Es esta la razón por la que el sistema - educativo adopta la forma piramidal, sensiblemente distinta - de la que sería necesaria para retener a los alumnos hasta el sexto grado (la matrícula de dicho grado sólo representa el -

50.6% de lo que teóricamente correspondería al mismo, los co
eficientes de satisfacción de la demanda (o relaciones porcen-
tuales entre los alumnos matriculados y los que tienen dere--
cho a la inscripción) que alcanzan niveles aceptables cerca--
nos al 100% entre los 7 y los 10 años, descienden bruscamente
cuando se refieren a los que se encuentran entre 11 y 14 años
de edad (sólo el 51% de niños de 14 años que no había finali-
zado estaban inscritos en el sistema en 1977/1978). Correla-
tivamente, la eficiencia terminal sólo representa el 46% de -
los que inician sus estudios, este coeficiente mejoró en la -
década de los 80's llegando a un 51%. (Secretaría de Educa--
ción Pública, 1984).

Se han realizado diversas mediciones para evaluar el - -
aprendizaje en las escuelas primarias, y como resultado se ha
encontrado que los alumnos no promovidos no alcanzan los nive
les de aprovechamiento exigidos para acreditar los grados an-
teriores, este problema se acentúa dramáticamente en zonas ru
rales.

Así pues, aunque hubiese sido posible incorporar ya al -
sistema educativo a toda la población escolar que solicitó --
inscripción en el nivel primario, hay diversas y sólidas indi
caciones de lo que se ha logrado se aleja de la meta, que con
siste en garantizar que toda la población acredite efectiva--
mente este nivel educativo. El paso que se ha dado ni siquie
ra significa necesariamente que podría permanecer en la escue
la el 75% de los niños que iniciaron su primaria en 1980. --

Tampoco significa que la mayoría de los niños que acrediten esa educación adquieran los conocimientos, las habilidades y actitudes que exigen los planes de estudio. (Muñoz, 1981).

Lo más importante no consiste en detectar que el sistema escolar padece de limitaciones cualitativas que deberían ser superadas en forma paulatina. Esa conclusión sólo podría ser deducida lógicamente de los datos mencionados, si los aspectos cualitativos de la educación fuesen independientes de la expansión del sistema escolar. Sin embargo, se dispone de evidencias indicativas, de que "la expansión del sistema educativo está condicionada -- entre otras cosas --, por la calidad de la educación que se imparte en el mismo. De hecho, -- los problemas de reprobación y repetición de cursos; de que algunos alumnos se inscriban en grados escolares que no correspondan a sus edades, es decir, a edades inferiores de las suyas; y de que los niveles de aprovechamiento no alcancen, -- en general, niveles adecuados, son las causas más inmediatas de la deserción del sistema educativo.

Por tanto, una política como la que se ha adoptado en México, que se propone resolver en primer término, los problemas cuantitativos de la educación para después pasar a otra etapa en la que se haría frente a las deficiencias cualitativas de la misma, no podrá alcanzar su primer objetivo, ya que no garantizará que todos los niños tendrán que alcanzar su primer objetivo. Dicha política sólo podrá lograr, en el me-

por de los casos, una ampliación de la base de la pirámide escolar, pero la calidad de la educación que se imparta en el sistema impedirá -- junto con otros factores de diversa índole -- que la pirámide se regularice a través del tiempo.

Es importante advertir, que los problemas mencionados no afectan en la misma medida a los integrantes de todos los estratos sociales y a su vez, de las distintas situaciones que en particular vive cada individuo a nivel social; por esta razón, las oportunidades educativas no se distribuyen equitativamente, quienes más se benefician de la expansión escolar -- son los grupos colocados en los niveles intermedios y superior de la escala social, los que viven en comunidades urbanas y en especial, en las que corresponden a regiones de un mayor grado de desarrollo relativo. Asimismo, los niveles de rendimiento académico tienden a ser directamente proporcionales a la posición que ocupan los alumnos en la estratificación social, o en el continuum de urbanización y desarrollo regional; además de esto, la calidad de recursos educativos -- (maestros, sistemas pedagógicos, recursos didácticos, etc.) -- también está positivamente relacionada con los niveles socioeconómicos de los alumnos. (Muñoz, 1979).

Como se ha podido observar, la injusta distribución de las oportunidades educativas, por lo tanto la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversos problemas de atraso pedagógico. Estos problemas son más frecuentes

entre los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos inferiores. Además, la forma en que funciona la escuela primaria no le permite amortiguar los desniveles educativos - culturales que ya existen desde antes que los alumnos se inscriban en ellas, por lo tanto, la educación primaria no sólo funciona con mayor eficiencia en las zonas urbanas de mayor desarrollo, sino además al interior de las mismas, benefician do preferentemente a individuos colocados en posiciones superiores de la escala de estratificación.

2.4. FUNDAMENTACION OFICIAL DE LA ESCUELA PRIMARIA

La educación primaria, -- según el discurso oficial --, es la base del sistema educativo nacional, ya que "es el mínimo de cultura obligatoria que, por mandato constitucional, ha de impartirse a toda persona que nos vincule como miembros de -- nuestras luchas y nuestras aspiraciones conjuntas de transformación constructiva." (Solana, 1982).

Por tal motivo, el Estado ha tratado de ofrecer a la población los servicios educativos que le identifiquen con la Nación y le permitan superarse como individuo.

2.4.1. CONCEPTOS JURIDICOS Y POLITICOS; DISPOSICIONES CONSTITUCIONALES

La impartición de la educación primaria se basa fundamentalmente en el Artículo 3o. de la Constitución Mexicana, -

el cual dice: "La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia."

Fracción I. Garantizada por el Artículo 24 de la Constitución: "La libertad de creencias, el criterio se orientará a dicha educación, se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basándose en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, -- las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios." Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional; en cuanto atenderá a la comprensión de -- nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura y,
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convivencia del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en

sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los peligros de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

Fracción II. "Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y campesinos), deberá obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno."

Fracción III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos inicial I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y programas oficiales".

Fracción IV. "Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que, exclusiva o predominantemente, realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros o a campesinos."

Fracción V. "El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a -

los estudios hechos en planteles educativos particulares".

Fracción VI. "La educación primaria será obligatoria."

Fracción VII. "Toda la educación que imparta el Estado será gratuita".

CAPITULO II. De los mexicanos

Dentro de la misma Constitución se encuentra el Artículo 31 "Son obligaciones de los mexicanos: I. Hacer que sus hijos o pupilos, menores de quince años, concurren a las escuelas públicas o privadas para obtener la educación primaria -- elemental y militar, durante el tiempo que marca la Ley de la Instrucción Pública en cada Estado. (Constitución Mexicana).

2.4.2. LIBRO DE TEXTO GRATUITO

En cumplimiento del Artículo 30. Constitucional y con el objeto de disponer de una plataforma común básica de conocimientos, directamente desprendidos del plan y programas de -- educación primaria, se instituyó por Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación del 13 de febrero de 1959, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, encargados de elaborar dichas obras pedagógicas que -- desde entonces a la fecha se entregan sin costo alguno, a los alumnos de primaria, para dotarlos de material indispensable que requieren respecto de esa educación obligatoria. (González, 1987).

El establecimiento de dicha comisión y las funciones a ellas conferidas reafirman lo que para el nivel constitucional significa la educación: ya que sustenta que es uno de -- los principales compromisos; el mínimo de cultura obligatoria y la gratuidad que imparta el Estado.

Ahora bien, respecto al uso de los libros de texto gratuitos es obligatorio en todas las escuelas primarias del -- sistema educativo nacional, señalar que su utilización no excluye la posibilidad, opcional, de consultar otros materiales educativos impresos; para lo que se sugiere que se organicen bibliotecas y hemerotecas escolares, con la participación de miembros de la comunidad.

En el período del Lic. Miguel de la Madrid se insistió en el discurso oficial de un estricto apego al Artículo 3o.- Constitucional, quedando plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, cuyos propósitos fueron:

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana;
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

Asimismo, el Programa Nacional de Educación, Cultura, - Recreación y Deporte (1984-1988) señala que la Revolución --

Educativa persigue, de acuerdo a los mencionados propósitos generales y en concordancia con la estrategia del cambio estructural, los siguientes objetivos específicos:

1. Elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, a partir de la formación integral de los docentes;
2. Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos;
3. Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país..
4. Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura;
5. Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación, además de educación para la salud.
6. Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo. (Plan de Desarrollo Global 1983-1988).

2.4.3. PLAN DE ESTUDIOS

Siguiendo con la exposición de las disposiciones oficiales tenemos que el Plan de Estudios de Educación Primaria en

vigor establece los elementos necesarios para que considerando la edad y el grado de madurez del niño, se sienten las bases firmes que en niveles educativos posteriores permitan -- continuar fortaleciendo su formación orientada hacia su desarrollo integral y a su evolución dentro de la sociedad.

La Ley Federal de Educación señala que la educación se sujetará a los principios establecidos por el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de acuerdo al Artículo 5o. de la propia Ley, tendrá las siguientes finalidades:

En las fracciones:

- I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas;
- II. Crear y fortalecer la conciencia de la nacionalidad y el sentido de la convivencia internacional;
- III. Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas;
- IV. Proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad;
- V. Fomentar el conocimiento y el respeto a las instituciones nacionales;
- VI. Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación

- poración de ideas y valores universales;
- VII. Hacer conciencia de la necesidad de un mejor aprovechamiento social de los recursos naturales contribuir a -- preservar el equilibrio ecológico;
- VIII. Promover las condiciones sociales que lleven a distribuir equitativamente los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad;
- IX. Hacer conciencia sobre la necesidad de una planeación familiar con respecto a la dignidad humana sin menoscabo de la libertad;
- X. Vigorizar los hábitos intelectuales que permitan el análisis objetivo de la realidad;
- XI. Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura;
- XII. Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos - al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integre de tal modo que se armonice tradición e innovación;
- XIII. Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica de manera que responda a las necesidades del desarrollo nacional independiente;
- XIV. Infundir el conocimiento de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos a participar en la toma de decisiones orientadas al mejoramiento

de la sociedad;

- XV. Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social justa y
- XVI. Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones. (Ley Federal de Educación, 1975).

2.4.4. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION PRIMARIA

El Estado se propone que con la educación primaria; la formación integral del niño, que le permita tener conciencia social y convertirse en agentes de su propio desarrollo y de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo de la educación primaria y la necesidad que el niño aprenda, busque y utilice, por sí mismo, el conocimiento, organice sus observaciones por medio de la reflexión y participe responsable y críticamente en la vida social. (González, 1987).

De acuerdo con las finalidades de la educación que imparte el Estado, las necesidades del niño y las condiciones socioeconómicas y políticas del país, se pretende que al concluir la educación primaria, el alumno logre los siguientes objetivos generales:

- Conocer y tener confianza en sí mismo, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.

- Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
- Comunicar su pensamiento y afectividad.
- Tener criterio personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.
- Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
- Integrarse adecuadamente a la familia, escuela y la sociedad. Identificar, planear y resolver problemas.
- Asimilar, enriquecer y transmitir su cultura, respetando, a la vez, otras manifestaciones culturales.
- Identificarse con los valores propios de su comunidad y de su país considerando a éste como la pluralidad regida por uno mismo proyecto político, las mismas instituciones y las mismas normas jurídicas.
- Emplear con eficiencia la lengua española, para la comunidad nacional, respetando las lenguas autóctonas que se hablan en el país.
- Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.
- Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticia, dogmatismo y prejuicio.

- Considerar igualmente valioso el trabajo físico e intelectual.
- Asumir una actitud responsable y actuar individual y colectivamente frente a los problemas de salud-enfermedad.
- Respetar, disfrutar y aprovechar en forma racional el medio natural, reconociéndose como parte de él.
- Contribuir activamente al mantenimiento del equilibrio ecológico.
- Conocer la situación actual de México como resultado de los diversos procesos nacionales e internacionales que han dado origen.
- Conocer y apreciar los valores nacionales y afirmar el amor a la patria.
- Ubicarse adecuadamente ante la realidad que afronta la nación y comprender dicha realidad dentro del contexto de los países latinoamericanos y del mundo en general.
- Desarrollar sentimientos de solidaridad nacional e internacional, basados en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.
- Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todas las áreas del aprendizaje.
- Aprender por sí mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento. (Plan de Estudios, 1972).

2.4.5. PERFIL GENERAL DEL NIÑO QUE INGRESA A LA ESCUELA PRIMARIA

El niño es una unidad biopsicosocial, su adecuado desarrollo requiere de la realización de acciones didácticas que beneficien su evolución gradual con la intervención conjunta del profesor y otros agentes educativos.

Al ingresar a la escuela primaria, el niño posee disposiciones, capacidades, aptitudes actuales y en potencia, esquema de acción, hábitos de convivencia, formas específicas de pensamiento, intereses, experiencias y conductas que en conjunto delinearán su personalidad, estos elementos son los recursos que el niño ofrece como material aprovechable para su futuro desarrollo.

La ejercitación espontánea, imitativa, incitada por el afecto, va propiciando el avance y la consolidación paulatina de esos elementos y su tendencia a valerse por sí mismo se fortalece.

La natural interrelación con su medio facilita su desarrollo, en virtud del enriquecimiento y la transformación de sus experiencias.

En el transcurso de su proceso formativo, el niño que ingresa a la escuela primaria, ha pasado por etapas evolutivas y partiendo de sus esquemas de acción y pensamiento sensoriomotriz, ha pasado a la función simbólica cuyo principal resultado fue la adquisición del lenguaje.

El lenguaje y la tendencia natural a la socialización, - permiten al alumno proyectarse a la convivencia en el juego: - a la actividad con un propósito y a la interrelación afectiva y respetuosa con personalidades semejantes y afines a la suya y, por lo consiguiente, a la asimilación y ejercitación de valores humanos y universales, factor y producto de la conviven cia.

Sin embargo el ingreso del niño, a la escuela primaria - desencadena en él, un conjunto de experiencias que irrumpen - en su existencia y determinan su desarrollo futuro, el inicio de la escolaridad opera un cambio en la vida del niño, en par ticular si éste no ha tenido la oportunidad de recibir educa- ción preescolar.

El desarrollo biopsíquico que el niño ha alcanzado cuan- do llega a la edad escolar y las circunstancias sociocultura- les representadas por la institución son los factores princi- pales que determinarán su desenvolvimiento a partir de esta - etapa de su vida.

2.4.6. ESTRUCTURA CURRICULAR

El presente Plan de Estudios de Educación Primaria, vi- gente en la mayoría de sus contenidos desde 1972, intenta en- cauzar al alumno hacia su formación integral, mediante conte- nidos en los que se condensan las aspiraciones de la sociedad y las finalidades del Estado, con fundamento en los princi- -

pios filosóficos y políticos que se establecen en la Constitución General de la República y en las disposiciones jurídicas que de ella deriva.

La instrumentación del Plan de Estudios implica la formulación de programas cuya estructura permite la interpretación y aplicación didácticas a través de la experiencia del aprendizaje que lleven al alumno al descubrimiento de los elementos formativos, dentro del marco de su medio físico, socioeconómico, político y cultural, propiciando el desarrollo de sus potencialidades biopsicológicas, socioafectivas e intelectuales, que se manifestarán en la adquisición de hábitos, conformación de habilidades, adopción de actitudes, asimilación de conocimientos y ejercicio de valores.

Las características más sobresalientes del vigente plan de estudios son las siguientes:

- Ofrecer oportunidades para la participación reflexiva, crítica y creativa de quienes intervienen en el hecho educativo y es susceptible de ser adecuado a las características propias del lugar en donde se aplique y a los intereses y necesidades de la comunidad educativa correspondiente.
- Vincula el proceso de aprendizaje y la enseñanza, con el nivel de desarrollo de los educandos mexicanos y con las condiciones que ofrece el entorno natural y social.
- Se sustenta en la consideración de los intereses, necesi

dades y experiencias, tanto del educando como de la comunidad, a fin de estimular el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y la adopción de actitudes de participación y creatividad.

- Ofrece a partir de un tronco común general, condiciones para adaptarlo e incorporar contenidos y acciones didácticas diferenciales que atiendan las necesidades específicas de los alumnos del medio rural e indígena, así como de los que requieren educación especial.
- Se orienta a evitar la deserción y reprobación escolares con el fin de lograr el acceso de los educandos a niveles superiores de educación.

El plan de estudios se estructura a partir de tres fuentes principales que expresan la realidad del proceso educativo; el acontecer nacional, los aportes de la ciencia, la tecnología, el arte y las características del desarrollo de los educandos.

Por medio de la estructura curricular y con la guía del maestro se pretende que el niño vaya introduciéndose gradualmente en el proceso de construcción del conocimiento, a partir del sincretismo para hacerle comprender posteriormente la necesidad de establecer áreas de la realidad que hagan posible el análisis y conocimiento conceptual más profundo de las relaciones complejas entre el hombre, la sociedad y la cultura. (Plan de Estudios de 1972)

La estructura curricular de la educación primaria está conformada por dos tipos de programas de aprendizaje, integrados para los dos primeros grados y por áreas, para los grados posteriores.

Los programas integrados responden a las características cognoscitivas de los niños, basados en el sincretismo. Están estructurados por unidades y módulos que se rigen por núcleos integradores; estos últimos expresan nociones científicas elementales, situaciones o hechos reales vinculados con el mundo de los niños, o bien procesos de investigación en torno de los cuales se aglutinan los contenidos mediante objetivos de aprendizaje para ser tratados didácticamente.

Los programas por áreas presentan por separado los contenidos de cada una de ellas y al respecto se recomienda el establecimiento de correlaciones mediante la realización de situaciones didácticas, desprendidas de la realidad circundante.

Los programas por áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física, presentan un conjunto de objetivos contenidos y actividades relacionados con un aspecto particular propio, pero buscando en todo momento la interrelación de todas las áreas. (Plan de Estudios, 1972).

2.4.7. METODOLOGIA

El plan y programas de estudio correspondientes a la educación primaria requieren criterios metodológicos que orientan la realización del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también para determinar el tratamiento didáctico de las áreas que conforman el plan de estudios.

Afirmar que la escuela primaria debe lograr que los niños aprendan y adquieran los conocimientos correspondientes a este nivel, significa que los educandos adopten un papel activo en la construcción gradual de sus propios conocimientos, en íntima relación con las características de su desarrollo psicobiológico y sociocultural y en constante interacción con los objetos de conocimiento.

Los aprendizajes significativos son aquellos que resuelven necesidades concretas de los educandos y se logra mediante la interacción dinámica que se establece entre el alumno, como sujeto cognoscente, y el objeto de conocimiento, con la importante participación del maestro, por ello es necesario precisar los criterios metodológicos a seguir.

La metodología didáctica es la forma en que se lleva a cabo la coordinación ininterrumpida de actividades entre el educando y el educador, con el propósito de que los alumnos se apropien del objeto de estudio, actúen sobre éste transformándolo y a la vez se transformen a sí mismos.

2.4.8. EVALUACION

La evaluación en la educación primaria debe tener en cuenta las características propias de desarrollo del niño; en tal virtud se propone considerar los siguientes postulados teóricos:

- a) El desarrollo del ser humano es un proceso continuo, gradual y totalizador.
- b) La evaluación del aprendizaje debe realizarse en función del proceso de desarrollo de los niños.
- c) El proceso de desarrollo pueden detectarse mediante indicadores cuya función es proporcionar información que detalle el avance de dicho proceso.

En estos términos, la evaluación se considera como parte inherente del proceso enseñanza-aprendizaje, no como una acción aislada, sino como un proceso sistemático y continuo mediante el cual recoge información acerca del aprendizaje del alumno; proporcionando elementos para formular un juicio valorativo sobre el nivel alcanzado o la calidad del aprendizaje-obtenido con el propósito de tomar las decisiones pertinentes que faciliten y promuevan el desarrollo integral del educando.

Esta concepción de evaluación busca comprobar el nivel de desarrollo del alumno, de acuerdo con el logro de los objetivos programáticos, así como la formación integral del educando, mediante cuatro aspectos:

Expresión

Socialización

Adquisición de destrezas

Adquisición de conocimientos

Este enfoque que se da a la evaluación, no excluye los instrumentos que el docente utiliza en el aula (pruebas pedagógicas, escalas estimativas, lista de cotejo), que sirven para valorar aspectos específicos del aprendizaje, pero es necesario disponer de otras formas de evaluación que se basen en el concepto de vida democrática del aula y la escuela y deben fundamentarse principalmente en el respeto al niño, la libertad de expresión y de opinión.

2.4.9. FUNCIONES DEL MAESTRO

El Estado dentro del apartado de Metodología menciona -- las actividades y forma de conducirse del maestro, considero conveniente tratar este tema por separado y posteriormente se rá motivo de análisis en forma particular.

La escuela es el espacio donde se desarrolla la actividad didáctica, el maestro y el grupo de alumnos, con sus características particulares, son los actores principales del proceso educativo, ellos determinan el ritmo y profundidad de la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo a los contenidos y-

objetivos educativos, que conjuntamente se hayan planteado -- porque intercambian experiencias y puntos de vista en torno de dicho proceso.

Lo anterior tiene su fundamento en el hecho de que el -- maestro se encuentra -- supuestamente-- en un nivel cualitativamente diferente al de los alumnos, en cuanto al dominio de la enseñanza, por esto debe abrirse a las inquietudes estudiantiles, ya que éstas presentan características específicas que el maestro debe conocer y comprender para de ser necesario, modificar la orientación de la metodología didáctica. De este modo el maestro aplica los conocimientos derivados de las teorías pedagógicas y organiza la realización de experiencias de aprendizaje que estimulen la participación activa de los educandos.

Propone al grupo, situaciones de aprendizaje basadas en problemas, permite a los alumnos plantear hipótesis que, con el trabajo didáctico podrá comprobar o corregir; pero son los propios alumnos quienes con la orientación del maestro actuarán sobre el objeto del conocimiento para apropiárselo.

El maestro como orientador del proceso enseñanza-aprendizaje, debe permitir y promover que los niños discutan y cuestionen la forma de abordar un objeto de conocimiento; debe inducir la observación de objetos, seres y fenómenos de la realidad, comparando y clasificándolos de acuerdo con las dife-

rencias y semejanzas de los elementos y cualidades que lo - -
constituyen, para descubrir los nexos que explican la unidad
funcional del objeto por conocer; debe propiciar la comunica-
ción entre los miembros del grupo para intercambiar experien-
cias y conocimientos, a través de discusiones grupales de anál
lisis de información.

El maestro además debe cumplir con los reglamentos, dis-
posiciones generales y cumplir con sus funciones administrati-
vas, entre los que destacan el llenado de documentación como
planes de trabajo, boletas de calificaciones, cumplir con co-
misiones especiales que asigna la dirección del plantel, par-
ticipar en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo, org-
nizar actividades educativas, asistir a cursos de capacita-
ción, juntas de estudio y reuniones de carácter profesional, -
cuidar la disciplina de los alumnos, mantener en buen estado--
las instalaciones del plantel, vigilar la regular y puntual -
asistencia de los niños, cubrir guardias semanarias, partici-
par en ceremonias de honores a la bandera y abstenerse de im-
partir clases particulares mediante remuneraciones dentro del
plantel.

2.5. PROBLEMAS DE LA EDUCACION PRIMARIA

2.5.1. ASPECTOS GENERALES

Para poder conocer los problemas de la escuela primaria-

y poder fundamentar una concepción de los principales retos a enfrentar, es preciso tener una visión de cómo se están -- planteando y manifestando en la realidad educativa. A continuación se presenta una visión esquemática de los que se pueden considerar como principales problemas y que se han identificado a través de las revisiones bibliográficas hechas y las experiencias muy particularmente vividas.

Dentro de los problemas generales que afectan a la educación tenemos: la pérdida de la importancia social y de -- prioridad política de la educación en México; la educación ha perdido su capacidad de fungir como canal de movilidad social, se ha devaluado el valor de la educación en el mercado de trabajo, se ha desvalorizado el papel del maestro en la - sociedad. Un indicador de esto es la pérdida del poder adquisitivo de su salario. (Schmelkes, 1989).

El desequilibrio en la participación de los diversos -- sectores en el quehacer educativo; ausencia del control y -- participación de la sociedad en el trabajo educativo, la población no está informada de la labor en la escuela. No se evalúa el sistema educativo y por lo tanto no se puede socializar dicha evaluación. No existen los mecanismos que propician la participación social en lo educativo.

En particular tenemos que, la escuela primaria funciona en forma inequitativa. No se neutralizan las desigualdades - y mucho menos se contrarrestan los efectos de tales, por lo-

tanto el sistema educativo y la escuela primaria las acentúa.

Se observa también un problema de conceptualización de la escuela primaria, no está claro lo que esto significa ante una realidad culturalmente plural y heterogénea respecto a sus necesidades sociales. Por citar un ejemplo, los contenidos programáticos son muchos y no están jerarquizados, no se definen claramente un mínimo a partir del cual se proceda a adaptar el currículo a las necesidades del alumno. Tal necesidad de adaptación no se lleva a cabo, prevalece la uniformidad que genera a la postre, desigualdad, además de agudizar la irrelevancia de la educación primaria con respecto a las necesidades vitales. (Schmelkes, 1989).

En cuanto a los procesos educativos (metodologías, interacción pedagógica maestro-alumno, medios y técnicas), no están suficientemente caracterizados y carecen de parámetros para evaluar su valor, idoneidad y adecuación a diferentes circunstancias y grupos de alumnos. Se imponen metodologías en forma indiscriminada, sin que estén debidamente probadas, ni posteriormente evaluadas. No se estimula la detección oportuna de problemas de aprendizaje, menos aún la atención individual del rezago educativo.

Los agentes del proceso educativo operan en condiciones laborales, materiales y sociales que obstaculizan su desempeño profesional. El maestro labora en forma aislada, no recibe apoyos de los mecanismos que fueron pensados para ello. -

La supervisión escolar, sólo realiza revisiones en forma administrativa y no da orientaciones de tipo pedagógico al maestro. Los sistemas de actualización del magisterio se han diversificado notablemente y al parecer no han atacado los principales problemas a los que se enfrenta el maestro en su vida cotidiana dentro del aula, es decir, el maestro no está siendo capacitado para establecer relaciones pedagógicas adecuadas con sus alumnos. Existe poco personal para actividades especializadas de apoyo, como podrían ser: psicólogos educativos, investigadores, especialistas en métodos y medios de enseñanza, planificadores, comunicólogos, en evaluación, etc.

La planeación de la escuela primaria, así como de su evaluación y administración vienen arrastrando un conjunto de deficiencias que obstaculizan tanto el adecuado conocimiento, como su mejoramiento cualitativo; son pocas las acciones evaluativas que el propio sistema realiza sobre su labor, si las lleva a cabo -- como evaluación por muestreo de alumnos-- se han rutinizado y han dejado de ser consideradas como insumos importantes en la toma de decisiones.

El desempeño de los agentes, el sistema como un todo, no se evalúa. Ni el sistema ni la sociedad, pueden conocer lo que realmente ocurre en la primaria, más que en forma indirecta y parcial.

A continuación se desarrollan algunas de las caracterís

ticas sociales de los maestros y los alumnos, así como los problemas que tienen que enfrentar las condiciones de enseñanza, con lo que se pretende profundizar en la situación en que se encuentra la escuela primaria.

2.5.2. CONDICIONES DE LA ENSEÑANZA

Al realizar el análisis de la escuela primaria en México, encontramos un lugar desconocido. Al haber sido alumnos, padres o maestros, suponemos conocerla pero existen pocas descripciones de su realidad cotidiana y poca comprensión de los procesos que ocurren dentro de ella. La observación inmediata de la escuela se hace desde la experiencia -- previa que cada quien ha tenido, desde la intención de jugar o aprender o la necesidad de trabajar o de proteger a los hijos.

El interés por presentar tal descripción de la escuela primaria surge a partir de la revisión teórica realizada, y las observaciones obtenidas en forma directa. La importancia que reviste tal descripción se relaciona con el objetivo de profundizar en los problemas que enfrentan los agentes -- del quehacer educativo.

A tal descripción se decidió darle el siguiente orden: 1) Características del personal docente, 2) Las relaciones del personal docente y la institución, 3) La relación del -

maestro con sus alumnos y padres de familia, 4) El movimiento magisterial (abril de 1989).

Se concluirá la descripción con la presentación de los indicadores de la situación social de los niños en edad escolar y los grandes problemas que enfrenta para poder tener un rendimiento académico adecuado.

2.5.2.1. CARACTERISTICAS DEL PERSONAL DOCENTE

Dentro de la jerarquización institucional no son sólo los maestros los que hechan a andar el sistema escolar, por arriba de ellos se encuentran el personal administrativo escolar (Directores, Inspectores de Zona, Supervisores de Sector, Directores de Educación Primaria, etc.) toda la administración de la Secretaría de Educación Pública, las cuales deciden las grandes directrices de la política escolar y vigilan su aplicación.

Los maestros son el último eslabón de la cadena, y por ello tienen una posición subordinada: Su trabajo se inscribe en límites estrechos, es controlado por directivos que regulan el funcionamiento del aparato escolar, porque en su nivel es que se realiza la escolarización misma. Las prácticas escolares, se administran desde arriba o desde otros sitios que poco o nada tienen que ver con el trabajo del maestro. Los maestros trabajan en el lugar mismo en el que las prácticas escolares se vuelven eficaces.

Al especificar las funciones del maestro de educación primaria, tendríamos que analizar si es ahí donde se da la vinculación e inculcación de la ideología dominante.

Surge una pregunta ¿cómo y por qué son precisamente los maestros?. La pregunta del cómo es decisiva, ya que la labor del maestro se define como una contradicción por lo siguiente. El maestro trabaja simultáneamente en beneficio de dos clases de alumnos; es decir ejerce su oficio, en donde se enseña en forma desigual a los alumnos que pertenecen a una u otra clase social, de tal forma la tarea del maestro es contradictoria ya que por un lado es alfabetizador de masas y seleccionador de élites y por otro es promotor de una doctrina pequeño-burguesa y a la vez formador de agentes de la ideología burguesa. (Baudelot, 1987).

Lo que ya se había mencionado en el primer capítulo - cuando se analizó la postura de la sociopedagogía dominante, al decir que por un lado se enseña a leer, escribir y ejecutar órdenes a las grandes masas, y a un pequeño grupo se instruye para dirigir.

Tal contradicción no impide a la escuela primaria funcionar y cumplir con los servicios que el estado espera de ella. No impide al maestro practicar su oficio. Pero esos resultados se obtienen a cambio de la sumisión y enajenación del maestro a un buen número de representaciones que son las variantes adaptadas de la ideología burguesa de la escuela.-

La razón por la que el maestro hace suyas tales representaciones ideológicas se debe a su situación de clase, a su formación profesional y a las personas directas o indirectas -- que ejercen sobre su práctica profesional. (Baudelot, 1987).

Gracias a toda una política deliberada y a través de -- los resultados espontáneos del funcionamiento del aparato escolar, la situación social del profesor es una típica representación del esfuerzo individual y el éxito escolar, se puede decir que se trata de una situación de "pequeño burgués - rebasada" habiendo perdido mucho de su prestigio ya no es -- hoy en día lo que era antes. Se considera que el maestro se ha proletarizado.

Otro punto importante de destacar es la feminización de la profesión, con lo que se cree tener un elemento más en el sentido de una pérdida de prestigio. Los hombres se ale--jan de la profesión; una de las causas es que su origen de - clase es diferente, así como su función. El hombre en general es el que económicamente hace el aporte mayor a la casa, por lo que busca otra alternativa, incluso por cuestiones de "prestigio". En cambio, la mujer que es profesora colabora a la economía familiar con su ingreso económico. Incluso, - al interior de su familia piensan que es la profesión ideal para la mujer, ya que puede cumplir con sus quehaceres domésticos y su trabajo en la escuela. Esto origina que la mujer cubra una doble jornada, y en muchas ocasiones se llega a cu

brir hasta un segundo turno en la escuela. Dentro de esta reflexión no se deben olvidar las características de nuestra sociedad, que limita todavía el desarrollo profesional de -- las mujeres.

Otro de los factores que determina la calidad de la enseñanza es sin duda la cuestión salarial, ya que el salario que perciben los maestros ha perdido su poder adquisitivo lo cual genera cierto estilo de vida, que en la mayoría de las veces, sólo cubre los gastos más esenciales de la familia. - Tal situación, orilla a los profesores a emplearse en otros turnos, y en otras actividades que les proporcionen los recursos suficientes para sostener a sus familias, afectando, - la planeación de sus clases, ya que no queda tiempo disponible para poder organizar, sus actividades menos aún para prepararse tomando algún curso, o alguna especialización.

En algunos casos los maestros toma el ejercicio de la docencia como un "trampolín económico", es decir, que el profesor llega a especializarse en otras áreas, incluso no afines a la educación y decide abandonar el magisterio, con el fin de obtener un trabajo mejor remunerado. De esta manera el ejercer como maestro es transitorio, tomando la profesión como el medio que lo sostiene hasta que logre dar el impulso en la escalada profesional y económica y en muchas veces tan sólo es de tipo económico. Con lo anterior, no quiere decir que se esté en contra de que el maestro busque la superación

profesional, sino que tales conocimientos nos sirvan para consolidar su formación como maestro, y den por resultado el abandono de la carrera. Además, con esto no contribuye a beneficiar y elevar la calidad del servicio que se presta.

2.5.2.2. LA RELACION DE LA INSTITUCION Y EL MAESTRO

El acercamiento a las escuelas revela un sistema heterogéneo; se encuentran sobrepuestas en diferentes etapas históricas: la dimensión del tiempo está presente siempre en el peso de las tradiciones escolares, en las diferentes generaciones de maestros, en las expectativas de los padres de familia y en sus conflictos de la escuela y en las diferencias de discursos de los directores. Se encuentran procesos de cambio que se iniciaron en diferentes momentos en cada escuela, inconclusos en algunas de ellas.

Esto hace imposible tener una visión sincrónica, coherente, de la educación primaria dificultando el establecimiento de categorías para conocer y comprender el desarrollo de las escuelas primarias. Lo que puede reconstruirse son los diferentes procesos o tendencias que se dan en las primarias, no una tipología de escuelas. Estos se reconstruyen partiendo de las huellas materiales y formales que dejan en las escuelas y de la discontinuidad de percepción pública de la escuela y de las versiones contrastantes de los maestros, padres y alumnos de diferentes generaciones.

En el nivel pedagógico también existen huellas del pasado, los ritos de una enseñanza antigua, eficiente con contenidos explícitos, junto a ellos, las versiones revolucionarias del proceso histórico del hombre, en estilo expositivo y aleccionador; las tendencias modernas, que se oponen a la enseñanza empírica del pasado y resaltan los intentos por dialogar con los niños sobre su realidad cultural y de aplicar las técnicas grupales; la utilización de los libros de texto, en que se pide cuidadosa observación de las ilustraciones y se encargan experimentos de tarea. (Rockwell, 1989).

2.5.2.3. EL DOCENTE ANTE LAS JERARQUIAS POLITICAS

Lo que disponen las autoridades es una manera burocrática que se encuentra por encima de una zona escolar local, y que constituye otra dimensión determinante de su existencia. Sin embargo la influencia que ejercen las autoridades no llega ni directa ni explícitamente desde los altos niveles de la Secretaría de Educación Pública en donde se gestan y dictan las políticas educativas oficiales, cuando estas políticas se presentan en las escuelas ya han sido medidas por una serie de niveles de autoridad, cada uno con sus particulares "reglas de juego".

En nuestro país, se encuentran las condiciones básicas impuestas por la dirigencia sindical, cuya propia jerarquía se entremezcla con la jerarquía administrativa, reforzando

así el control ejercido sobre los maestros. Por intervención del sindicato se van formando alianzas, la red, que determinan plazas, comisiones y promociones; se van seleccionando -- maestros, generalmente del sexo masculino, que harán carrera dentro de la administración escolar, y eventualmente, dentro de la administración pública, como agentes o presidentes municipales o funcionarios estatales.

A nivel de los supervisores de zona se negocia la realización de las políticas educativas del sexenio en turno. La actitud de los directores parece ser más de "acatar órdenes superiores" y transmitirlos a los maestros. Los supervisores en cambio tienen posibilidades de respuestas y decisiones autónomas, con respaldo sindical o local, siempre y cuando se cumplan ciertas consignas básicas del sistema, como aumentar la eficiencia escolar, inscribir y retener a más alumnos, y lograr la colaboración de las comunidades. En lo técnico las autoridades se permiten cuestionar las disposiciones explícitas que llegan de la SEP; se permiten sobre todo, oponer su larga experiencia docente a los programas, métodos o técnicas de enseñanza elaborados desde el escritorio, sobre todo en relación a las cuestiones más controvertidas, como el método pa ra enseñar a leer y escribir. (Rockwell, 1989).

Los directores son más cuidadosos en su interacción con las personas, tal vez son los que más están jugando su posición y su prestigio; son los más susceptibles a indicios de

una actitud evaluativa de su trabajo; por lo tanto son más -- cuidadosos con sus opiniones. Los directores rara vez, y sólo cuando son profesores de grupo también lo hacen, expresan espontáneamente el problema de la enseñanza. En ellos se centra la carga del proceso de modernización de la educación las relaciones con maestros, con las autoridades escolares y locales, con los padres de familia, constituyen el referente de - su trabajo. En el sistema escolar existen parámetros precisos para evaluar su trabajo: número de alumnos, de aulas congruidas, cantidad que aporta la comunidad, número de premios que se ganan y concursos en que se participa; también se centra el aspecto físico de la escuela y símbolos, tales como niños uniformados, bandera con asta, archivo ordenado, etc.

La presión bajo la que se encuentran los directores conduce a la creación de una cantidad de mecanismos implícitos - de control y de operación, que pueden apoyar o bien contradecir los reglamentos oficiales de administración de la escuela. La modificación de estadísticas escolares, la exigencia de -- uniformes y colaboraciones, las sanciones por inasistencias o por sacar a los niños de la escuela, son ejemplo de ellos. -- Los mismos directores conceden que hay contradicciones; la -- educación es gratuita no se cobran cuotas, pero se solicita - una colaboración para la lista de necesidades no cubiertas -- oficialmente, para construir y operar una escuela intermina-- ble.

a la hora de inscripción.

Estas valoraciones se concentran por parte de los directores, que cambian grupos, alumnos o maestros para no permitir el favoritismo, pero en ciertas circunstancias la propia valoración de los maestros suele basarse en la opinión general de que son mejores los maestros más preparados que los viejos maestros no titulados, juicio que no siempre coincide con el de los alumnos y el de los padres.

Las dos vías oficiales de la Secretaría de Educación Pública que establecen los lineamientos del trabajo docente, -- son el programa y las reuniones, cursos de capacitación, obligatorias para los maestros. Aunque muchos maestros muestran una actitud de expectativas, y apertura hacia nuevos recursos que pueden facilitarles el trabajo, parece que reciben la capacitación ocasional como unos puntos escalafonarios más. Entre los maestros existe un nivel de autocrítica, a menudo exagerada, y de crítica a la situación educativa general, que -- provee gran parte de su fuerza al movimiento magisterial y -- fundamenta las demandas por mayor preparación, temas que posteriormente se desarrollarán.

A pesar del poder de la cadena de mando de la SEP-Delegación o Dirección Estatal - Supervisor - Director; el maestro dentro de su salón, tiene autonomía. Mientras mantenga en orden a su grupo, entregue documentación y participe en las actividades dispuestas, aparentemente se respetan sus decisiones sobre su conducción en la enseñanza. Desde luego, ésta se da dentro de ciertos lineamientos lo que implica la organización institucional de la escuela; el papel esperado del maestro y el papel esperado del alumno no se modifican; la presencia de elementos físicos (los muebles, el pizarrón, los libros de texto) imprimen ciertas constantes de la actividad docente.

Cabe destacar que la función del maestro dentro de un grupo es la de un filtro tanto de las disposiciones oficiales, como las demandas, sugerencias que hacen los padres de familia, teniendo de esta forma cierta "autonomía" para cumplir o no tales disposiciones administrativas, o bien, el dar o no a conocer la postura de los padres de familia, a las autoridades escolares.

Las evaluaciones más palpables del trabajo docente viene tal vez de los propios alumnos y de los padres de familia; los alumnos expresan peticiones y reacciones, incluso críticas los padres exigen ver en ocasiones los planes de trabajo, para comprobar que incluyan actividades, como los juegos, también muestran su preferencia por ciertos maestros, sobre todo

2.5.2.4. LAS RELACIONES ENTRE LOS SUJETOS EN EL AMBITO ESCOLAR

Dentro del salón de clases de las escuelas se construye y reproducen permanentemente las relaciones que se alternan entre espontáneas y ritualizadas: se relacionan maestros con alumnos, pero también alumnos con alumnos y todos como personas que entran y salen del salón.

La relación entre los niños es la más vital y a la vez la más difícil de captar. Impresiona la medida en que está orientada hacia el aprendizaje del contenido curricular, juntos, los niños miran los libros, examinan fotos y leen para saber de que se tratan; se revisan mutuamente sus trabajos, se critican y a veces con tono de maestro, o hay quienes se abstraen del contacto con sus compañeros, y no les interesa nada que sean tareas o relacionado con la escuela. Se paran continuamente, muchas veces para hablar de temas variados. - (Rockwell, 1987)

Estos elementos permiten determinar el grado de cercanía que tienen los maestros con su grupo, hay quienes parecen ignorar lo que sucede entre los niños y los imponen una organización formal compuesta de ritos, comportamientos permitidos y procedimientos específicos que definen el trabajo cotidiano. En estos casos, los niños parecen estar participando en dos niveles, con una gran habilidad para atender a ambas simultáneamente, involucrados en la última causa de distracción en-

tre ellos, y a la vez pendientes de las claves en monólogo -- del docente que requieren una pronta respuesta o demostración de lo que escuchan.

Sin embargo, se puede observar que son pocos los maestros que no toman en cuenta, las relaciones entre los niños; intercambian bromas, aceptan o responden a peticiones, modifican su actuación en respuesta a lo que expresan los niños en cierta manera y dependiendo de las características del profesor. Hay ocasiones en que la clase se estructura sobre la base de esta interacción entre alumnos; en unos casos como aplicación explícita de la dinámica de grupos, pero sólo para ciertas actividades en que se pueden repartir responsabilidades. (Rockwell, 1989)

Dentro de la complejidad del proceso enseñanza aprendizaje, un eje constante se da en la relación de contenidos y prácticas pedagógicas, un ejemplo clásico sería que parece -- con ciertas variaciones en una gama de maestros que es la repetición oral de los algoritmos de la aritmética, cuando el maestro los enseña expresa paso a paso el procedimiento: luego guía a los alumnos en la solución de cuentas, vía una interrogación que repite secuencias de algoritmo. En la tradición más antigua los niños aprenden a recitar el procedimiento siempre al resolver la cuenta.

La lectura y la escritura, base implícita de toda la relación escolar, asume formas propias de este contexto. La --

lectura oficial (la que solicita y atiende el maestro) generalmente se interpreta sólo vía la medición del maestro quien señala renglones, resume, traduce; también se encuentra una interacción en que la forma de la lectura se subordina a la comprensión del contenido a la discusión de lo que se entienden, imaginan o asocian los alumnos a partir del texto, esto sucede en particular cuando se trata de ciencias sociales y naturales.

Sin embargo, este ordenamiento de la práctica pedagógica no es estático, también pueden ejercer una tremenda influencia las disposiciones oficiales, sobre todo en este momento, así como la formación en distintas épocas que recibieron los maestros. La modificación de los tiempos y espacios escolares y de los temas programáticos orientan selectivamente la atención de los docentes; las recomendaciones y órdenes superiores provocan, de una u otra forma la reacción de los maestros.

Otra nivel corresponde al reclamo colectivo del magisterio de base; reclamo por su exclusión de los procesos decisivos y elaboración técnica en la educación; reclamo constante hacia los que hacen libros o programas desde el escritorio y que no los llevan a la práctica. Ambas actitudes implican una petición implícita de construcción de alternativas educativas con un real sentido de participación de la base en la búsqueda de elementos en la tradición docente nacional.

Lograrlo supondría explicar y consolidar un tercer nivel, el de la reflexión auténtica sobre la propia experiencia docente.

A manera de síntesis, se destaca en primer término, la importancia de evitar la identificación entre las condiciones reales y cotidianas, del trabajo docente y las normas que las definen en el plano reglamentario. Se considera que si bien el logro de cambios en la reglamentación de las labores docentes es importante y prioritario, no es suficiente para incidir en la realidad cotidiana del maestro, alumno y escuela. Es indispensable conocer las determinaciones que se han ido construyendo en la dimensión cotidiana de la institución escolar y que definen de manera fundamental, el trabajo del maestro. En otras palabras buscar las relaciones entre el currículum real y el vivido. (Mercado, 1985).

El currículum vivido, se refiere al trabajo que se realiza cotidianamente, y que difiere de manera importante de currículum real que es el dispuesto oficialmente. Según Mercado 1985

Asimismo es necesario recalcar la posibilidad de cualquier cambio hacia una educación democrática, incluidas las condiciones laborales y profesionales del maestro, la determinará la propia base magisterial, el rumbo que tomen en el conjunto social y la incidencia que tengan en las bases las actuales luchas de los sectores democráticos del magisterio, co

mo el movimiento de 1989, el cual se mencionará sus principales hechos en el siguiente apartado. Sin embargo, también se contempla que el hablar de las opciones específicas que se -- tienen que ir construyendo, los cambios no se logran a partir de normas o decretos, aunque sean contrarios de los establecidos, sino del conocimiento de la realidad escolar y su dimensión cotidiana.

Este conocimiento implica un interés esencialmente político porque significa avanzar en la ruptura de modelos conformados a partir de las concepciones dominantes de la educación; muchas veces no voluntariamente, hemos adoptado acriticamente (modelos sobre el buen maestro, buen alumno, padre de familia, escuela, etc.). Este conocimiento nos proporcionará los caminos factibles para los cambios que haya que lograr posibilitando el conocimiento de los aspectos donde hay mayor resistencia, los que en las actuales condiciones no se pueden cambiar, y los que si son posibles a partir de la misma realidad y no de modelos ideales. (Mercado, 1985).

2.5.2.5. EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL. (1989)

El análisis de las condiciones de la enseñanza y los problemas que existen en el ámbito educativo nos llevan a pensar, sobre qué es lo que está haciendo el maestro y de qué manera responde ante la situación en que vive, motivo por el cual se consideró conveniente tratar por separado todo lo que se re-

fiera a las formas en que se han organizado los profesores para tratar de resolver los problemas que los aquejan.

En la primera parte del presente capítulo, se hizo una presentación de las distintas políticas que el estado ha establecido en relación a la escuela primaria, donde se observó la forma muy particular como los educadores están respondiendo a las actuales disposiciones del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, ahora se dedicará este espacio para un análisis más detallado de lo que fue el movimiento magisterial de 1989.

Es bien conocido que las manifestaciones por parte de los maestros no es de este momento, lo que si es cierto, es que en la actualidad es más conocida la situación laboral, económica, social y sindical que enfrentan los maestros, por parte de la opinión pública. El objetivo de presentar lo que ocurre en el período de 1989, es el de ejemplificar de qué manera se pueden lograr cambios en la estructura de la educación al interior de nuestro país, con lo que no se niegan los distintos brotes de inconformidad que se han dado en diversos tiempos, dentro del magisterio. Y ya que se ha hablado de la cotidianeidad del trabajo docente no podemos dejar de lado su lucha y su forma de participar y organizarse como gremio. A continuación se hará una breve descripción de los hechos más significativos, que dieron forma a dicho movimiento magisterial de 1989, para tal descripción se tomaron los datos de -

las principales publicaciones, destacando los de Ramírez en 1990.

Antes de continuar con el tema, se hará mención de la importancia que tiene considerar si tales manifestaciones u organizaciones, no se dan de manera estática o de manera mecánica, por el contrario se dan de manera dinámica, como resultado de las relaciones que se establecen entre los sujetos.

En septiembre de 1979 se comenzaron a advertir señales de que algo nuevo se vivía en el magisterio: éstas se extendieron rápidamente y el país miró conmocionado a lo largo de toda la década de los ochentas la gigantesca movilización del magisterio en lucha. La ciudad de México fue, en incontables ocasiones, escenario de la presencia de contingentes de profesores de los estados que llegaban en busca de respuestas a sus demandas, con la decisión de sólo regresar a sus lugares de origen después de arrebatar a las autoridades y a la burocracia sindical la solución esperada, a lo largo de este período hubo grandes victorias, pero también amargas derrotas, y los maestros regresaban sin solución, pero con la convicción de seguir luchando. (Ramírez, 1990).

En la primavera de 1989 se produjo una nueva conmoción; las calles de la Ciudad de México se volvían a llenar de maestros, pero esta vez eran los profesores de primaria y preescolar del Distrito Federal de la Sección IX, que se lanzaban a luchar por un salario justo para todos los trabajadores de la

educación y contra la burocracia sindical que había sido re-
cien ungida, violentando una gran cantidad de congresos sec-
cionales, suponiendo que se mantendría el imperio de Vanguardia
Revolucionaria. La presencia de los profesores de la Sección X y los
trabajadores no docentes de la Sección XI se dejó sentir también con
gran fuerza, y con su participación decisiva contribuyeron a generalizar
el movimiento magisterial en las escuelas de toda la ciudad.

Sus demandas específicas en lo laboral eran aumento salarial del 100%;
mejoramiento de los servicios del ISSSTE, basificación a interinos.
En lo sindical, elección democrática de delegados al Congreso Nacional
y desconocimiento a Vanguardia Revolucionaria, así como a su líder
Carlos Jonguitud Barríos. En lo que respecta a lo educativo: elaboración
de una alternativa educativa por parte de la base magisterial y no a
la imposición del Programa de Modernización Educativa.

Para poder comprender mejor la forma en que se fue gestando el
movimiento de 1989, es necesario recordar algunos hechos relevantes,
los cuales son los antecedentes de tal movimiento.

En 1988, Carlos Salinas de Gortari toma posesión de la presidencia
de la República. Con respecto a la educación señala: "Tarea principal
será la de asegurar cantidad y cobertura suficiente en materia
educativa; pero la prioridad será alcanzar la calidad que requieren
sociedad y economía". (Ra-

mírez, 1990).

Los trabajadores de ocho Secretarías de Estado y seis dependencias del Departamento del Distrito Federal realizan paros y movilizaciones, en demanda de pago de un bono sexenal - equivalente a dos meses de salario. La Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado, (FSTSE), acordó pagar 15 días extraordinarios a cada trabajador.

La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación realizan un mitin frente a las oficinas del Comité Ejecutivo Nacional (CEN), del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), demandando el pago de un bono sexenal y reclaman un incremento salarial del 100%.

El secretario de Educación Pública Manuel Bartlett Díaz recibe a los dirigentes nacionales y seccionales del SNTE, encabezados por Antonio Jaimes Aguilar. Anuncian que en enero de 1989 se instalará la Comisión Nacional para la Modernización Educativa y que la consulta "recogerá el sentir de los que viven en el sistema educativo y, obviamente, de los maestros".

En conferencia de prensa, la Coordinadora Nacional de -- Trabajadores del Estado (CNTE), declara; "la modernización educativa que pretende impulsar Salinas resulta, en esencia, el mismo proyecto que con el nombre de reforma y revolución educativa se impulsó en sexenios anteriores: antidemocrático-

y unilateral, sin tomar en cuenta a la base magisterial". (Ramírez, 1990).

El 10 de enero de 1989 la CNTE realiza una manifestación frente a la SEP, exigiendo solución a demandas magisteriales. Al intentar ingresar a las oficinas, los profesores son rechazados por el personal de vigilancia, usando extintores. La CNTE responsabiliza a Bartlett por la agresión.

Carlos Salinas de Gortari instala el 16 de enero del mismo año, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, llama a revisar el sistema educativo para elevar la calidad de la educación reconoce que es necesario aumentar el ingreso a los maestros. El secretario de Educación reitera que la consulta será un espacio de diálogo y concertación, y pide superar disputas ideológicas estériles.

El 30 de enero de 1989 se realiza un paro de 24 horas y una marcha, participando profesores de: Colima, Chiapas, Hidalgo, Morelos, Guerrero, Tlaxcala, Estado de México, Distrito Federal y Oaxaca. Se reúnen 103 delegados democráticos de la Sección IX para preparar su participación en el Congreso Seccional y deciden impedir la entrada a Carlos Jonguitud.

Es inaugurado el XV Congreso Nacional de SNTE por el presidente Salinas de Gortari, quien llama al magisterio a educar conciencias libres y críticas, convoca a participar en la consulta para la modernización educativa. Los periodistas -- destacan la ausencia de Carlos Jonguitud Barrios y Vanguardia

Revolucionaria en el discurso presidencial.

En tal Congreso se eligió a Refugio Araujo del Angel como nuevo secretario general del SNTE por el XV Congreso Nacional, reiterándose demandar un incremento salarial sustancial-destacando además, como único líder a Carlos Jonguitud Barríos, como garantía de la unidad de los maestros. (Ramírez, 1990).

Paro de 48 horas los días 22 y 23 de febrero de ese mismo año por parte de los profesores de primaria, preescolar y educación especial del Distrito Federal. Se suman profesores de cinco estados de la República, los cuales marchan por la Ciudad de México, y no son recibidos ni en Gobernación muchomenos en la SEP.

Se realiza el Congreso Democrático de Representantes de Escuela, de la Sección IX en el Auditorio Nacional. Asistencia cerca de 2 500 profesores se fijan demandas y deciden nombrar una dirección colectiva integrada por un representante de cada sector escolar.

El 7 de marzo se efectúa un paro nacional con siete enormes manifestaciones en la Ciudad de México; confluyen en el Zócalo de ésta, donde participan según la CNTe el 98% de los maestros capitalinos y de 19 entidades más.

La SEP condena los paros como acciones ilegales y contrarias al interés público; afirma que los planteamientos son

improcedentes y reitera que las negociaciones se deben dar en la Comisión Mixta SEP, SNTE.

Anuncia Manuel Bartlett al CEN del SNTE que, "por disposiciones presidenciales", se establecerá el salario profesional del magisterio y la carrera magisterial, -- lo cual señala--, implica un cambio cualitativo e histórico en el tratamiento y reconocimiento del Estado a los trabajadores de la Educación".

La Sección IX anuncia que solicitará respuesta al CEN -- del SNTE en un plazo de 72 horas, sobre la solicitud de asambleas delegacionales, y que rechaza la propuesta del salario-profesión magisterial, ya que es una promesa y "ya estamos cansados de eso". (Referido por Ramírez, 1990).

Con la participación de más de mil delegados de 21 estados de la república se realiza la Asamblea Nacional de representantes de la CNTE se confirma la realización de un paro indefinido y acuerdan nombrar una comisión nacional negociadora como única instancia representativa frente a las autoridades.

El 17 de abril estalla el paro indefinido de labores entre las secciones del Distrito Federal y en otros estados se efectúan paros de 24 y 48 horas.

Se realiza desde cuatro puntos del Distrito Federal impresionantes manifestaciones confluyendo en el Zócalo, recibiendo el apoyo espontáneo de la ciudadanía; se anuncia una -

manifestación nacional para el día 24 de abril.

El día 20 de abril se concentran los profesores en la Dirección General para que se suspendan las represiones. Carlos Jonguitud Barrios, quien había dominado el SNTE desde septiembre de 1972, anuncia su renuncia del mismo y a la presidencia vitalicia de Vanguardia Revolucionaria.

El 24 de abril se reúne el Consejo Nacional Extraordinario del SNTE; Refugio Araujo del Angel solicita licencia indefinida en su cargo; Elba Esther Gordillo es designada nueva Secretaria General. Ello ocurre después de que ambos dirigentes salen de reuniones en la Secretaría de Gobernación. La nueva Secretaria General informa que luchará por un mayor aumento y que encabezará las negociaciones en los asuntos sindicales; pide que éstas se realicen en el edificio del SNTE.

El secretario de Educación Pública anuncia un nuevo incremento salarial al magisterio. Según su explicación se alcanzan un 25% neto; informa la realización de ajustes para que ningún maestro gane menos de 500 mil pesos mensuales. El magisterio analiza la propuesta y señala que el desglose salarial, descontando impuestos, resulta un porcentaje menor al anunciado.

Una comisión de la Sección IX se entrevista con el regente de la ciudad, Manuel Camacho Solís, quien ofrece discutir sobre un programa social de apoyo al magisterio. La Sección IX inicia su precongreso.

El Secretario de Educación Pública, en conferencia de prensa, anuncia que las negociaciones con el magisterio han concluido, y que las labores se reiniciarán. Se informa a los padres de familia las razones para la continuación del paro: señalan que no concluirá hasta que no firmen el convenio con la Sección IX.

Se firman los convenios entre la SNTE y el movimiento democrático de la Sección IX, en los que se establece una comisión ejecutiva paritaria con la presidencia del movimiento, realización de un congreso extraordinario para el mes de julio, presidido de asambleas delegacionales y entrega inmediata de las instalaciones de la Sección.

Los profesores de la Sección IX levantan el paro indefinido de labores, dando información a los padres de familia, con el previo levantamiento de actas donde se establece que la respuesta a la demanda salarial es insatisfactoria y que la lucha continuará.

El día 13 de mayo en asamblea de representantes de escuela de la Sección IX, se elige la terna para la presidencia de la comisión ejecutiva la integra Daniel Sandoval, Roberto Gómez y Aulio Caballero.

Elba Esther Gordillo, toma la protesta de la fracción democrática de la Comisión Ejecutiva de la Sección IX, tras la realización de un mitin de protesta.

Cabe destacar que la participación de padres de familia fue decisiva ya que ellos también presionaron a las autoridades para que se resolvieran las demandas de los maestros, así como en su apoyo en la asistencia a las marchas, plantones, - etc..

Los contingentes del interior que ahora vinieron a la ciudad se encontraron con el hecho de que los profesores del Distrito Federal no sólo eran contingentes de apoyo, sino que estaban en el primer plano de la movilización. Los resultados fueron muy importantes, sobre todo en lo sindical, con la caída de Carlos Jonguitud y Vanguardia Revolucionaria, y el nombramiento de una representación sindical democrática en la Sección IX, las imágenes del magisterio en lucha llenaron los periódicos y las calles enteras de la ciudad, imágenes que muestran las posibilidades de transformación del magisterio-organizado. (Ramírez, 1990).

Todos estos acontecimientos forman parte del fenómeno-educativo destacando los resultados obtenidos, puesto que abre la posibilidad de comprender una parte muy significativa del problema del fracaso escolar.

Al decir que abre la posibilidad de comprender una parte muy importante del fracaso escolar, nos referimos al papel que juega el maestro como agente de cambio en la conducta de sus alumnos, ya que si el maestro es capaz de conscientizar su situación muy particular, como: problemas económicos, labo

rales, profesionales, sociales, estará en posibilidades de -- transmitir algo más que conocimientos, podrá entonces, vislumbrar sobre la necesidad de crear en sus alumnos un espíritu crítico que lo conlleven al análisis de su situación. Después de revisar los acontecimientos ocurridos, no podemos dejar de pensar que si es bien cierto que muchos maestros acudieron al llamado del grupo de compañeros a movilizarse por un salario digno -- entre otras cosas -- motivo por el cual la mayoría decidió participar, en un principio, al finalizar las acciones éstos estaban convencidos que no sólo era el reclamo de una justa remuneración, para elevar el nivel educativo, se necesita que todos los elementos de la sociedad participe en un modelo de educación alternativa. Tomando como eje de ese modelo las necesidades reales de los alumnos y sus intereses.

2.5.2.6. CARACTERISTICAS SOCIALES DE LOS NIÑOS DE EDUCACION PRIMARIA

Hasta el momento se ha analizado la situación social del maestro, así como su relación con el niño, toca ahora el turno de analizar la situación social del alumno y de qué forma tal situación influyen en su proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan los elementos que van conformando las características sociales de los niños en edad escolar, así como una breve descripción de tales características.

De acuerdo a las observaciones hechas, en distintos si-

tios, zonas, turnos y escuelas, se puede afirmar que los niños que asisten a la Escuela Primaria en México presentan distintas características sociales, tales características dependen en muchos de los casos de factores como la ubicación del padre dentro del proceso de producción, la zona geográfica -- donde vivan, los recursos socio-económicos con que se cuentan, la escolaridad de los padres y hermanos, la ocupación de éstos, su tipo de vivienda, su alimentación, servicios asistenciales, dinámica familiar, en cuanto al niño asistencia o no al jardín de niños, avance escolar, etc.

Tales indicadores o factores servirán para hacer una jerarquización dentro de la estratificación de las clases sociales, para poder determinar así sus características y cualidades, en las que vive el niño, es decir, se ubicará al niño de acuerdo al nivel estilo de vida que lleve; pudiendo ser una situación desventajosa o una situación en ventaja. Esto es; si el niño come y duerme a sus horas; si sus padres tienen empleos bien remunerados y realizan las actividades que les satisfacen, además de que; si se ocupan por el desarrollo cognoscitivo, afectivo, matriz del niño. Si su dinámica familiar es positiva, y cuentan con los servicios sociales necesarios, seguramente el niño vivirá en una situación privilegiada, respecto de los que no cuentan con tales recursos.

De tales características es importante destacar el nivel socioeconómico y cultural ya que tienen una gran influencia -

en la retención y acceso a la escuela primaria: pudiendo influir el nivel cultural de la familia como facilitador u obstáculo para la motivación hacia el estudio, o el nivel socioeconómico como condición para un óptimo o deficiente rendimiento escolar. (Ibarrola, 1970).

2.5.2.7. LOS NIÑOS DE LA CALLE

Hoy en día 5 millones de niños viven en condiciones de pobreza extrema (Barceñas, 1990), muchos de ellos han desertado de la escuela, fenómeno que está íntimamente ligado al de "los niños de la calle" de las cuales el 90% padecen problemas de desnutrición y mala salud.

Fenómeno y no problema: El estado no comprende lo que sucede, las escuelas se están vaciando y las calles se están llenando de niños. Niños que provienen de familias con carencias económicas, emocionales y de vida. Parecería que la calle prepara para la vida, en cambio la escuela niega tal oportunidad. La calle da de comer, ofreciendo una serie de oportunidades concretas y visibles. La escuela en cambio es un largo camino costoso y hostil.

Una verdad cada vez más consternante son los miles de niños de la calle, a quienes encontramos vendiendo chicles en los cruceros, limpiando parabrisas, lanza llamas y siendo objeto de abusos, burlas y malos tratos por parte de las autoridades y los adultos, no todos necesariamente pertenecen a fa-

milias con problemas de alcoholismo o madres prostitutas, pero sí en cambio son la fuente más importante de ingresos para su casa.

Por su parte, las autoridades del Departamento del Distrito Federal, no los ven porque para hacerlo se necesita tener real interés en su presencia y en conocer su lucha heroica por sobrevivir; hay que viajar en Metro para encontrarse con ellos o trasnochar a pie por los oscuros rincones de la Ciudad; hay que asomarse al interior de las cuevas de los basureros, o a las aulas vacías; la escuela gratuita y obligatoria los ha eliminado, pero son ellos con su ausencia quienes demuestran el rotundo fracaso de la escuela. (Bárceñas, 1990). Para que la escuela realmente se modernice y deje de ser uno de los núcleos expulsores de niños a la calle tiene que transformarse en base a las necesidades de la gente y la dinámica actual de las familias considerando con mucha cautela los intereses de los menores.

CAPITULO II

RESUMEN

Resumiendo, al analizar las políticas implementadas que el Estado ha aplicado en la escuela primaria, se observa que no ha surtido el efecto esperado, ya que la eficiencia del servicio en cuanto a la calidad de la educación enfrenta graves problemas; por un lado el nivel académico de los niños es bajo, incluso se siguen aun prácticas pedagógicas mecánicas y estáticas, lo que impide el desarrollo de habilidades en el niño de tipo intelectual y afectivo, que a su vez responde a las necesidades reales de éste. Otra parte muy importante -- del fenómeno del fracaso escolar, es el maestro con todas las limitantes que enfrenta en los aspectos: sociales, económicos, laborales y sindicales, además de los de tipo profesional; cabe destacar la importancia que tiene que el profesor se concientice del papel que juega como agente de cambio, en su tarea diaria al interior del salón de clases, y su compromiso de llevar a sus alumnos a que obtengan óptimos rendimientos en el sentido escolar. Además, de su participación en la lucha en defensa de sus derechos como trabajador y el reclamo justo por una educación digna para sus educandos.

Como ejemplo de la organización magisterial se citó el movimiento que como gremio tuvieron los maestros en el año de 1989, por ser uno de los más recientes y en donde participa-

ron la mayoría de los maestros y que de alguna forma la opinión pública centró su interés en tal movimiento y las demandas que exigían. De la misma forma se presentaron los problemas que le aquejan a la niñez mexicana en edad escolar, los cuales en muchas ocasiones se convierten en obstáculos que le impiden al niño tener un buen desarrollo en todas las áreas, tanto escolares, como familiares, sociales, físicas, afectivas, etc.

Todos los elementos expuestos nos permiten tener la posibilidad de comprender la realidad de la escuela primaria, y su relación con el fenómeno del fracaso escolar, ya que la primaria actúa como primer filtro, seleccionador, por un lado promueve a los favorecidos socialmente, olvidando a los menos favorecidos.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO 11

BAUDELLOT, C., y ESTABLET, R., La Escuela Capitalista, - México, Ed. Siglo XXI, 1987, 217.

BELTRAN, P., El Pragmatismo Estilo Estadounidense llega a la Educación, México, Revista Proceso, No. 723, 1990, 6-8.

CONSTITUCION MEXICANA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, México, Ed. Porrúa, 1985.

GARCIA, I., Reforma en la Encrucijada, México, Periódico La Jornada, 31 de agosto de 1990.

GONZALEZ, A., La Educación Primaria, México, SEP, 1987, 37-42.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS, 1970.

LEY FEDERAL DE EDUCACION, México, Ed. Libros Económicos, 1975.

MESA EDUCACION ALTERNATIVA, Sección IX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Boletín No. 2, 1990.

MUNOZ, C., El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo, Revista Latinoamericana de Estudios -- Educativos, México, Vol., IX, No. 3, 1979 1-60.

MUNOZ, C., "Análisis e Interpretación de las Políticas Educativas: El Caso de México (1930-1980)", Sociología de la

Educación, México, Centro de Estudios Educativos, 1981, 389-440.

MUÑOZ, C., "Estrategias para Mejorar el Acceso y Permanencia en Educación Primaria", Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria: Estado Actual de las Investigaciones Realizadas en América Latina, México, Centro de Estudios Educativos, 1988, 123-174.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1983-1988, México, 1983.

PODER EJECUTIVO FEDERAL, Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, México, 1989.

RAMIREZ, R., Cronología e Imágenes del Movimiento Magisterial, México, Revista Maestros Somos, Colectivo Zurda, 1990, 7-22.

ROCKWELL, E., "De Huellas, Bardas y Veredas". Escuelas, Lugar de Trabajo Docente, México, Ed. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN, 1989, 11-21.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Plan de Estudios de Educación Primaria, México, 1987.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Subdirección de Información, Dirección General de Programación de Recursos, México, 1988.

SOLANA, F., CARDIEL, R., BOLAÑOS, R., Historia de la Educación Pública en México, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1982.

CAPÍTULO III

FRACASO ESCOLAR

El objetivo del capítulo es el de presentar una explicación sintetizada de lo que ha sido el fracaso escolar; las diferentes posturas que han investigado todo lo que a él se refiere, contrastando para su análisis y las siguientes categorías factores biológicos vs. factores sociales; individuo vs. escuela; y sentido amplio y sentido restringido. El interés de tal presentación consiste en dar una visión amplia de lo que significa el fracaso escolar. Además de plantear una serie de investigaciones en torno a la relación entre Fracaso Escolar y Escuela Primaria, las cuales son clasificadas de acuerdo a su posición ideológica y sus supuestos implícitos y explícitos.

El porqué de abordar el fenómeno de fracaso escolar, surge del análisis de las políticas implementadas por el Estado y la baja eficiencia de tales políticas, ya que en la educación primaria se ha mostrado avances en la expansión de sus servicios, lo que ha permitido ampliar la oportunidad de acceso a un mayor número de población.

Sin embargo, no basta con ampliar la oferta de servi-

cios e incrementar el número de alumnos matriculados, cuando el éxito escolar se ve afectado significativamente por el - gran número de reprobados y la deserción escolar. (Alvarez, - 1986).

3.1. EL FRACASO ESCOLAR; DEFINICION

El fracaso escolar se define fundamentalmente en cuanto a un aspecto normativo, esto quiere decir que se considera su realización a partir de ciertas normas establecidas, cuyo cumplimiento va a determinar el éxito en la escuela, o bien el incumplimiento traerá como consecuencia, el fracaso.

Ahora bien, los favorecidos o perjudicados dentro del sistema escolar no existen en sí, existen necesariamente en relación a normas que se toman como criterios de diferenciación. Dentro de la escuela existen estas normas específicas en los programas dentro de las diversas actividades académicas que señalan hasta dónde el alumno tendrá que alcanzar el cumplimiento de ellas, para que se considere que se ha logrado un rendimiento escolar adecuado.

En este sentido normativo el rendimiento escolar está regido por un contenido valorativo que se impone generalmente como una exigencia del docente y la institución. De manera común, el maestro parte de la base de que el rendimiento es una exigencia, es decir, que mientras el alumno cumpla no existe ningún problema (Schroder 1978).

Para que los resultados de los rendimientos puedan considerarse "objetivos", es condición precisa la ejecución individual, ésta es evaluada en la escuela por medio de exámenes que abarcan cierta extensión del contenido de un curso a partir de los cuales, se demuestra a través de sus calificaciones y la consecuente aprobación o desaprobación del grado escolar correspondiente, la adquisición de los conocimientos -- que establecen los contenidos de los programas escolares.

Dentro de esta valoración "objetiva" se ha considerado la aplicación del test con la finalidad de conocer las características individuales del sujeto, sin que tal evaluación implique el cuestionamiento del papel de la escuela. El establecimiento de parámetros se hace a través de la aplicación de test a muestras amplias de niños de cierta edad cronológica y que provenga de diversas escuelas, se pueden establecer normas de edad, es decir, puntajes que indican el rendimiento promedio de niños de por ejemplo ocho o nueve años. De acuerdo a esto se establece que el éxito o fracaso puede medirse en términos estadísticos y mediante criterios que ofrecen un margen de error conocido, (referido por Solís, 1976).

En base a lo anterior para el presente trabajo se define al fracaso escolar como; el proceso por el cual atraviesa el alumno que no ha logrado cumplir con la norma establecida por la escuela, dichas normas están contenidas en los programas oficiales. A este sentido normativo en el rendimiento es

colar se le aplica un valor, el cual es impuesto por el docente o la institución. Para poder conocer el cumplimiento de la norma se establecen criterios de evaluación "objetiva" por medio de exámenes en donde se mide la ejecución individual -- del alumno aplicándole por consiguiente una calificación.

3.2. DIVERSAS POSICIONES TEORICAS DEL FRACASO ESCOLAR

El rendimiento escolar se ha abordado de maneras muy diversas a través de investigaciones que tratan de encontrar -- los factores fundamentales que tienen relación con el problema del aprovechamiento escolar.

Teniendo en cuenta que la forma en que se defina o se delimita el concepto de fracaso escolar, estará determinada -- por las distintas concepciones que se refieran al desarrollo -- educacional, encontramos que a partir de lo anterior, los -- planteamientos que se realicen van a variar de manera esencial y dictarán la dirección del problema.

3.2.1. FACTORES BIOLÓGICOS vs. FACTORES SOCIALES

Este antagonismo se refiere a formas diferentes de abordar el éxito o el fracaso del estudiante y marca sus líneas -- de diferencia en relación a la importancia que se le da a las determinaciones biológicas o sociales.

De tal manera, podemos observar que existe una forma de

interpretación que concibe al individuo, determinado por sus posibilidades biológicas, esto es, sus características orgánicas favorables o desfavorables, según sea el caso.

Según Luengas (1974) los estudiantes de nivel socioeconómico alto por nacer de padres mejor alimentados y mejor previstos biológicamente, así como por tener una mejor alimentación durante el crecimiento, van a tener posibilidades más favorables de inteligencia, habilidades y capacidades que la escuela establece como necesaria.

Considera que este tipo de estudiantes son más atentos, más activos y en general más productivos, según con lo que cumplirán de manera positiva con las funciones de la escuela.

Existen otros autores como Jensen (1969), Hernstein - (1971), Eysenk (1971), los cuales piensan que los alumnos de niveles socioeconómicos bajos, tienen características como: - deficiencias congénicas, mala alimentación de la madre en el período de gestación, que pueden desencadenar efectos hereditarios que dificulten el adecuado desarrollo de la inteligencia y como consecuencia, las posibilidades de éxito en la escuela. (Referido por Solís. 1976).

En esta concepción, el interés se centra en el estudiante, a quien se considera con todas sus deficiencias o cualidades orgánicas, como el factor determinante para el rendimiento escolar.

Asimismo, existe una proposición diferente que trata de

estudiar el rendimiento escolar a partir de la comprensión de la interrelación de los factores innatos y de los adquiridos, estos últimos entendidos como las capacidades que se desarrollan a través del aprendizaje, debido a las posibilidades biológicas y a las condiciones sociales en que crezca el niño.

Dentro de tal posición se considera a la familia en función del tiempo de estimulación que se da hacia el interior de la misma, esto es, si los padres acostumbran promover actividades que activen el desarrollo intelectual en general. -- Por otra parte se toma también como criterio, el tipo de relación que tiene el niño con su comunidad en la que vive, partiendo de una conceptualización de sociedad estratificada. - (Brebeck, 1976).

El factor biológico no es perdido de vista, pero se relaciona con los factores de tipo social según lo cual, estos últimos permiten que las características hereditarias se expresen de manera diferente de acuerdo al nivel socioeconómico al que pertenecen.

De acuerdo a lo expuesto en este caso, los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos salen triunfantes, ya que sus ambientes sociales son considerados mucho más favorables y cercanos a las posibilidades de éxito escolar. Se parte a la vez del enunciado de que los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos por desarrollarse en ambientes desfavorecidos, tienen enormes dificultades para desarrollar ca-

pacidades requeridas en la escuela, comenzando por su lenguaje.

Es fundamental conocer de qué manera la escuela influye en las posibilidades de éxito en los niños de todos los niveles socioeconómicos, por lo que, se trata de explicar diversos aspectos de la integración de grupos especiales para alumnos atrasados, etc., todo esto, como ya se dijo, concibiendo a la escuela dentro de una sociedad estratificada y dentro de un marco restringido en el que se realizan funciones específicas que deben cumplirse incondicionalmente, es decir, no cuestionando los objetivos de la escuela, sino que se cambian formas o procedimientos internos que pueden coadyuvar a que esos objetivos se cumplan tal y como están establecidos. (Sharp y Green, 1978).

3.2.2. INDIVIDUO VS. ESCUELA

- En cuanto a este aspecto, se puede hacer otra ubicación de las investigaciones a partir de la manera en que está concentrado el interés de los que se ocupan del fracaso escolar.

Existe una tendencia que se manifiesta en Kagan (1974) en cuanto al interés particular por las características del estudiante.

En este mismo sentido, se parte del supuesto de que es el estudiante con sus carencias o cualidades, el que determina su fracaso o éxito escolar, independientemente de la escuela.

la como institución, por lo tanto no consideran que la escuela pueda afectar de alguna manera las posibilidades del estudiante.

Dentro de este planteamiento se incluirá desde luego -- aquellos que piensan que los factores biológicos influyen absolutamente en el desempeño escolar. (Referido por Solís, -- 1976).

Asimismo, en general los trabajos sobre el tema del rendimiento escolar pueden tener cierta posición dentro de este antagonismo individuo-escuela, ya sea que tiendan más a interesarse por el individuo, a pesar de que tomen en cuenta las características de la escuela, o que se preocupen por la escuela, tomándola como eje del rendimiento escolar.

La preocupación de la postura que centra su interés en la escuela, se refiere al cumplimiento de los objetivos que la misma plantea; busca detectar los obstáculos que existen para que se lleve a cabo, tomando en cuenta tanto los que se hallan en general fuera y dentro de la escuela y en la sociedad misma, abarcando los aspectos materiales y los de funcionamiento.

La escuela parece concebida como un instrumento de selección y sobre todo de promoción social. Se supone que esa selección y por ende la promoción que de ella resulta, se fundamenta en el logro del alumno, los más capaces llegan más lejos y más alto en la escala social, ascendiendo a través de -

los estratos sociales, aunque esto último en algunos casos no se explique ampliamente. (Acevedo, 1975).

3.2.3. SENTIDO AMPLIO vs. SENTIDO RESTRINGIDO

Los resultados del rendimiento escolar éxito o fracaso, se expresan en la ejecución individual del estudiante, por lo que los elementos indicadores que se consideren partes del -- rendimiento van a darle a éste un sentido más restringido a -- más amplio.

En el caso del sentido amplio del rendimiento, se inclu rán a todos los investigadores que los observan a partir de - diversas manifestaciones del desarrollo del estudiante, éstas pueden ser tanto de índole intelectual como psicomotora y emo cional, así, cuando existe algún problema en alguna de estas- áreas, se piensa que consecuentemente hay alguna deficiencia- en el rendimiento, aunque las otras áreas funcionen adecuada- mente. (Schroder, 1978).

De tal forma, se puede hablar por ejemplo, sobre la des- treza adquirida haciendo funcionar los órganos y músculos del cuerpo que se emplean para ciertas habilidades por ejemplo: - los ensambles de figuras son de índole manual, haciendo im- - prescindibles, elementos de control. Esto último atendido en el área del desarrollo psicomotor, se consideran de gran im- - portancia para ciertas disciplinas artísticas y deportivas.

De la misma manera, se habla de la disposición para el -

rendimiento en donde se incluyen diversos factores relacionados principalmente con la armonía en el desarrollo emocional del educando, es decir, que se sienta integrado al ambiente de la escuela, que mantenga relaciones favorables con sus compañeros que no muestran problemas de conducta, angustia, ansiedad, falta de atención porque distrae algún estado particular, etc. Y, en general que se observe una serie de características en él, que cumplan con el ideal normativo de la personalidad que se propone la escuela y que se concibe parte -- del desarrollo educativo que ésta lleva a cabo.

Ahora bien, en el caso del sentido restringido del rendimiento escolar, ubicamos a los trabajos que le dan mayor importancia al desarrollo intelectual. Estos investigadores, consideran que el centro de los objetivos de la escuela, es el desarrollo de sus capacidades intelectuales, que son según se dice el aspecto fundamental del desarrollo educativo y por lo tanto, determinan los alcances del rendimiento escolar, en base a las materias que se consideran de importancia para dicho desarrollo, por ejemplo: las matemáticas, la física, etc.

Los antagonismos planteados anteriormente: factores biológicos vs. factores sociales, individuo vs. sociedad, en algunos casos, se toma el sentido restringido y en otro el sentido amplio. Por ejemplo, si se piensa que el estudiante es el responsable absoluto del rendimiento, debido a sus características biológicas; pueden observarlo en el sentido amplio o

en el restringido, en la manifestación de sus capacidades en todas las áreas o sólo en la intelectual.

Para el desarrollo del presente trabajo, partiremos de la posición de que los progresos del hombre no son fijados bajo formas de modificación biológica, sino por el patrimonio social donde cada individuo es candidato a la humanidad. Este progreso esencial en el desarrollo de la personalidad del niño es la asimilación y apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad en el curso de la historia de la sociedad, según Leontiev. (Leontiev, 1978).

Los individuos poseemos las estructuras físicas y biológicas necesarias para desarrollar diversas aptitudes lo que va a estar en interacción con la situación social en que viva el individuo: el hombre por pertenecer a la especie lleva en sí una serie de potencialidades y de características fisiobiológicas, que se han desarrollado, actualizado y hecho realidad, gracias al patrimonio social, éste le va a ir permitiendo la aprehensión de su medio social.

Con lo anterior se destaca que no se da tal interacción del organismo con su medio social en forma mecánica, sino que existen ciertas cualidades o características del grupo al que pertenece el individuo que irán conformando su modo muy particular de vida.

Se sabe que en general, los niños nacidos en medios favorables obtienen mejores resultados en los tests de intelligen

cia, pero las múltiples excepciones en todos los sentidos, parecen indicar que esta influencia no es forzosamente determinante.

En los hechos para permanecer como válida, la noción de medio tiene que ser precisada.

Si el nivel sociocultural del medio, favorece algunas aptitudes no opera de manera directa sobre los individuos. Se manifiesta siempre por medio de micro medios (situación social) que desvían su acción. Por ejemplo, la pareja parental y sus conflictos, etc. que pueden reforzar o anular la presión del medio social globalmente considerado.

Para ejemplificar lo anterior, una pareja de médicos, instaló a su hijo en una pieza próxima a su consultorio, todo el día debía obedecer órdenes, no hacer movimientos bruscos, etc. El resultado fue: el niño limitado en sus juegos, en sus planes, en la organización de su tiempo, contrajo inhibiciones afectivas y motrices que hicieron imposible el aprendizaje de la lecto-escritura. (Zazzó, 1973).

3.3. CONSECUENCIAS DEL FRACASO ESCOLAR EN EL NIÑO

A continuación se describen las implicaciones individuales más importantes, que se manifiestan en los estudiantes y que están estrechamente vinculadas a los factores analizados anteriormente. Estos factores como ya se vio, vienen a deter

minar muchos de los aspectos que están en relación con el fra caso escolar.

La Desvaloración y Autovaloración en la Escuela

Dentro de la escuela, se establecen ciertas relaciones que resultan de suma importancia para la formación del concepto de sí mismo del estudiante. Aunque es en la familia, en las primeras etapas de la vida donde se llevan a cabo relaciones que influyen en gran medida en la autovaloración del niño, es en la escuela en donde se reafirman muchos de sus sentimientos acerca de él.

En la escuela la relación con el maestro, es decir, la opinión que el maestro tiene de cada uno de sus alumnos, la exteriorización de dicha opinión, las observaciones, los juicios que emitan sobre los logros y los avances, así como sobre el retraso de los estudiantes, van a influir ampliamente en el educando, así como en el grupo en general. La manera en que influyen es fundamental en la conformación de la estima que de sí mismo tiene el alumno.

De esta forma se van conformando diferentes actitudes de valorización y desvalorización. El estudiante se valoriza o se autodesvaloriza, según sean las apreciaciones que de su trabajo se hagan. Este sentido trasciende de un ciclo escolar a otro y por lo tanto pueden tener efectos durante todo el desarrollo en la vida del individuo, efectos que desde lue

go alcanzan a la actividad en la edad adulta. (Contreras, -- 1983).

Cuando se da el fracaso de un estudiante, los retrasos se pueden ir acumulando, la impresión negativa de un maestro se puede trasladar a otros maestros. Con mucha frecuencia, los padres consolidan este sistema de relaciones, pues viven el fracaso de manera personal prolongando las condiciones desagradables de la escuela a la casa, a través de los castigos. Este aspecto interrelacionado de los fracasos en la escuela resulta de los papeles que la institución escolar le asigna al mal alumno; por otra parte, la no adquisición de conocimientos y la posibilidad cada vez más lejana de alcanzar un nivel más profesional puede causar daño a la personalidad del niño, al desarrollo de la misma incluso sus efectos subsisten más allá de la etapa escolar. (Salvat, 1979).

El poder del maestro como una autoridad dentro del salón de clases, se muestra tanto en términos explícitos; en la calificación de exámenes o trabajos, en la clasificación, como en términos implícitos a través de los gestos, de las actitudes hacia los estudiantes. De la atención que pone cuando algún alumno quiere expresarle algo, juicios, enojos, etc.

Es importante destacar que el maestro no es el responsable, de la valoración que el alumno haga de sí mismo, menos aún de que continúe exitosamente o no en la escuela; lo que sucede en realidad, es que él funciona como un agente dentro-

del sistema, es decir, que fue instruido y enseñado como profesor para actuar de manera determinada, para llevar a cabo acciones que la institución educativa debe cumplir. (Contreras y colaboradores, 1988).

Al hablar de competencia, los alumnos de la clase trabajadora, poseen características que les desfavorecen para competir dentro del salón de clase, en cuanto al éxito que se manifiesta en las diferentes actividades escolares, es por lo mismo que serán también ellos los que padecerán comúnmente de la desvalorización, cuando se enfrente a tareas cuya finalidad desconozcan, o bien se sientan incapaces de manejar el lenguaje que le es impuesto, de tal forma fracasan y muestran su inseguridad con respecto a lo que de ellos se espera.

La manera específica en que la desvalorización puede conducir al fracaso escolar está estrechamente relacionado con su actividad. La adquisición de conocimientos es resultado de la actividad del estudiante y en este sentido es ahí donde se evalúa el rendimiento escolar.

Aunque la escuela aporta las condiciones para aprender, la actividad del estudiante es muy importante. Esta actividad depende de su actitud frente al maestro y frente a los conocimientos.

Comúnmente se observa que el niño que se siente desvalorizado asume una actitud pasiva, se esconde en su pasividad por el miedo a poner en evidencia su incapacidad, reafirmando

la opinión que el maestro tiene de él; el alumno que no está desvalorizado, participa en la clase, se siente más seguro y tiene más posibilidades de integrar los elementos de conocimientos que se transmiten. (Lucrat, 1986).

3.4. LA FALTA DE INTERESES DEL EDUCANDO

El fracaso escolar va íntimamente ligado con la falta de interés, puesto que en la escuela se realiza una transmisión de conocimientos, en la que se plasma, como ya se ha mencionado, una transmisión ideológica, lo que se efectúa a través de los contenidos de los libros o bien por medio del discurso del profesor esto a su vez no resulta de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, lo que trae como consecuencia un desinterés, resultado de la separación que se produce entre la cultura valorizada por la escuela y la que los niños conocen en su familia (Plaisance, 1979).

El desinterés escolar está relacionado con la desvalorización, pues si el niño se va sintiendo y observa que cada vez que realiza alguna actividad la hace mal, entonces pierde las ganas de seguir intentando y como una reacción normal, genera incluso resentimiento contra las actividades escolares, con lo que se aísla y se mantiene al margen de las actividades.

La falta de interés puede deberse a la ausencia de motivación, lo que puede considerarse también como una reacción -

entre la falta de enlace explícito entre los modelos sociales y los contenidos del aprendizaje, es decir, que la escuela al transmitir conocimientos que con frecuencia no tienen relación con las necesidades prácticas cotidianas de los estudiantes, lo que es más observable en la escuela primaria, se pierde el interés como una consecuencia normal, y no es poco frecuente escuchar a los alumnos expresar, que no comprenden lo que se les enseña y no le ven utilidad práctica dentro de su desarrollo.

Tal falta de interés puede traducirse en aburrimiento, o excesiva actividad o inquietud, la cual se manifiesta de -- distintas maneras: pasividad, inercia, incluso desesperación.

El aburrimiento en ocasiones se contagia, lo mismo puede ocurrir a los profesores, pues ellos también son víctimas de la escuela en la cual tiene que desarrollar un programa -- que de antemano sabe que no concuerda con las necesidades del niño. Al utilizar ciertos materiales resultan insubstanciales, además que dentro de la escuela primaria oficial no se encuentran los recursos para todos los niños, en ocasiones el maestro sólo cuenta con gis, pizarrón, su programa y libros de texto.

3.5. RENDIMIENTO ESCOLAR Y FRACASO ESCOLAR

La posición que se asume en relación al rendimiento escolar y fracaso escolar, se basa en la revisión anterior, - -

lo que hace posible que se llegue a dar una definición en la cual se considerará al rendimiento escolar como la capacidad (la cual se entiende como las posibilidades histórico-social) que se manifiesta, de manera diferenciada entre los distintos individuos que están ubicados en un ámbito educativo, que se plasma a través de la ejecución individual y puede ser calificada y clasificada. A partir del cumplimiento o no de los objetivos del programa educativo oficial, los exámenes y normas escolares. Tomando en consideración el contenido valorativo y normativo que tiene dicha clasificación, el rendimiento se percibe como un instrumento de selección a través del cual -- las clases sociales distintas, evidenciarán rendimientos diferentes.

El fracaso escolar es un elemento de tal selección referida anteriormente, ya que va a agrupar a aquellos sujetos -- que no cumplan con la norma, la cual es considerada como el conjunto de conductas, habilidades y conocimientos que están dados por la escuela, y si bien no siempre están fuera del alcance del sujeto, no son los únicos factores dignos de evaluar. Además de ser un indicador de relación del sujeto con la sociedad. Esto es, si un niño no aprende lo que la escuela le proporciona, se sale de la norma y está determinando la forma de relacionarse con los demás.

3.6. LA ESCUELA Y EL FRACASO ESCOLAR

En el segundo capítulo se presentó una breve revisión acerca de la estructuración de la Escuela Primaria en México, a continuación se hará una reflexión sobre las características de la escuela en una sociedad como la nuestra, y el fracaso escolar, para que posteriormente se evalúe la relación entre escuela primaria y fracaso escolar.

Al tratar de analizar el papel que juega la escuela dentro del fracaso escolar, tendríamos que considerar:

- La supuesta igualdad formal, que es una de las reglas de la escuela, se pasa por alto y se presentan los factores reales de las desigualdades existentes. La escuela trata a sus alumnos, con sus diferencias sociales reales, como si fueran iguales.
- Cuando se presentan problemas de fracaso escolar, la escuela evidencia de manera más clara las desigualdades entre los niños, ya que no contribuye a la democratización, sino al contrario, se crea un ambiente educativo especial, el cual en muchas de las ocasiones no lo promueve a superar sus desigualdades.

Por último se concluye que la institución escolar juega un papel misticador o más exactamente, participa en el gran engaño que al querer ignorar la relación entre situación social y resultado escolar, atribuye a las cualidades personales naturales la superioridad de lo extraordinario. La escuela

la otorga una sanción que se ve neutra y que se pretende igualitaria, ya que es ella la que asegura la selección y por tanto la división.

También se observa que los niños pertenecientes a una situación social ventajosa son los que tienen mayores probabilidades de terminar sus estudios de educación primaria. Si hacemos referencia a datos estadísticos tenemos que sólo el 84 de los alumnos inscritos en educación primaria terminaron una carrera profesional; el 23% (muy probablemente deserten antes de iniciar el segundo año); el 22% tendrá que salir en los años posteriores. Resultando que sólo el 55% podrá terminar su educación primaria convencional (Muñoz, 1979).

Una de las causas de que la escuela primaria seleccione y divida es que únicamente los niños de situación social privilegiadas recorrerán en su gran mayoría, la primaria dentro de los parámetros de lo esperado. Al contrario, para los chicos que provienen de una situación social desfavorecida lo normal es el retraso.

Aunque parezca extraño, la mayor incidencia de fracaso escolar se da en el primer año, demostrando los índices y procesos que tienen la escuela para dividir; detectándose a ésta, como el lugar donde ocurren la decisión a su vez es el instrumento o medio de separación.

Para Baudelot y Establet (1987), el proceso de división en la escuela primaria se organiza de la siguiente manera:

1. La escuela primaria está regida por normas de clases en tanto que impone a todos como ideal a realizar los resultados que logran los niños de las clases privilegiadas.
2. El proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, - el por qué y en qué, como uno de los obstáculos principales para dividir escolares en el primer ciclo.

Ya se ha hablado de lo que significa la norma, ahora se planteará y se caracterizará en la escuela primaria, la cual se presenta en múltiples formas. Siempre se trata en la escuela primaria de lo que es "normal" y lo que no es.

En cada ciclo escolar, hay resultados que el alumno cumple normalmente. El maestro y autoridades saben de la norma entre ellas destacan que todos los niños comienzan a leer a los 6 años.

Estamos en una constante influencia de la norma, cuando por algún motivo el niño no la ejecuta, pensamos: ¿el niño es normal? Cuando se le aplica algún test para medir su coeficiente intelectual, cualquiera que sea el resultado que obtenga, todo se referirá a las normas escolares.

Sin embargo, no se trata de levantar acta de las diferencias individuales utilizando el coeficiente intelectual, - sino reducirlas a una posición con respecto a una norma. - - Cuando decimos "Pedro tiene un coeficiente intelectual de - - 0.80", reducimos todos los problemas individuales que Pedro - presenta con respecto a un niño normal de su edad. Pedro na-

ció en una sociedad en donde la escuela primaria, la estandarización de los individuos, comprendido sus diferencias C.I.-0.80 asunto clasificado. Pero el C.I. no está hecho para los niños, es el niño el que está hecho para el C.I., hay que entender y no por casualidad, que el niño está predeterminado para el fracaso escolar.

Tal descripción tiende a arrojar una sospecha sobre la validez de las normas escolares, quizá de las normas a secas, quizá la educación normativa. Pero nos arriesgamos aquí a enfrentarnos al sentido común, (otra norma) y sobre todo con el buen sentido planteado.

La sociología crítica opina que las normas en una sociedad capitalista son bastante arbitrarias, y además comparte la opinión de la existencia de las normas ligadas al problema, de los cuales no niega su realidad y existencia, a lo que responde dos cosas. Primero dice que toda sociedad es imperfecta. La segunda, es que toda sociedad organizada, está inevitablemente condenada a una tolerancia limitada. La exigencia de la vida en común, obliga a cada uno a abandonar su libertad, a someter a una cierta cantidad de normas. De una sociedad a otra, las normas varían en función de los valores dominantes. Pero no hay una sociedad sin normas, éste es todo el problema de la educación. (Baudelot y Establet, 1987).

En realidad la existencia de las normas, la ideología de las normas, las prácticas escolares, etc., definen de mane

ra particular "nuestra sociedad" en la que entre otras cosas existe la escuela. Y es en la escuela primaria en la que hay que fijarse para tener la idea clara y precisa de lo que es - la norma.

La escuela a través de sus lecciones describe los modelos presentados como realidades, e igualmente a la inversa, - todas las realidades descritas por la escuela funcionan como modelos: "Papá fuma pipa", "Susu ama a mamá". Así lo que es exigido por la escuela, es definido por ésta como la realidad común; todo el mundo lee a los 6 años ó meses, el C.I. de 100 es más frecuente, el lenguaje correcto es el lenguaje común, - etc., el ideal se confunde aquí, con toda objetividad, con el promedio. (Baudelot, 1987).

En resumen, todo lo que sea excepcional es rechazado - por la institución escolar y construye los casos más frecuentes, si las ideologías de las normas se llevasen hasta sus últimas consecuencias, llegaría a su propia negación.

Tal hecho se encuentra ligado a la pertenencia de clase, lo cual es analizado como un síntoma de las contradicciones - de clases, que se evidencia en tal forma en el interior de la escuela primaria. Para lo que se resuelve con el análisis de la situación escolar en términos de patología del cual se arma todo un escenario, que lejos de solucionar el problema lo disfraza, todo lo cual es índice de la forma en la cual los - problemas reales son remplazados por soluciones imaginarias.

De lo que se traduce en que lo que es normal para uno - no lo es para otros. Es por sus ruidos, su cantidad, la sobrecarga, sus faltas, sus perturbaciones, su nulidad que estos alumnos que normalmente están llamados a su no existencia: "el ruido es la palabra negada". La escuela tiene forma de - tomar o no en cuenta a sus alumnos (Establet, B., 1987).

En muchas ocasiones escuchamos decir; los niños ni expresarse saben, sin tomar en cuenta que tal efecto no se expone en relación que jamás la escuela tuvo como práctica y como meta dar la palabra a los alumnos, los alumnos aprenden no a hablar, sino a medirse con una construcción escolar presentada como lenguaje común; aprendiendo de memoria los textos impuestos o bien una simple mecanización de la lectura.

Concluyendo, las normas escolares son un instrumento -- que impone a todos lo que no es prácticamente realizable, más que por una minoría de niños, identificando escolaridad normal y escolaridad de los niños con una situación social favorecida, lo cual conduce a la anormalidad y a la patología de la inmensa mayoría de los niños con una situación social desfavorecida.

3.7. ESTUDIOS REALIZADOS EN RELACION AL FRACASO ESCOLAR Y EDUCACION PRIMARIA

Las tendencias observadas en los estudios sobre factores y procesos en el acceso y la retención en educación prima

ria, tomados del análisis realizado por Carlos Muñoz Izquierdo, (1988). Informa de 654 documentos referidos al tema se detectaron dos líneas de trabajo: una de carácter descriptivo y otra predominantemente interpretativa. Los estudios de carácter descriptivo pretenden identificar "factores" que influyen en los problemas analizados, asociando diversas variables, independientes (tanto exógenas como endógenas) con la variable dependiente; fracaso escolar. Estos estudios presentan en común los siguientes problemas según Muñoz:

- Carecen de un marco teórico de naturaleza pedagógica para abordar el fenómeno, aunque puede deducirse un marco de análisis basado en la perspectiva de la función de producción de la educación.
- Intenta establecer relaciones directas entre los insumos que se introduce en el sistema educativo (antecedentes socioeconómicos del alumno, formación docente, calidad de las instalaciones, disponibilidad de libros de texto, etc.) y los resultados o productos que éste entrega en términos, aprovechamiento, eficiencia interna u otros.
- En general, difieren en cuanto a la definición conceptual y operacional tanto de las variables dependientes como de las independientes, que se investigan, por lo que resulta aventurado comprobar sus resultados.
- Metodológicamente algunos de ellos utilizan pruebas estadísticas que sólo permiten detectar la influencia de una

sola variable independiente, en la dependiente.

Sin embargo, la dependencia estadística que existe entre las variables independientes anulan los niveles de significación que se fijan en cada prueba. Este problema estadístico es superado por la aplicación de técnicas más avanzadas, introduciendo la covarianza o el control submuestral para medir las variables independientes, empleando análisis estadísticos basados en distribuciones multivariadas.

Considerando las limitaciones conceptuales y metodológicas de dichos estudios no resulta sorprendente la diversidad de sus conclusiones; éstas se mueven en un continuo que va -- desde otorgar mayor prioridad a una variable determinada sobre otra, hasta apuntar a una diversidad de variables, con limitado poder explicativo, sobre la problemática de la eficiencia y eficacia de la educación primaria. Sin embargo, la importancia de estas investigaciones radica en la posibilidad de descartar factores claramente no correlacionados, a fin de delimitar el campo de la investigación y centrarlo en aquellos aspectos que demuestre que están claramente asociados a mejores rendimientos.

Entre las principales conclusiones de dichos estudios, cabe señalar que el análisis de factores endógenos, tales como el tamaño de la clase, formación docente y capacitación docente, no muestran correlaciones concluyentes con respecto a la variable dependiente estudiada. En cuanto a la variable -

exógena estado nutricional se demostró asociación positiva -- con el nivel educacional del alumno; sin embargo se concluye que programas de apoyo en este sentido no resultan elementos suficientes para contrarrestar significativamente los efectos de su condición permanente de pobreza. Los estudios multivariados más avanzados concluyen que el rendimiento escolar es una función de vector de características familiares, individuales y escolares, pero que las variables educacionales son predictores poderosos de logros escolares, una vez que se han controlado el status socioeconómico de la familia. (Referido por Muñoz, 1988).

A diferencia de los estudios descriptivos, los interpretativos con base empírica son más escasos y han surgido principalmente a fines de los años sesentas. Los principales rasgos que les caracterizan pueden ser sintetizados en los siguientes puntos:

- Se fundamentan en un modelo o en un marco teórico explícito, desde el ángulo de distintas disciplinas y perspectivas teóricas que permiten establecer las interrelaciones entre los distintos componentes de la realidad del proceso escolar. Para ello enfatizan conceptualización, definición de categorías y operacionalización de las variables estudiadas a partir de ese marco.
- Si bien dan mayor importancia al análisis del proceso escolar en sí y a las interrelaciones que se establecen en

tre los alumnos, padres, docentes y programas, medios didácticos, organización escolar, etc., contemplan como variables predeterminantes o intervinientes, los factores - externos a la escuela, tales como el nivel socioeconómico de los padres, escolaridad y nutrición entre otros.

- Metodológicamente se caracterizan por utilizar una variedad de instrumental tanto estadístico como técnicas de entrevista, observación directa y aplicación de pruebas con énfasis en la observación sistemática y registro de las experiencias durante períodos más o menos prolongados.

Entre las principales conclusiones a que han llegado -- son:

La estructura de la experiencia escolar (presentación - del conocimiento, lenguaje, cosmovisión implícita) comunica y conlleva una diferenciación social, que influye en el rezago escolar de los sectores desfavorecidos.

El atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce así mismo y a menudo culmina con la deserción escolar.

Los maestros refuerzan el fracaso escolar a través de - la indiferencia y un estilo de relación vertical y autoritaria.

- La relación social y afectiva que el profesor establece - con los alumnos de los sectores más pobres tienen mayor - influencia en el rendimiento de los niños que la calidad - de la instrucción.

Cuanto más democrática y afectuosa es la conducta del maestro, su capacidad verbal y numérica y su satisfacción laboral, mayor es el rendimiento que se observa en los alumnos en las áreas de matemáticas, lenguaje y sus actitudes.

Las actitudes del docente favorables al cambio, a la crítica, al diálogo, a la autonomía a la democracia, cooperación y sentido humano, se asocian positivamente con mejores rendimientos en lenguaje, matemáticas y actitudes hacia el estudio por parte de los alumnos. Los docentes más efectivos muestran expectativas más altas de éxito para sus alumnos que los menos efectivos.

-- Las creencias, expectativas, atribuciones y aspiraciones de las madres se correlacionan positivamente con el rendimiento escolar de los hijos.

La falta de bienestar económico no afecta de igual forma a las distintas familias. Los ambientes familiares con mayor calidad psicológica (actitudes y valores más estables), provocan que los niños se vean menos afectados por el grado de deterioro en sus condiciones de vida. (Muñoz, 1988).

Como se puede observar, una línea de estos estudios constata los efectos selectivos del sistema escolar, presente no sólo a través de circuitos de escolarización según el origen social que los alumnos, sino que se hacen efectivos a través del llamado "currículum oculto", que conlleva la transmisión de concepciones del mundo, estructura de relación y par-

ticipación, factores que implican una sistemática diferenciación social.

En otra línea, los estudios realizados tienden a atribuir una gran importancia en el rendimiento de retención de los alumnos al aspecto socioafectivo, por el sobre estrictamente cognoscitivo, tanto en la interrelación que se establece entre el docente y el alumno, como en las que se crean entre él, sus padres y la escuela.

En general, se puede destacar que las investigaciones interpretativas tienen la virtud de sugerir diversos cursos de acción en torno a la formación, motivación y sensibilización de maestros; a la práctica docente misma; a los programas de estudio; a la metodología y a la conveniencia de involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos. (Muñoz, 1988).

La presente investigación se identifica con las conclusiones de los estudios con orientación interpretativa, ya que se toma como premisa al alumno con todas sus implicaciones sociales, sus características y necesidades, destacando la relevancia de la participación de todos los sectores de la sociedad para el óptimo desarrollo integral del menor.

A continuación se describirán algunos de los estudios de ambas posturas, comenzando por los estudios de tipo descriptivo:

Haddad (1977) realiza un análisis comparativo de 40 estudiantes —en su mayoría basados en investigaciones de campo, realizadas en diversos países, incluyendo Latinoamérica— donde intenta responder a tres preguntas: si los alumnos aprenden mejor en clases pequeñas; si los beneficios justifican el mayor costo y cuál sería el tamaño óptimo que maximice el costo-efectividad. Los principales hallazgos que surgen de estos estudios son los siguientes:

1. El conjunto de investigaciones no da la conclusión definitiva en cuanto a la relación entre el tamaño de la clase y las distintas variables del proceso educativo.
2. Más importante que el tamaño de la clase parece ser cómo el maestro podría aprovechar esa situación en el proceso de aprendizaje.
3. Dado que la disminución del tamaño de la clase implica un incremento significativo en costos y considerando que no se pueden percibir beneficios a partir de ese solo hecho, se recomienda buscar inversiones en áreas que puedan ser más efectivas.

El estudio de Schiebelbein y Farrell (1975) no encontró una correlación significativa entre el tamaño de la clase y el rendimiento, pero sí una fuerte correlación entre la disponibilidad de textos escolares y rendimiento académico, los resultados no pueden considerarse concluyentes, ya que recomiendan realizar una serie de investigaciones que permitan deter-

minar su grado de influencia.

Muelle (1984), señala el énfasis que se le da a los aspectos cognoscitivos en lo que se refiere a la influencia del maestro, dejando de lado el aspecto actitudinal.

Sin embargo, Avalos y Haddad (1982) encuentran una relación positiva entre la apreciación que hacen los maestros sobre las capacidades de los alumnos y el número de veces que éstos reprueban; Schiefelbein (1982) demuestra que los maestros con formación pedagógica obtienen mejores resultados que aquellos que no la tienen, aun cuando la duración de dicha formación no parece ser relevante.

Por lo tanto en lo que se refiere a la formación y capacitación docente tampoco parece haber estudios concluyentes que permitan obtener perfiles de maestros que garanticen un mejor desempeño escolar.

En lo que se refiere a los estudios de tipo interpretativo tenemos:

Desde una perspectiva totalmente diferente, ya que utiliza una metodología de corte etnográfica, Rockwell (1982) -- permite arrojar luz en torno a las funciones y los efectos de la escolarización primaria en México, a través de la observación cotidiana de la práctica escolar. Para la estructuración, análisis e interpretación de la observación, se estudiaron las dimensiones formativas de la escuela en términos de la estructura de la experiencia escolar (selectividad y agru-

pación escolar, tiempos escolares, formas de participación, - efecto-extraescolar de la escolarización); la definición escolar de la práctica docente (funciones del maestro, concepciones sobre el trabajo docente, formas de enseñanza); la presentación del conocimiento escolar (organización temática, presentación formal, límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano); la definición escolar del aprendizaje (rituales, uso del lenguaje, razonamiento implícito, aprendizaje autónomo); la transmisión de concepciones del mundo (transmisión de valores, iniciación de las reglas del juego, concepciones del mundo social).

El estudio —a partir de múltiples aportaciones para la reflexión en torno a la naturaleza concreta de la escuela— sugiere que la organización o estructura de la experiencia escolar comunica y conlleva una sistemática diferenciación social, por lo cual urge actuar sobre todos aquellos aspectos que influyen en dicha práctica. Concluye en la imposibilidad de -- "decretar" cambios tendientes a eliminar la diferenciación social o a mejorar la práctica docente. Propone, entre otras - estrategias, crear o reforzar la red de comunicación horizontal entre los maestros de base, promoviendo el intercambio en torno a formas de trabajo.

Otro estudio, analiza la marginalidad urbana en la educación formal en un barrio marginal de Bogotá, Colombia. A través de técnicas de observación sistemática, entrevistas y pruebas de rendimiento en comprensión verbal y expresión - -

escrita, se confirma la escasa productividad de la acción pedagógica escolar misma que puede ser atribuida a la distancia que existe entre la cultura escolar y la cultura de niños marginados (Parra y Tedesco, 1981).

La tesis en términos del estancamiento como consecuencia de la reproducción de un modelo de acción pedagógica escolar uniforme, ha sido demostrada en México a través del análisis de las contradicciones entre los objetivos "Democratizantes" de las políticas educativas implantadas en los últimos - 30 años, y la constatación del estancamiento y el comportamiento regresivo de las tendencias que se observan en los indicadores de acceso y retención de educación primaria. (Lavin, 1986).

Asimismo se ha detectado una amplia literatura que a manera de ensayos o artículos abordan la problemática de marginalidad educativa. De Sierra (1981) analiza esta problemática en un espectro que caracteriza situaciones regionales; Podestá (1980) polemiza sobre las funciones sociopolíticas y -- culturales de la educación chilena en el altiplano Aymará; -- Maurer (1979), a partir de experiencias de investigación entre los indígenas tseltales del estado de Chiapas (México), -- concluye que la educación impartida por el Estado es contradictoria con sus valores, características y necesidades, y -- que no les permite integrarse a la sociedad moderna en términos de igualdad.

Distintos estudios desde una perspectiva sociocultural, llegan a constataciones que alimentan las tesis de que la supuesta unidad de la escuela y la política de homogenización, actuando sobre distintos contextos económicos, sociales y culturales, dan por resultado situaciones abismales de desigualdad. Cabe destacar las siguientes aseveraciones:

- Cuanto más lejos del centro, más precarias son las escuelas (Muñoz Izquierdo, 1979).
- Las escuelas mejor dotadas están asociadas a más altos rendimientos (Muñoz Izquierdo, 1979).
- Cuanto menores en edad son los usuarios del servicio educativo, menores recursos proporcionalmente se les destina (De Moura Castro, 1980).
- Los maestros más jóvenes y menos experimentados son quienes se incorporan a las escuelas rurales más apartadas y a las zonas urbanas de mayor marginalidad (Tedesco, 1981).
- La aplicación de moldes homogéneos implica que cualquier iniciativa innovadora en educación debe hacerse a expensas de un objetivo básico de la acción escolar o de alguno de sus actores (DEALC/22, 1979).
- Las comunidades rurales, más alejadas y de menor nivel de desarrollo, de hecho subsidian la educación de los estratos sociales superiores a través de su obligada contribución a la construcción, mantenimiento y reparación de los

locales escolares (Schmelkes, 1983).

El estudio realizado por Filo, Cardemil, Donoso, Torres, Dieguez y Schiefelbein (1983) sobre "selectividad en la escuela" --además de las contribuciones que hace con respecto a la importancia de la educación preescolar para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños de bajos ingresos-- aporta la perspectiva psicosocial respecto a la "calidad" de la educación recibida. El estudio plantea como hipótesis resultante que la "relación social y afectiva que el profesor establece con los alumnos de los sectores más pobres tienen una influencia central en el bajo rendimiento de los niños, más que la calidad de la instrucción".

Filo, Cardemil y Valdivieso (1984) profundizaron dicho estudio, explorando los diferentes factores del profesor relacionados con el rendimiento de los alumnos de primer año básico en sectores populares. Llegaron a la conclusión de que --los docentes más "efectivos" muestran más altas expectativas de éxito para sus alumnos que los menos "efectivos"; asimismo, están más conscientes de sus propias necesidades y sentimientos y dan mayor importancia a la dedicación de tiempo especial a los niños más rezagados.

Farrell (1983), comentando los trabajos arriba mencionados, destaca la importancia de aislar los factores que intervienen para que algunos niños de sectores pobres fracasen en la escuela y otros logren aprender y tener éxito; distingue -

dos categorías: a) el ambiente familiar y las pautas de socialización al interior de la familia, y b) los factores relativos a las interacciones en el ámbito de la escuela. Sugiere investigaciones interdisciplinarias que combinen ambos enfoques, ya sea por medio de encuestas a gran escala, a través del análisis estructural, o nivel micro, con métodos que permitan la observación de conductas de grupos pequeños o de individuos.

A manera de conclusión del presente capítulo, cabe remarcar que la interpretación descriptiva o reduccionista del fenómeno educativo desconoce las múltiples connotaciones de las variables y pierden de vista su especificidad. Se ha llegado a creer que sumando una serie de iniciativas que inciden en las variables asociadas positivamente a mejores rendimientos, se logrará abatir la reprobación, la deserción y el atraso escolar. Se constata, sin embargo, que el problema no radica en buscar al culpable, señalando al maestro, al programa, al método, a la familia como principal responsable. El problema no es único. Por el contrario, se enfrentan complejas situaciones que tienen raíces socioeconómicas diversas, no generalizables en cuanto a sus soluciones. Existen sujetos históricos y grupos humanos afectados en distinto grado y nivel por el problema que pueden ser caracterizados para fines de análisis. Pero las soluciones no son recetas generalizables. Las respuestas, en cambio, parecen estar predominantemente encaminadas a la diferenciación, en términos del reconocimiento

y necesaria profundización, de las distintas formas de aprendizaje de sujetos pertenecientes a los nuevos sectores que se desea incorporar, y en términos de legitimización de contenidos relevantes al sujeto y a su comunidad, para que a partir de ello surjan modelos que permitan rescatar la riqueza de su experiencia y sus expresiones culturales y capitalizarlas en un proceso propiamente educativo.

CAPITULO III

R E S U M E N

Dentro de la primera parte de este capítulo se presentan los elementos que conceptualizan al fracaso escolar, destacando el sentido normativo y por consiguiente el sentido valorativo, determinado que no existen los favorecidos o perjudicados dentro del sistema escolar, sino existen necesariamente en relación a normas que se toman como criterios de diferenciación. Los resultados de los rendimientos se van a considerar "objetivos" a través de la ejecución individual, la cual se evalúa en la escuela por medio de pruebas, que contienen los objetivos de los programas oficiales. Incluso se llegan a la utilización de test en tal valoración "objetiva" para conocer las características individuales. El fracaso escolar ha sido motivo de múltiples investigaciones, donde se encontró que cada una de estas tiene su forma muy particular de explicar el fracaso escolar, la cual estará determinada por las distintas concepciones que se refieren al desarrollo educacional. Dentro de esto apartado se revisaron las que definen los factores biológicos como elementos que determinan el rendimiento escolar. Asimismo, existe una proposición diferente que estudia el rendimiento escolar a partir de la comprensión de la interrelación de los factores innatos y los adquiridos, considerados estos últimos como las capacidades que

se desarrollan a través del aprendizaje, debido a las posibilidades biológicas y a las condiciones sociales en que crezca el niño, reconociendo además la influencia de la familia como determinante en dicho rendimiento. Se menciona además el antagonismo entre individuo vs. escuela, donde se observó que los defensores de esta postura dicen que el individuo es el único responsable de su desempeño escolar, independientemente de la escuela, considerando desde luego que los factores biológicos influyen en el logro de un óptimo rendimiento escolar. En cambio la preocupación de la postura que centra su interés en la escuela, se refiere al cumplimiento de los objetivos -- que la misma plantea, tomando en cuenta los obstáculos, que existen para que se lleven a cabo, en general fuera y dentro de la escuela y en la sociedad misma. Se presentó el antagonismo entre el sentido amplio y sentido restringido. Tomando en cuenta los resultados del rendimiento escolar se expresa por medio de la ejecución individual del estudiante, de acuerdo al análisis de los elementos que se hagan de dicha ejecución, ya sea en un sentido amplio o restringido.

Para el desarrollo de este trabajo se asumió la postura de que el progreso del hombre no son fijados bajo formas de modificación biológica sino por el patrimonio social donde cada individuo es candidato a la humanidad. Este progreso esencial en el desarrollo de la personalidad del niño es la asimilación y apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad en el curso de la historia de la sociedad, según Leontiev.

Se describieron en forma general las consecuencias del fracaso escolar en el niño destacando la desvalorización y -- autovaloración en la escuela, lo que va a depender de las experiencias que el niño tenga en la escuela y en base a su propio rendimiento escolar. La falta de interés del educando se refiere cuando el alumno no encuentra un significado real -- a lo que le están enseñando y pierde entonces el interés por aprender. En cuanto al rendimiento escolar y fracaso escolar, se observó que el fracaso escolar es un elemento de selección el cual va a agrupar a aquellos sujetos que no cumplan la norma. No se puede dejar de lado entablar las relaciones entre la escuela y el fracaso escolar donde se destaca; la supuesta igualdad formal, cuando se presenta un problema de fracaso escolar, la escuela evidencia las desigualdades entre los niños. Considerándose por lo tanto que la escuela juega un papel mitigador que al querer ignorar la relación entre situación social y resultado escolar. Además la selección y división -- que hace la escuela y únicamente los niños de situación social privilegiada recorrerá en su gran mayoría, la escuela -- primaria dentro del tiempo esperado.

Por último se destaca la importancia que tiene dentro del sistema escolar el que el alumno cumpla con la norma para que se considere como eficiente. Para finalizar se presentaron los estudios realizados en relación al fracaso escolar y la educación primaria donde se pueden percibir dos grandes líneas: los estudios de carácter descriptivo y de carácter in--

terpretativo, los primeros tratan de identificar factores que influyen en los problemas analizados, distinguiéndose según - la crítica de Muñoz (1988) -Por carecer de un marco teórico - de naturaleza pedagógica. -Intentan relacionar los insumos - que se introducen en el sistema educativo y los resultados en términos de aprovechamiento. -Difieren en general, en cuanto a la definición conceptualización operacional. A diferencia de los estudios descriptivos los interpretativos: -Se fundamentan en un modelo teórico explícito. -Dan mayor importancia al análisis del proceso escolar en sí y las relaciones -- que se establecen entre; alumnos, padres, docentes y programas, etc. Consideran ambos los factores externos a la escuela, tales como el nivel socioeconómico de los padres, escolaridad, nutrición, entre otros. -Metodológicamente emplean -- una variedad de instrumentos tanto estadísticos como técnicos. Entre las principales conclusiones a las que han llegado son; la estructura de la experiencia escolar comunica y conlleva - una diferenciación social, que influye en el rezago escolar - de los sectores desfavorecidos.

CAPITULO III

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO, F., "Los Sistemas Educacionales, la Educación y las Clases Sociales", Sociología de la Educación, México, - Ed. Fondo de Cultura Económica, 1975, 217.

ALVAREZ, J., Recuperación de Niños con Atraso Escolar, - México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. - XVI, No. 3 y 4, 1986, 219-233.

BREMECN, C., Ambiente y Rendimiento Escolar, El alumno en Desventaja, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1976.

CONTRERAS, R., GALLARDO, M., GRIMALDI, V., Relación en tre el Rendimiento Escolar y las Características Individuales de los Estudiantes del Colegio de Bachilleres, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1983.

DE SIERRA, C., Las Clases Sociales, los Sectores Sociales de Status Socioeconómico más Bajo y Marginal en América - Latina Frente al Desarrollo y la Educación, París, UNESCO, -- 1981.

LAVIN, S., Exclusión y Rezago Escolar; Elementos para - una Interpretación y Prospectiva en Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México, Vol. IV, México, Centro de Estudios Educativos, mimeo, 1985, 25-27.

LUENGAS, B. J., Los Fracases Escolares, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

LUCRAT, L., El Fracaso y el Desinterés Escolar en la Escuela Primaria, Barcelona, Ed. Gedisa, 1979.

MUÑOZ, C., El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo, México, (Revista Latinoamericana), Vol. IX, No. 3, 1979, 1-60.

MUÑOZ, C., "Estrategias para Mejorar el Acceso y Permanencia en Educación Primaria", Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria. Estado Actual de las Investigaciones realizadas en América Latina, México, Centro de Estudios Educativos, 1988, 123-174.

PLAISANCE, E., "Interpretación del Fracaso Escolar", El Fracaso Escolar, México, Ed. Ediciones de Cultura Popular, -- 1979.

RAMUZ, M., "Biología y Educación", El Fracaso Escolar, - México, Ed. Cultura Popular, 1979.

ROCKWELL, E., "De Huellas, Bardas y Veredas una Historia Cotidiana en la Escuela", La Escuela Lugar de Trabajo Decente, México, Centro de Estudios Avanzados, IPN, 1989.

SALVAT, H., "La escuela, una Carrera de Obstáculos", El Fracaso Escolar, México, Ed. Ediciones de Cultura Popular, -- 1979.

SCHEMELKES, S., y Col., La Participación de la Comunidad en el Gasto Educativo, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIII, No. 1, Centro de Estudios Educativos.

SHARP, R., y GREEN, A., "A Study in Progressive Primary Education". Education and Social Control, New York, 1979.

SHRODER, H., Exigencias y Problemas del Rendimiento Escolar, Revista Educación, Vol. 18, República Democrática, Alemania, 1978, 97-109.

SOLIS, I. M., Introducción a la Sociología de la Educación, Comisión Nacional de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, 1976.

TAZZO, R., Los débiles mentales, Barcelona, Ed. Fontanelle, 1978.

CAPÍTULO IV

FRACASO ESCOLAR, INTELIGENCIA Y PERSONALIDAD

El objetivo del presente capítulo es plantear la relación que existe entre el fracaso escolar y los procesos psicológicos del individuo como la inteligencia y personalidad de éste, para tal efecto se realizó una revisión teórica sobre la forma en que se conceptualizan, los elementos que las componen, la manera en que se conforman y se desarrollan, así como sus manifestaciones en el sujeto que serán motivo de análisis para el presente.

Cabe mencionar que dicha relación se da en un sistema de estructuras sociales (macro), en donde el individuo (micro), va a establecer relaciones sociales con otros sujetos, lo que determina en forma dinámica las características psicológicas del hombre. Se ha tratado de explicar tal relación (fracaso escolar y procesos psicológicos), desde una perspectiva reduccionista y psicologista, es decir, se hace un uso indiscriminado de las técnicas psicométricas, con el fin de clasificar al sujeto, y no sólo de las técnicas sino también del lenguaje psicoanalista, el cual en ocasiones es manejado sin un entrenamiento previo.

Hablar de la inteligencia y asumir una postura teórica es sumamente complicado, debido a los múltiples factores que influyen en su formación; la importancia histórico-social que le ha otorgado la escuela y la familia, como uno de los principales indicios a través del cual se evalúa y se reconoce socialmente la capacidad de los individuos por las implicaciones individuales, sociales, políticas e ideológicas, incluso filosóficas que conlleva el optar por uno u otro planteamiento, así como los debates que suscita.

Una forma de ejemplificar someramente la dificultad del problema en estudio, son las siguientes interrogantes cuya respuesta dependerá del tipo de postura asumida; ¿en qué basamos el juicio de valor que emitimos al hablar de personas muy inteligentes y poco inteligentes?, ¿en qué se apoyan las personas que realizan la selección del personal en las empresas, al valorar la aptitud por medio de la inteligencia y determinar el ingreso o rechazo con base en esto?, ¿de qué forma procede el profesor en la escuela para determinar sobre el futuro escolar de los alumnos a partir de su nivel intelectual? ¿de dónde proviene esta capacidad?, ¿se hace con ella o se adquiere en el transcurso de nuestro desarrollo?, ¿qué es entonces la inteligencia?

Pasemos a revisar brevemente las teorías sobre la determinación de la inteligencia: biológica, social e interaccionista.

4.1. TEORIA DE LA HERENCIA BIOLOGICA

Esta teoría considera que las diferencias observadas a nivel individual o colectivo (grupos sociales o razas), son producto únicamente de la transmisión hereditaria de los genes. Los individuos nacen inteligentes, no se hacen.

Las conclusiones a las que llegan derivadas de múltiples estudios, referidos por Anastasi (1973), apoyan esta teoría: - a) los trabajos comparativos realizados con gemelos monicógenos criados en ambientes semejantes y diferentes, señalan que a lo largo de todo su crecimiento conservan coeficientes intelectuales casi idénticos (correlación estadística media de .90), mientras que gemelos dicigóticos mostraban diferencias mucho más importantes en sus coeficientes intelectuales (correlación estadística media de .55), (Newman, Freeman y Holtzinger, 1937), b) la existencia de familias geniales como los Bach, los Darwin, los Menod, así como la existencia de familias torpes con deficiencias mentales hereditarias, Galton (1914), Terman (1925) y Hollingwort (1926), c) el estudio de los niños abandonados en orfanatos; en éstos la distribución de los C.I., no es muy distinta de los otros niños, y si el medio fuera el factor determinante, estos niños deberían tener C.I. distintos, lo que no sucede, Skeel y otros (1938). d) las encuestas con niños adoptados convence mucho a los defensores de estas tesis, en un estudio realizado por Lamart (1973), se aplicaron test a varios centenares de niños adopta

dos, comparando posteriormente su C.I., con el de sus padres adoptivos y con el de sus padres biológicos comprobándose que la semejanza padres adoptivos niños adoptados era claramente menor, que las semejanzas niños adoptados padres verdaderos especialmente teniendo en cuenta la media, los niños adoptados se asemejaban más claramente a sus padres verdaderos que a sus padres adoptivos. Entre los defensores de esta tesis encontramos a Platón, Aristóteles, Rousseau, Galton, Gobi - eau, Jensen, Eysenk, Newman, Berks, Temrna, Lamart, entre - - otros.

4.2. TEORIA DEL MEDIO AMBIENTE

Los defensores de esta teoría, suponen una influencia del medio es decisiva en el desarrollo del cerebro y en la manifestación de la inteligencia como consecuencia, otorgando un papel importante a la Educación. En este sentido, Balmon te (1973) cita varios ejemplos: a) El Instituto Nacional de Educación Francés, realizó una encuesta con hijos de padres pertenecientes a diversas categorías socio-profesionales, en contrando una diferencia de 20 puntos en C.I. en los extremos de las categorías: obreros calificados 01.5 y cuadros superiores profesionistas 111.5.

b) En 1956 I. Lzine y O. Brunet publicaron el siguiente estudio: trabajaron con tres grupos de niños i., estaba com-

puesto por hijos de psicólogos o estudiantes de psicología; el grupo II., por hijos de obreros, y el grupo III., por niños que vivían en hogares adoptivos, de condiciones socioeconómicas bastante similares, y comparables a las del grupo II. Encontramos que a los seis meses el cociente de desarrollo de los niños en los tres grupos eran similares; al año los niños del grupo I y II mantenían su cociente de desarrollo, pero el grupo III, había descendido. Al tercer año los grupos diferían entre sí. Los hijos de psicólogos, en un ambiente educativo estimulante, aumentaron considerablemente su cociente de desarrollo, el cual descendió ligeramente en los grupos II y III de ambientes menos estimulantes y a los 4 años 9 puntos separaban al grupo I del grupo II y 37 al I del III.

c) M. Moreno y G. Satre (1961), comprobaron la influencia de la estimulación en medios de origen socioeconómico semejante sobre el desarrollo intelectual. Estudiaron a los niños de un medio socioeconómico bajo que asistían a escuelas diferentes, unos a una escuela que proporcionaba mucha estimulación y propiciaba el desarrollo y los otros a una con menor estimulación.

Al observar los resultados se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de los primeros, ya que su desarrollo intelectual era superior.

Algunos de los defensores de esta teoría llegan a negar totalmente la influencia de la herencia, argumentando que to-

os los niños nacen con un potencial y son las condiciones del medio las que deciden su porvenir intelectual; Watson y los psicólogos conductistas creen que no existe ninguna prueba de la herencia del comportamiento. Los neoconductistas como Skinner (1968), opinan que la única condición para enseñar una materia a cualquier individuo es disponer de las técnicas adecuadas a la inteligencia. Muchos sociólogos adoptan esta tesis, compartida también por psicoanalistas, quienes consideran que la debilidad mental es producto únicamente de la relación conflictiva con la madre. Por ejemplo, Manonni Castets (1973) argumentan que hay que buscar el significado estructural de la debilidad mental en la relación interpersonal conflictiva con la madre, ya que la debilidad mental no es más que un síntoma.

4.3. TEORIA INTERACCIONISTA HERENCIA-MEDIO

Los Defensores de esta teoría sostienen que cada niño nace con un genotipo intelectual determinado, pero que éste no es más que una potencia de la realización de ese individuo y dicha realización dependerá del medio ambiente. Dos genotipos potencialmente iguales, manifestarán dos fenotipos distintos según el medio en que se eduquen. Algunos partidarios de esta postura son: Lazzó, Wallon, Piaget, Séve, Ramúz, Bojsson, Bourdieu y Snyder, entre otros.

En el campo educativo, para los que consideran que las personas nacen inteligentes, la tarea del educador consistirá en una mera transmisión de conocimientos, poco o nada podrá hacer por los individuos, sino enseñarles y en función del rendimiento que tengan dado por su capacidad intelectual; los encauzará hacia un trabajo intelectual o manual reafirmando de esta forma la selección social. De modo opuesto por los que plantean que la inteligencia es una capacidad que se adquiere, el papel de la educación y el educador será completamente diferente. Aquí el profesor de transmisor de conocimientos, se convertirá en formador de capacidades y agente de cambio social, ya que postulará con su práctica que las diferencias en los aprendizajes escolares son fenómenos más amplos de tipo social (Sève, Snyder, 1979).

El debate entre los partidarios de la herencia de la inteligencia y los que defienden el poder del medio de una interacción entre ambas no constituyen una discusión neutra, -- conlleva una gran carga ideológica y de los resultados que se den o aporten se derivan consecuencias no sólo de tipo científico, sino también sociales y políticas. Al respecto Luzzó (1973), señala en primer lugar el enfrentarse con el problema de la herencia o del medio, en psicología, significa hacerlo también con los problemas del determinismo del hombre y de su libertad. Los límites de la determinación de la influencia por la herencia o del medio ambiente son también los de la li

bertad individual. Y en segundo con los fenómenos políticos y sociales. Lo que ya se ha señalado en el capítulo de escuela primaria y fracaso escolar. Cuando se habló de la postura que toma la escuela primaria en México, en relación a lo que debe enseñar y la forma en que ha venido realizando, responde a la necesidad de clase en el poder el cual consiste en seguir reproduciendo las relaciones sociales existentes entre los sujetos. En donde además consideran al fracaso escolar como un mal en el niño y no como un producto de la ineficiencia del sistema educativo, y por otro lado, la imposición de las políticas educativas que lejos de resolver el problema lo agudizan.

En cuanto a los fenómenos políticos con sus implicaciones sociales, se ha llegado a considerar por los seguidores de la herencia de las diferencias individuales, (implicación y explicación) admitiendo el dominio de una raza sobre otra, de una clase social sobre otra, justificando así la estructura social existente. Citando a dos científicos Jesen (1969) concluye que el problema principal por el que fallaron los programas compensatorios, implementados por el estado para tratar de desarrollar la inteligencia de niños provenientes de hogares pobres es debido a la inferioridad genética de los beneficiarios, negros, chicanos, puertorriqueños y pobres en general lo que convierte en estériles los esfuerzos por evaluar su coeficiente intelectual y las posibilidades de éxito

escolar. Por su parte Eysenck (1966), se considera a sí mismo no racista, pero piensa seriamente que la demostrada inferioridad de los negros estadounidenses, en los test de inteligencia, en gran parte se debe a causas genéticas.

Analizando más profundamente la teoría interaccionista, de la que se asumen sus postulados, respecto a la naturaleza de la inteligencia y la forma en que se desarrolla esta capacidad. Las posibilidades heredadas no serán realidades, sin que existan los medios suficientes y necesarios para crecer y desarrollarse. Postula que la herencia no es una fuerza inflexible, dado que la experiencia y la educación pueden desarrollar enormemente su expresión; pero también es un hecho, que no basta con exagerar la importancia de la estimulación, experiencia o de la herencia para dar una explicación de la conducta de los individuos y sus diferencias entre ellos en capacidad; se trata de entender a la inteligencia como dice Wallon: (1960), como un producto de la relación dialéctica entre ambos factores. Relación que transcurre a lo largo de los diferentes niveles de desarrollo del hombre, aceptando así el desarrollo filogenético y ontogénico del hombre.

La inteligencia desde esta postura no es una facultad en sí que exista en determinadas cantidades o proporciones en algún sitio en el individuo, al contrario, es algo que se está formando constantemente en la práctica cotidiana. Séve -

(1979), refiere la inteligencia como una relación entre el hombre y su mundo social, al mismo tiempo Leontiev (1975), dice que en los animales, los progresos se fijan bajo formas de modificación de sus organizaciones biológicas en el desarrollo de su cerebro; adquisiciones de la especie están fundamentalmente contenidas en un patrimonio biológico en el que se fijan los progresos de la especie, y del hombre; a diferencia de éstos en el patrimonio social instrumentos de producción, lenguaje, cultura, instituciones, etc., donde cada individuo que al comienzo es solamente un candidato más a ser humano, realiza en lo fundamental su aprendizaje de hombre.

Para concluir, citando a Wallon (1966), el proceso esencial en el desarrollo del niño, es la asimilación o apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad en el curso de la historia de las sociedades.

Es conveniente resaltar algunos de los elementos que influyen en el desarrollo de la inteligencia.

Las posturas ambientalista e interaccionista destacan diferentes factores, que intervienen en la formación y desarrollo de la inteligencia: la nutrición, ya que el desarrollo normal del cerebro requiere de un suministro de calorías y proteínas suficientes. Está comprobado que el nivel intelectual medio, de algunas zonas marginadas ha descendido debido a la mala nutrición, UNICEF (1980).

Otro de los elementos o factores que influyen en el desa

rrollo de la inteligencia, es el sociocultural, como lo confirman numerosos estudios en los que la correlación entre el nivel intelectual y el nivel social de los padres es alta. Conocemos ampliamente que la gran cantidad de estimulación sensorial, perceptual, motora verbal y emocional, acrecentarán las posibilidades de poseer un coeficiente intelectual mayor; debido a que cuanto más estímulo reciba un niño, más posibilidades tiene de establecer conexiones entre las células del cerebro. Dichos estímulos son esenciales para mantener y desarrollar la maduración de los sistemas neuronales, y cuando no hay o no son suficientes los estímulos externos, se frena la organización de la actividad de la corteza cerebral o funciona incorrectamente.

Es importante destacar el papel de la motivación, -tema que será abordado posteriormente-, en el desarrollo de la inteligencia del menor. El niño tiende a explorar el mundo en que vive, le interesan algunos aspectos concretos, va a estar dependiendo de manera directa de su carácter y sus inclinaciones afectivas, así como también de la calidad y cantidad de satisfactores que el niño reciba, principalmente los provenientes de su madre y los de las demás personas que lo rodean Houn (1978).

Las relaciones familiares son otro factor que contribuye en buena parte, ya que según Aguilar (1977), la atmósfera familiar en la cual el individuo se desenvuelva, influye deter-

minantemente en un buen rendimiento escolar, o en un posible fracaso. Si la atmósfera es adecuada, se podrá observar en las actitudes de los padres y la familia hacia la educación y la cultura, en formas de relación hacia el niño con una base de respeto, en expectativas positivas de los padres hacia el desarrollo escolar del niño, resultando desempeños académicos favorables.

En muchos de los casos el bajo aprovechamiento escolar no se debe necesariamente a una deficiencia mental, sino a problemas de tipo emocional, que afectan su desarrollo intelectual, haciendo más difícil la apropiación del conocimiento y dejando serios daños en la propia imagen que el niño tiene de sí mismo, llevándolo a parecer tonto o retrasado mental, poco dotado para los demás.

Se puede afirmar que la dinámica que se dé al interior del hogar, va a estar influyendo en el desarrollo intelectual del niño.

Ya se han mencionado los factores que influyen en el desarrollo intelectual del niño, ahora se analizará el papel del psicólogo ante el hecho de tener que emitir un juicio en relación a las capacidades de los sujetos, a través de la aplicación del test.

En el transcurso de diversas épocas la psicología ha elaborado una serie de instrumentos con la finalidad de medir el rendimiento de las personas, las cuales son avaladas desde di

ferentes perspectivas, necesidades e ideologías.

De acuerdo a la posición asumida, se considera importante que para poder realizar un trabajo, relacionado con el estudio de ciertas características del individuo, el psicólogo debe considerar al niño como un ser social que se desarrolla en el seno de una familia y cultura que tiene sus propias características, además de no interesarse tanto por el rendimiento por sí mismo, sino por las actitudes subyacentes a estos rendimientos.

En lo que se refiere al uso del lenguaje, no importa que el niño posea un buen lenguaje o de enriquecerlo, sino de hacer variadas las situaciones de verbalización de manera tal, que pueda conducir al niño a descubrir una gama de posibilidades de expresión y comunicación. Esto representa una problemática para el psicólogo; ya que se tiene que enfrentar a problemas de expresión de "génesis", construcción progresiva, y capacidad lingüística (Boisson, 1979).

Debe delimitarse la importancia de destacar las características de los medios culturales a los que pertenecen los niños, así como tampoco eternizar algunas actitudes propias de los miembros de clases sociales desfavorecidas. Tales actitudes son esquemas organizados de respuestas, característicos de un período histórico, una forma de respuesta a contradicciones objetivas. También las actitudes hacia la escuela pueden ir de la resignación frente a un destino escolar, a la to

ma de conciencia política, a la necesidad de luchar por otra escuela, pasando por el deseo de ver que los hijos escapen a su clase, gracias a un excepcional éxito escolar.

No se trata de imponer una cultura privilegiada a los niños que tienen otra, sino repensar la cultura transmitida y permitir a un mayor número de niños el acceso a las producciones culturales de las que estén actualmente desposeídos. Se trata pues, como ya se ha venido mencionando de un proceso de apropiación y no de un mecanismo de inculcación.

Concluyendo, el psicólogo debe considerar en estudiar al niño en la particularidad de su desarrollo, cierto, pero en función de su origen de clase.

A continuación se presentan algunos estudios que nos señalan la relación existente entre dos variables: capacidad intelectual y rendimiento escolar, los cuales son referidos por Ausubel (1980).

Tyler, (1936), al hacer una revisión sobre estudios que han hecho en relación con las pruebas de inteligencia como predictorias del buen desempeño escolar, encontró que las correlaciones variaban entre .40 y .60, lo que significa que existe una relación definida y clara entre el coeficiente intelectual y el rendimiento escolar. Esto no quiere decir que necesariamente el estudiante de inteligencia superior tenga asegurado un éxito académico, ni tampoco que el estudiante de mediana inteligencia deba fracasar. Hay factores de la inte-

ligencia que contribuyen al éxito escolar, como la perseverancia, motivación, seguridad en sí mismo y la orientación definida a un fin.

El nivel de inteligencia influye también en los aspectos cualitativos del rendimiento, afectan a la rapidez con que se adquieren actitudes de aprendizaje (N. R. Ellis, 1958 House-
Zeaman, 1959 Kauffman y Peterson, 1958; Stevenson y Swart, -
1958), a la ejecución de tareas estructuradas de clasificación (W. E. Stephens, 1964), y la estrategia para resolver problemas (Batting, 1957; Klausmeier y Loughlin, 1961). Es probable que los sujetos con C. I. elevados, corrijan independientemente sus errores, verifiquen sus soluciones, recurran a enfoques lógicos, sigan métodos más eficaces y sean más persistentes.

El aprovechamiento académico o resultados favorables obtenidos en distintas materias se correlacionan por lo general acerca de 0.5 con las puntuaciones de los tests de inteligencia o pruebas de aprovechamiento académico. Respecto de aprovechamiento escolar, algunos componentes de los tests de aptitud académica como el vocabulario (Locke, 1963), el razonamiento y la información (J. W. French, 1964), tienen más valor predictivo que otros. Las puntuaciones del test de inteligencia se correlacionan negativamente también con la tasa de deserción escolar de la preparatoria. (Dillon, 1949). Los tests de aptitud específica como el de capacidad cuantitativa

o razonamiento numérico se correlacionan, naturalmente, mucho más que el C. I. con materias relacionadas con las matemáticas. En cualquier caso, el valor predictivo de las puntuaciones de aptitud académica varían grandemente con factores como el sexo (Locke, 1963; McGuire, 1961) y el tipo de comunidad (McGuire, 1961).

Los tests de aprovechamiento al tener en cuenta la motivación de pasadas tareas de aprendizaje como la aptitud escolar, respecto al aprovechamiento futuro son más predictivos que los tests de inteligencia. Así pues, las calificaciones en Algebra en primer año se correlacionan más con el éxito de Algebra en segundo año que la aptitud escolar general o el promedio de calificaciones de alumnos de nuevo ingreso (Sommerfeld y Tracy, 1961). El promedio de calificaciones de la preparatoria predice el aprovechamiento académico en la universidad mejor que las puntuaciones de aptitud escolar (Ender y Steinberg, 1963). Algunos estudios (Getzels y Jackson, 1962; Torrance, 1963) sugieren que los llamados tests de creatividad se correlacionan elevadamente con el aprovechamiento académico como los tests de inteligencia, pero el estudio metodológico más consistente de Flescher (1963), no sirvió para confirmar este resultado ni tampoco demostró la existencia de ninguna generalidad de función importante de varios tests de creatividad.

La motivación, los intereses, los rasgos de personalidad el ajuste, las influencias familiares, de los compañeros de -

clases sociales y culturales, afectan al grado en que la apti tud escolar existente cristaliza en forma de rendimiento esco lar. Las comparaciones de niños dotados, pero con buenos y - malos resultados académicos, revelan que los primeros tienen mejores hábitos de estudio, muestran más autodominio y meca-- nismos compensatorios que de protección del yo; tienen nive-- les de aspiraciones más realistas y destacan en rasgos de per sonalidad como la seguridad, la confianza en sí mismos, la am bición, el deseo de investigar y la persistencia (W. D. Lewis, 1941; Locke, 1963; Regensburg, 1931; P.S. Sears, 1940; Terman y Oden, 1949).

Se puede concluir que el fracaso escolar involucra a to da la personalidad, historia y relaciones familiares del suje to; observándose consecuencias en la salud mental, esto es, - modifica actitudes de la familia, los padres viven como suyo el fracaso de sus hijos, así como toda la serie de secuelas - emocionales que deja en el niño se transforma su imagen de sí mismo haciéndole sentir que está mal, en relación al grupo so cial y se le responsabiliza de ello, lo anterior hace que su imagen se deteriore y se asuma como fracasado.

A la inteligencia se le ha empleado en diversos sentidos, entre otros se aplica a la aptitud para resolver problemas y - extraer las relaciones entre las cosas; a la facultad de cono cer, comprender y adaptarse a situaciones nuevas; otra se re fiere a las aptitudes escolares y a los resultados obtenidos - en los tests de inteligencia.

Por el momento, sólo se establece que la inteligencia -- ocupa un lugar predominante en la orientación escolar ya que en muchas ocasiones estas pruebas de eficiencia son usadas para encauzar el aprendizaje escolar. Se han llegado a proponer unos umbrales mínimos o medios del C.I. para acceder a cada uno de los niveles de estudio (110 para bachillerato, 120- instituciones universitarias, 130 para el politécnico, etc.)- lo cierto es que se acepta implícitamente por la escuela, que los individuos que poseen un C.I. bajo no tendrán éxito en -- las carreras intelectuales y abstractas (Ducoing, 1979).

Resumiendo podemos decir que, el fracaso escolar no depende exclusivamente de la variable coeficiente intelectual y a su vez la inteligencia no es sólo producto de la dotación genética o social que el individuo haya adquirido o aprendido o el puntaje que haya obtenido en un test de aptitud. Sin negar la utilidad que el uso de los tests de inteligencia aportan la educación y sin menospreciar la medición de las aptitudes en los escolares y la relación que guarda con el rendimiento escolar, se acepta su uso siempre y cuando se precisen sus alcances y limitaciones.

Al efectuar la selección de los instrumentos para evaluar debe considerarse los alcances de los tests de inteligencia bien estandarizados que a su vez responden a las características de la población que se va a aplicar, ya que en la mayoría ha sido orientada su estandarización a una cultura, la

anglosajona. A continuación se realizará una revisión de dicha situación.

- a) En muchas ocasiones se ha sobrevalorado la utilidad de los tests de inteligencia, sin tomar en cuenta -- otro instrumento que reporten los indicadores a la -- situación social en que se está desarrollando el niño.
- b) La medición del alumno en los tests, se realiza a -- través de la resolución de un problema el cual por -- la forma en que está planteado, tiene ya una sola -- respuesta preestablecida culturalmente, y casi siempre del medio donde fue construido. Para probar este contenido general se emplearán criterios escolares que pertenecen a una cultura determinada, olvidándose que los modos de vida y las formas de evaluar las relaciones entre las cosas, los sistemas de valores, los marcos de referencia, varían de una clase a otra. (Tort, 1980).
- c) La actitud del examinador condiciona la actitud del alumno en el momento de realizar la prueba, ya que -- este último al encontrarse en una situación de desventaja, trata de responder de la mejor manera al estímulo que se le presenta. (Ducoing, 1978).
- d) El Coeficiente Intelectual varía en los individuos -- ya que es algo que determina la edad, por lo que --

aceptar como válido el C.I. obtenido en un test se-
ría negar la capacidad de desarrollo en el ser huma-
no (Tort, 1980).

- d) Un fenómeno humano, como el C.I., es diferente a - -
cualquier fenómeno físico, ya que además del plano -
cuantitativo posee una dimensión cualitativa, es así
que el hecho de tener un C.I. de 150 puntos, no sig-
nifica en lo absoluto, que es doblemente inteligente
de aquél que ha obtenido 75. Muchas veces indepen-
dientemente del puntaje obtenido, lo más importante-
es la forma en que las personas utilizan su inteli-
gencia en las diferentes situaciones y momentos de -
su vida (Wallon, 1966).
- f) El contenido verbal de los tests, refleja la influen-
cia de factores ambientales, la pertenencia a una --
clase social determinada y la marginación cultural--
del individuo.
- g) Por último el carácter político-ideológico que ad- -
quiere al seleccionar, orientar o clasificar en fun-
ción al puntaje obtenido.

En el terreno de las aptitudes el hombre tiene la propie-
dad de escapar del determinismo genético absoluto, que condu-
ce a comportamientos estereotipados en los animales inferio-
res y es posible variar las diferencias individuales en el
hombre, modificando su medio ambiente; al respecto señala Ra-

muz (1978), pasemos de la biología a la democratización de la enseñanza y de la sociedad.

4.4. FRACASO ESCOLAR Y PERSONALIDAD

Ya se ha hablado de lo que es la inteligencia, toca ahora el turno de explicar qué tipo de relación existe entre el aprovechamiento escolar y la personalidad. En la primera parte se presenta una breve revisión de las teorías de la personalidad y se concluye asumiendo sólo una. En la segunda se presentan algunos aspectos de la relación entre el rendimiento escolar y la personalidad.

4.5. TEORIAS DE LA PERSONALIDAD

Entre las modernas teorías psicológicas de la personalidad encontramos que la mayoría de ellas conserva el esquema bipolar de herencia y medio; cualquiera que sea el rasgo humano que estudien, se explicará éste, ya sea por acción de la herencia y/o por la herencia del medio.

La aparente insuperabilidad de la Teoría de los dos factores hace que las discusiones se centren sobre todo en torno a la significación de estos dos. Unos insisten que el principal determinante es la herencia y que el medio exterior y las influencias sociales condicionan sólo las posibilidades y formas en las que se manifiesta ese programa con el cual nace el hombre; otros deducen las particularidades más importantes de

la personalidad directa de las características del medio social, en los patrones socioculturales; esto es una doble determinación de la personalidad.

En relación a lo anterior, Murphy (1956) considera que los factores del medio imprimen a los genéticos; Sullivan (1959) que la personalidad es el resultado de las interrelaciones personales en un sujeto dado y Eyseck (1959), citado en Bustamante, (1971) señala que la personalidad es la resultante de los patrones de conducta reales o potenciales, determinados por los factores genéticos y ambientales.

Dentro de la teoría, investigación y estudio de la personalidad un punto importante es el de hacer una correlación de la psicología general con la psicología diferencial. La mayoría de los autores han elegido la corriente de la psicología diferencial con Galton y Sperman como exponentes, esta corriente se limitaba en un principio al estudio de las capacidades mentales y más tarde abarcó el estudio de la personalidad en su conjunto.

Sperman (1955), extendió la idea de factores a los rasgos de la voluntad, la perseverancia, la afectividad, separando el factor "g" general del "e" especial. Posteriormente Cattell (1957) propuso un modelo multidimensional y jerárquico de los factores (rasgos) de la personalidad, entre otros; ciclotimia-esquizotimia, inteligencia, excitabilidad-inseguridad, dominación-sumisión, ligereza-lentitud. (Cueli, 1973).

El método de investigación desarrollado para esta corriente consiste, como se sabe, en estudiar los vínculos correlativos que se establecen entre los rasgos de la personalidad, que son puestos de manifiesto por medio de test. Los vínculos correlativos que se establecen entre los distintos rasgos, son los que sirven de base para delimitar hipotéticos factores que condicionan estos vínculos. Por ejemplo, Eysenck, (1959) del estudio de 10 000 sujetos con la tesis de Kretschmer y Jung, aisló dos factores: neuroticismo e introversión-extroversión, añadiendo finalmente otro llamado psicotismo.

Karen Horney (1957), distingue tres: dócil, agresivo y despejado. Erich Fromm (1947), diferencia a las personas en cinco tipos: despectivo, explotador, ahorrativo, mercantil y productivo.

De tal modo que, tras el concepto de personalidad, aparece algo general que se distingue mediante unos u otros procedimientos de elaboración estadística de rasgos cuantitativamente expresados, seleccionados, también según criterios estadísticos. Observamos que, las características fundamentales de esta corriente es el empirismo, ya que el resultado de las correlaciones y el análisis de los factores se ocupan de las variaciones de rasgos y que son diferenciados sólo por cuanto se expresan en diferencias individuales o grupales, accesibles a la medición, independientemente de cuál será la relación existente entre los rasgos medidos y las características de que consta esencialmente la personalidad humana.

Lo anterior no implica en absoluto, que dentro de la psicología de la personalidad sea imposible en general aplicar - el método de las correlaciones; se trata más bien de ubicar el alcance y limitaciones del método, así como el contexto en donde se utiliza. Leontiev (1978), considera que por sí solo, el método de la correlación de un conjunto empírico de propiedades individuales es aún insuficiente para revelar la personalidad en el sentido psicológico.

La idea de correlación entre los factores herencia y medio fue sustituida por la noción de confrontación. Esta surge con el movimiento psicoanalista y aquí el problema principal fue el de la estructura interna de la personalidad, desarrollada por Freud (1948), en donde el líbido constituye el origen bioenergético de la actividad. Este considera que la personalidad está estructurada por tres instancias: el Ello, el Yo, y el Superyo que se contraponen entre sí.

Otra corriente en la cual se desarrolló el enfoque de la personalidad desde su estructura interna está representada -- por las concepciones culturales-antropológicas, las cuales -- partían de los estudios de los datos etnológicos que mostraban que las características psíquicas esenciales están determinadas no por las diferencias en la naturaleza humana, sino en la cultura humana, y por lo tanto el sistema de la personalidad no es otra cosa que el sistema individualizado de la cultura en la cual se inserta el hombre durante el proceso de

su "Culturalización" (Bagby, 1957; Mead, 1966 y Ethel, 1963).

Sin embargo, este enfoque de la personalidad, diluye al individuo en lo personal para dar paso a lo cultural y en la personalidad este tipo de generalizaciones y reduccionismos - no son válidos. Allport (1980) nos señala que al psicólogo - le interesa el individuo como personalidad, y ésta no es sola- mente una copia, una personificación parcial de determinada - cultura. Aunque ésta existe precisamente en sus personifica- ciones, constituye objeto de estudio de la historia y de la - sociología, más que de la psicología. Por otra parte, las -- teorías culturoológicas, introducen dentro de la discusión teó- rica, el concepto de arquetipo para designar la influencia de rasgos propios de la raza, la nacionalidad dentro de los here- dados y el concepto de rol dentro del medio; argumentando que la personalidad no es otra cosa que un sistema de roles asumi- dos, internalizados. Así nos dicen que se conoce al hombre - no por lo que es, sino por el rol que desempeña. El hombre - es un manejo de roles, entre otros autores que postulan esta- idea están Ralph Jinton (1945), Daniel R. Miller (1963) y Er- vin Goffman (1959).

El peligro que la teoría del rol conlleva es la de ob- viar el nexo personal, ya que en sí la personalidad podrá ser versátil y variable, pero no puede diluirse en un número de - roles o de "yo" sociales. Tampoco en un micro "equilibrio" - de roles, numerosas investigaciones demuestran cómo la perso-

nalidad conserva sus características de situación en situación, es así que el estudio intensivo de refugiados que vieron derrumbarse la civilización de su patria revela que esos refugiados, al establecerse en países nuevos no lo hicieron con sus características, valores y formas de adaptaciones anteriores (Allport, Brunner, Jandorf 1941).

En síntesis, se puede decir, que el rol no es la personalidad, sino más bien una representación tras la cual ésta se oculta (Allport 1980).

Después de haber revisado brevemente algunas concepciones teóricas, salta a la vista que al circunscribirse la discusión de la personalidad al terreno de lo heredado y del medio, no es posible avanzar sobre la esencia de la personalidad, ya que alrededor de cómo se origina, se debe centrar la discusión del término sobre el estudio de sus relaciones internas, contradicciones y transiciones mutuas, así como el de las relaciones vitales del individuo.

Leontiev (1978), nos dice "...este enfoque conduce necesariamente a la tesis sobre la esencia histórica social de la personalidad, tesis que implica que la personalidad surge por primera vez en la sociedad, que el hombre entra en la historia (y el niño entra en la vida) sólo como individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades innatas y que sólo se convierten en personalidad como el sujeto de las relaciones sociales..." Dicho de otra manera, a diferencia del suje

to, la personalidad del hombre no es algo preexistente en ningún sentido con respecto a su actividad, lo mismo que en su conciencia, su personalidad es engendrada por ella. La investigación del proceso del nacimiento y transformación de la personalidad del hombre en su actividad (que transcurre en condiciones sociales concretas) es la clave para llegar a su concepción psicológica auténticamente científica.

Entonces, el punto de partida será la personalidad como producto del desarrollo histórico social ontogénico del hombre, es decir, que la personalidad se reproduce, se crea por las relaciones sociales que establece el individuo en su actividad y no en la naturaleza propia del sujeto. Es así por -- ejemplo, el hecho de que el hombre determinado, trabaje como técnico, nada dice sobre su personalidad; los rasgos de ésta se ponen de manifiesto no en esto, sino en las relaciones -- que él establece en forma inevitable, quizá durante el proceso de su trabajo y quizá fuera del mismo.

Otro aspecto a tomarse en cuenta en la comprensión del problema así planteado, es el de las necesidades humanas, pero entendidas éstas como fuerzas interiores que pueden realizarse solamente a partir de la actividad siendo así que a diferencia de los animales, las necesidades del hombre son engendradas por el desarrollo de la producción (Marx, 1978). Se puede decir que el desarrollo de las necesidades humanas, comienza a partir de que el hombre actúa para satisfacer sus ne

cesidades elementales vitales; pero más adelante el hombre satisface sus necesidades para actuar. Nuevamente señala Marx al respecto "...la producción no produce, únicamente el objeto de consumo, sino también el modo de consumo, o sea que produce objetivamente y subjetivamente. La producción crea, - - pues, los consumidores..." (Marx, 1978).

Así tenemos que en el desarrollo del hombre aparecen necesidades que no existen en los animales, éstas son las necesidades superiores de carácter social. Su satisfacción no -- conduce directamente a suprimir una u otra necesidad biológica del organismo, y están dadas por las condiciones de vida - de la sociedad; son partes de éstas, la necesidad de objetos-materiales creados por la producción social y puestos al servicio del hombre.

Por otra parte, la aparición de nuevas necesidades en el curso del desarrollo histórico social de la humanidad, está - vinculada también a la aparición de nuevas formas de satisfación. A manera de recapitulación a este punto se puede decir que las necesidades humanas están determinadas por las condiciones sociales de la vida.

Asimismo, las necesidades del hombre se subjetivizan y - manifiestan como deseos y tendencias. Estos, al mismo tiempo, que señalan que ha aparecido o se ha satisfecho una necesidad, regulan la actividad del hombre, motivando la aparición, el - crecimiento o la desaparición de esta necesidad. Sin embargo,

te de las condiciones de vida y de la educación del individuo (Leontiev, 1978).

Otro elemento que se ubica en la formación de la persona lidad es el de la actividad objetivada, entendida como el motor del proceso humano a través del cual el hombre al actuar sobre el objeto y transformarlo, la subjetividad que deposita en esto al mismo tiempo la objetiviza y crea a sí mismo como personalidad: es decir, crea al objeto y crea a sí mismo.

Tal enfoque exige que se analice la personalidad como -- una nueva cualidad generada por el movimiento del sistema de relaciones sociales objetivas al cual incorpora su actividad- (Leontiev, 1978).

Como último punto estaría la toma de conciencia de sí -- mismo; como personalidad es vital para el avance del desarrollo de esta concepción. Lenin, escribió que esto es lo que - diferencia a un esclavo conforme con su situación, y a un hom bre libre que se ha rebelado. Es decir, la diferencia radica en la toma de conciencia de sí dentro del sistema de las rela ciones sociales. De su "yo", citado por Leontiev (1978).

Sin embargo, dentro de la psicología marxista, la catego ría de personalidad, actualmente es muy debatida, siendo uno de los puntos de mayor discusión en los eventos académicos a los que concurren filósofos, psicólogos y especialistas o es tudiosos del hombre.

En este sentido González Rey (1982), dice que dentro del estudio del análisis de la personalidad la relación sujeto-sujeto y las formaciones psicológicas que se desarrollan a partir de esta relación, constituyen el acceso a la comprensión de formaciones psicológicas más complejas del estudio de la personalidad, como son la categoría de vivencia, la categoría de orientación emocional afectiva del sujeto hacia el contenido expresado, la categoría de elaboración personal, la categoría proyecto de vida, entre otras cosas, ya que ninguna de éstas ha sido ampliamente explorada, sólo la relación sujeto-objeto ha sido estudiada más o menos en forma sistemática.

En síntesis, el hablar de la personalidad en forma determinante como lo hacen muchos psicólogos, psiquiatras y estudiosos del hombre no deja de ser mera pretensión profesional.

4.6. ALGUNOS ASPECTOS DE LA PERSONALIDAD Y EL FRACASO ESCOLAR

Tal relación entre estos dos factores ha sido abordada por distintos autores (y diversas posiciones teóricas); la variable psicológica de la personalidad, se ve afectada en su formación y desarrollo por los factores del rendimiento. La relevancia social, que en nuestro país tiene el rendimiento general y en particular el éxito o fracaso escolar, ocasiona que se le considera en sí mismo como una exigencia para los individuos. Esto último le da a la relación entre éstas dos

variables psicológicas, implicaciones de gran relevancia para el desarrollo de las personas.

Barry y Patricia Bricklin, (1982), ha calculado que los conflictos emocionales causan más o menos el 90% de los casos de fracaso escolar (lo que es válido para un sector) también citan que aproximadamente el 80% de estos niños poseen una inteligencia superior a la media. Encontraron una similitud en tre estos niños en cuanto a sus características emocionales - desde el punto de vista psicológico destacando entre otras la pasividad y la agresividad.

Nos dicen así que el niño no expresa su coraje abiertamente, sino en forma pasiva y velada debido al temor hacia sus padres. Expresará su coraje en forma indirecta en un problema de aprendizaje ya que de esta forma hiera a sus padres - en donde les duele, su orgullo, o su apremiante necesidad de movilidad social.

El desaffo pasivo por medio del problema escolar, puede deberse a la presión de los padres con respecto al trabajo -- académico o las calificaciones, pero también al resentimiento que experimenta por la pérdida de su libertad interna.

En lo que se refiere a su autoconcepto y su capacidad de aprovechamiento.- Cualquier persona que tiene la noción de -- que vale y se acepta a sí mismo, se siente bien, con confianza y se halla libre de sentimientos poco gratificantes. Ahora bien, el niño de bajo rendimiento escolar, carece de auto-

confianza en su capacidad y su autoconcepto, dependerá de la actitud que los padres tengan hacia él. Si éstos se sienten disgustados o sus expectativas son muy altas, él estará disgustado y se exigirá demasiado creyendo que sus padres no lo quieren.

La poca confianza que se tenga el niño le hará sentir -- gran temor a iniciar cualquier actividad y retirarse ante pequeños obstáculos. Esta confianza debilitada aumentará las posibilidades de fracaso.

La evitación del fracaso.- El niño tendrá más interés en evitar el fracaso que en lograr el éxito, esto lo coloca en una situación difícil; ya que para lograr el éxito hay que perseguir activamente la meta y correr el riesgo de fracasar. La persona que quiere evitar el fracaso no se compromete, así, al no intentar nada no fracasa y siente que no se le puede -- culpar por no conseguir algo que realmente no quería, así se hace creer a sí mismo que no quiere muchas cosas y espera poco de la vida.

La baja tolerancia a la frustración.- No tolera la frustración ni persevera en ninguna actividad, sólo intenta hacer las cosas de cuyo logro se haya asegurado. Al frustrarse con facilidad, no persistirá en ninguna actividad por mucho tiempo, ya que cuando algo se complica, en ese momento renuncia a ello, por lo que empezará muchas cosas, pero casi nunca las terminará.

Su alto nivel de frustración, se debe a que su autoconfianza se derrumba ante cualquier obstáculo aún cuando sea de mínima importancia. Presenta una autoconfianza rígida e irreal que no tolera la probabilidad de fracasar. Le gustaría un éxito instantáneo y comenzar por el final, y no tener que dar los pasos intermedios de la actividad que se propone por temor.

Estos niños, se irritan muy a menudo ante un desafío, y en situaciones de grupo sienten temor de que si algo sale mal los culpen a ellos por el fracaso, por lo que si esto sucediese disculpan, pero tratando de encontrar el error siempre de sí mismos.

La tendencia de regresión.- Presenta una tendencia a retroceder hacia pautas de conducta más infantiles en los momentos de tensión o ansiedad, como serán el gritar a los objetos, para desahogar sus propios errores, el llorar en diversas situaciones, o el comportamiento como si fuera un niño más pequeño tratando de ser gracioso. El niño piensa que cuando era pequeño lo querían sin que tuviera que hacer nada bien, lo querían por ser simplemente un bebé y entonces tratará demostrarse como tal para dejar a un lado las responsabilidades y tratar de ganar el cariño de papá y mamá. El no lograrlo le resulta contraproducente, ya que molesta a los papás alejándolo aún más y haciendo que éstos aumenten su presión hacia él y él se mostrará cada vez más agresivo.

Dudas internas.- El niño desconfía de sus propias capacidades, quiere agradar a sus padres, al mismo tiempo desea tener buenas calificaciones para lograr su afecto, pero se rebela ante la presión de trabajar. Siente que debe obtener buenas calificaciones pero esto le enoja.

En estas circunstancias algunos padres, suelen castigar por medio del sarcasmo, lo cual creen mejor al castigo físico, y no se dan cuenta de que esto destruye más rápido la confianza del niño, sobre todo si él es inteligente, pues se dará cuenta precisamente de lo que el padre le quiere decir con sus palabras.

La presión del ambiente escolar.- La situación escolar, la maestra y sus compañeros, serán fuente de aceptación para el niño y por tanto se sentirá querido o rechazado. Y como el niño es sensible con respecto a su familia, también va a serlo en la escuela, y una evaluación negativa, será igualmente dolorosa como si se diera en casa. Esto sucede debido a la transferencia de sentimientos que realiza el niño.

Pérdida de la confianza por conflictos entre los padres. Cuando la seguridad del niño, se ve amenazada por conflictos frecuentes entre los padres, éste desarrollará reacciones negativas, una de las cuales puede ser el bajo rendimiento escolar. El niño depende del mundo adulto para fortalecer su personalidad o recursos internos, y cuando ve que los padres no se toleran entre sí, pierde toda confianza de este mundo adul

to y lo que es más importante la confianza en sí mismo. Con su bajo rendimiento escolar, el niño expresa una protesta en un área en donde los padres pueden advertir, el rendimiento escolar; una demanda para que los padres cesen sus hostilidades y vuelvan a ser fuente de protección y amor hacia él; una reducción de la autoconfianza del niño y su seguridad.

Sin embargo, independientemente de las características emocionales o de personalidad que presenten los escolares con problemas de rendimiento escolar el autoconcepto y, dentro del mismo la representación de sí en el niño, es de suma importancia en el campo pedagógico. Cualquiera que sea la edad del niño, o del adolescente, la situación escolar es una situación de referencia, para expresar la representación que tiene de sí.

Así parece que el éxito escolar es un determinante importante de la concepción de sí mismo que el alumno tenga. Se ha encontrado que en el buen alumno, su autoconcepto es más positivo que en el mal alumno, lo cual nos lleva a considerar que la representación negativa de sí que el mal alumno tiene, es un determinante más del fracaso escolar (Cartron-Guerin, 1978).

Al respecto Anita Woolfolk (1987), dice que:

-- El estudio de la motivación es en esencia aprender cómo y por qué las personas inician acciones dirigidas a ciertas metas y persisten en sus intentos para alcanzarlas.

- Los conductistas tienden a destacar la motivación extrínseca, causada por estímulos externos y el reforzamiento, donde las condiciones y las necesidades físicas como el hombre pueden tener cabida.

- De acuerdo con la teoría cognoscitiva social, las fuentes de motivación incluyen nuestras creencias acerca de la propia aptitud (eficiencia), las proyecciones acerca de nuestros éxitos y fracasos futuros y las metas que nos fijamos.

- Los psicólogos cognoscitivistas dan importancia a la búsqueda personal activa del significado, del entendimiento y de la aptitud. La teoría de la motivación de la atribución sugiere que las explicaciones que de la conducta dan las personas, especialmente de sus propios éxitos y fracasos, influyen de manera trascendente en las metas y el desempeño futuro. Una de las preguntas importantes acerca de una atribución es si es interna o externa.

- Al igual que los cognoscitivistas, los humanistas destacan la motivación intrínseca. Los humanistas también subrayan la necesidad de crecimiento y realización personal. Maslow han sugerido que las personas están motivadas por necesidades jerarquizadas, empieza con requerimientos físicos y van subiendo hacia la autorrealización.

- Las necesidades y las actitudes de los estudios hacia el

aprendizaje deben ser tomadas en cuenta cuando se planean las actividades y lecciones.

- La necesidad de logro se encuentra balanceada por la necesidad de evitar el fracaso. Juntas son fuerzas motivadoras de mucho peso. Un sentimiento pobre de autovalía parece estar ligado a estrategias para evitar y aceptar el fracaso.
- Los maestros pueden incrementar la motivación de los estudiantes estimulando su curiosidad, tomando en cuenta sus intereses, manteniendo un clima emocional positivo mediante técnicas de cooperación y ayudándoles a que se responsabilicen de sus metas y acciones.
- Idealmente, una lección en el salón debería incrementar el sentimiento de aptitud de los estudiantes. Este incrementa la motivación para las lecciones siguientes.
- Varios estudios han señalado el importante papel que juega en las expectativas del maestro y las estrategias resultantes de la motivación en los estudiantes.
- En el salón de clases, la ansiedad parece interferir en el desempeño en las tareas y exámenes complejos y, por tanto, puede minar la motivación (Woolfolk, 1987).

Otro factor importante de señalar es el status escolar, el cual parece tener también una influencia sobre la imagen --

de sí que los niños atribuyen al otro. Los niños que tienen un gran éxito en la escuela, tienen una representación unificada de su propia imagen social mientras que los niños que -- tienen un éxito menor tienen discordancia en las imágenes.

CAPITULO IV

R E S U M E N

Dentro de este capítulo, se analizaron los procesos psicológicos, como la inteligencia y la personalidad, además de observar las relaciones que se establecen con el fracaso escolar.

Para tener una comprensión más clara acerca de la forma en que se ha estudiado la inteligencia se presentaron las posturas teóricas como: la teoría de la herencia biológica la que postula que las diferencias individuales o grupales son producidas únicamente de la transmisión hereditaria de los genes. Los individuos nacen inteligentes no se hacen. En cambio la teoría del medio ambiente, supone una influencia del medio es decisiva en el desarrollo del individuo y en la manifestación de la inteligencia como consecuencia, otorgando un papel importante a la Educación. Algunos de los defensores de ésta llegan a negar totalmente la influencia de la herencia, argumentando -- que todos los niños nacen con un potencial y son las condiciones del medio las que deciden su porvenir intelectual. Otra de las teorías que se mencionó es la interaccionista herencia-medio, sostienen que cada niño nace con un genotipo intelectual determinado, pero éste no es más que una potencia de la realización de ese individuo y dicha realización dependerá del medio ambiente. El debate entre los partidarios de las postu-

ras mencionadas no constituyen una discusión neutra, conlleva una gran carga ideológica y de los resultados que se den o -- aporten se derivan consecuencias no sólo de tipo científico, sino también sociales y políticos.

Analizando con más detenimiento la teoría interaccionista, de las que se asumen sus postulados, dice que las posibilidades heredadas no serán realidades, sin que existan los medios suficientes y necesarios para crecer y desarrollarse. Postula además que la herencia no es una fuerza inflexible, dado que la experiencia y la educación pueden desarrollar enormemente su expresión, pero también es un hecho, que no basta con exagerar la importancia de la estimulación, experiencia o la herencia para dar una explicación de la conducta de los individuos y sus diferencias entre ellas en capacidad. La inteligencia desde estas posturas es concebida como la relación entre el hombre y su mundo social, además agrega que cada individuo que al comienzo es solamente un candidato más a ser humano, realiza en lo fundamental su aprendizaje de hombre. Incluso refieren factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia como: la nutrición, el sociocultural, el papel de la motivación, las relaciones familiares, problemas de tipo emocional, etc. Sin duda alguna la función del psicólogo es muy importante, ya que tiene que emitir un juicio en relación a las capacidades de los sujetos, a través de la aplicación del test. El profesional debe considerar al niño como ser social que se desarrolla en el seno de una familia y

cultura que tiene sus propias características, además de no tomar mucha atención por el rendimiento por si mismo, sino -- por las actitudes subyacentes a estos rendimientos, sin olvidar el origen de clase del sujeto. Se realizó una revisión de algunos estudios que muestran la relación existente entre dos variables: capacidad intelectual y rendimiento escolar. La motivación, los intereses, los rasgos de personalidad, el ajuste, las influencias familiares, de los compañeros de clases sociales y culturales, afectan al grado, en que la aptitud escolar existente cristaliza en forma de rendimiento escolar. En base a lo anterior se puede decir, que el fracaso escolar no depende exclusivamente de la variable coeficiente intelectual y a su vez la inteligencia no es sólo es producto genética a social que el individuo haya adquirido o aprendido o el puntaje que haya obtenido en un test de aptitud. Sin negar la utilidad del uso de los tests de inteligencia, se acepta su utilización siempre y cuando se analicen sus alcances y limitaciones. Por otra parte se revisó la relación existente entre el fracaso escolar y la personalidad; desde la misma forma que con la inteligencia, se presentan las distintas posturas que han estudiado a la personalidad; donde se observa que la mayoría de ellas conserva el esquema bipolar de herencia y medio. Unos insisten que el principalmente determinante es la herencia y que el medio exterior y las influencias sociales condicionan sólo las posibilidades y formas en las que se manifiesta ese programa con el cual nace el hombre; --

otras deducen las particularidades más importantes de la personalidad directa de las características del medio social, en los patrones socioculturales; esto es una doble determinación de la personalidad. La psicología diferencial, se limitaba - en un principio al estudio de las capacidades mentales y más tarde abarcó el estudio de la personalidad en su conjunto. - El método de investigación desarrollado para esta corriente - consiste en estudiar los vínculos correlativos que se establecen entre los rasgos de la personalidad, que son puestos de - manifiesto por medio de tests. Otra corriente en la cual se desarrolló el enfoque de la personalidad desde su estructura interna está representada por las concepciones culturales-anropológicas, las que parten de los estudios de los datos etnológicos, que muestran las características psíquicas esenciales están determinadas no por las diferencias en la naturaleza humana, sino en la cultura humana.

Por otra parte el defensor de la teoría de la personalidad desde una postura histórico-social, afirma que "el hombre entra en la historia sólo como individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades innatas y que sólo se convierten en personalidad como el sujeto de las relaciones sociales..." agrega que la actividad del hombre es la clave para llegar a su concepción psicológica auténticamente científica. (Leontiev, 1978) Entonces el punto de partida será la personalidad como producto del desarrollo histórico-social ontogénico del hombre, es decir, la personalidad se reproduce, se

crea por las relaciones sociales que establece el individuo - en su actividad y no en la naturaleza propia del sujeto. Además son consideradas las necesidades humanas como fuerzas interiores que pueden realizarse solamente a partir de la actividad. Asimismo dichas necesidades se subjetivizan y manifiestan como deseos y tendencias. Sin embargo no basta sólo con el deseo para que se realice una actividad, sino que se requiere de un motivo, es decir, un motivo de la actividad -- que lleve al hombre a actuar y dirigir esta actuación a la satisfacción de una necesidad determinada. Consideran a los -- sentimientos como el resultado de una generalización emocional, que se forma en la base de la experiencia emocional dependiente de las condiciones de vida y de la educación del individuo. Otra elemento que se ubica en la formación es el de la actividad objetivada la cual es el motor del proceso humano a través del cual el hombre al actuar sobre el objeto y -- transformarlo, la subjetividad que deposita en esto al mismo tiempo la objetiviza y crea a sí mismo como personalidad.

Como último punto estaría la toma de consciencia de sí mismo, es vital para el avance del desarrollo de esta concepción. Finalmente se presentaron algunos aspectos de la personalidad y el fracaso escolar, presentando la forma en que los procesos psicológicos se ven afectados en su formación y desarrollo por los factores del rendimiento, donde de manera general se observa que los niños pueden presentar las siguientes características:

Poca autoconfianza, pobre autoconcepto, lo cual se verá reforzado por la actitud de padres y docentes, evitación al fracaso, baja tolerancia a la frustración. Su bajo nivel a la frustración, alta irritabilidad, tendencia a la regresión, dudas internas, pérdida de la confianza, entre otras.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO IV

AGUILAR, CH., T., La Influencia del Medio Familiar en el Rendimiento Académico, Tesis, Facultad de Psicología: UNAM, 1977.

ALLPORT, G. W., La Personalidad, su Configuración y Desarrollo, Barcelona, Ed. Herder, 1973.

ANASTASI, A., Psicología Diferencial, Madrid: Ed. Aguilar, 1973, 365-386.

AUSBEL, P. D., Psicología Educativa, México, Ed. Trillas, 1980, 298-301.

BARRY, B.P., Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento, México, Ed. Pax México, 1982.

BENDER, L., Test Guestáltico Visomotriz, Usos y Aplicaciones Clínicas, México. Ed. Paidós, 1985. 28-42.

BUSTAMANTE, J. A., Psicología Médica, Habana Ed. Ciencia Técnica, 1971, 102-110.

CARTRON/GUERIN, A., "La representación de si el niño", Enciclopedia de la psicología y pedagogía, Tomo V, París, Ed. Sed-may-Lidis, 1978, 215-219.

CUELI, J., REID, L., Teorías de la Personalidad, México, Ed. Trillas, 1973, 312-315.

DUCOING, L., "La Psicología Escolar", Enciclopedia de Psicología y Pedagogía, París: Ed. Sedmay-Lidis, Tomo V, - 1978.

FROSTIG, M., Método de Evaluación de la Percepción Visual, 1964, 1-4.

GONZALEZ, R., F., La Categoría de la Personalidad en la Psicología Marxista, Habana: Ed. Pueblo y Educación, - 1982, 1-8.

GOODENOUGH, F., L., Test de Inteligencia Infantil por Medio de la Figura Humana, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1951.

KAUFMAN, A., "Psicometría razonada con el WISC-R". Ed. El Manual Moderno, 1982.

HOUN, H., "La Inteligencia", Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía, París, Ed. Sedmay-Lidis, Tomo V, - 1978.

LEONTIEV, A. N., Actividad y Conciencia, México, Ed. -- Grijalbo, 1979.

LEONTIEV, A. N., Actividad, Conciencia y Personalidad, - Buenos Aires, Ed. Ciencias del Hombre, 1978, 129-178.

MARX, C., Prólogo de la Contribución a la Crítica Económica Política, Ed. Cuadernos del Marxismo, 1978. 258.

RAMUZ, M., "Biología y Educación", El Fracaso Escolar, México, Ed. Cultura Popular, 1979, 36.

SATLER, J., "Evaluación de la Inteligencia Infantil y Habilidades Especiales". Ed. Manual Moderno, 1982, págs. 317--351. México.

SEVE, L., "Los Dones no Existen", El Fracaso Escolar, - México, Ed. Ediciones de Cultura Popular, 1979.

VILLALPANDO, J. M., Manual de Psicotécnica Pedagógica, México, Ed. Porrúa, 1979, 363-367.

WALLON, H., El Desarrollo en el Niño, Buenos Aires, - Ed. Platino, 1966.

WOOLFOLK, A., 'Psicología Educativa, México, Ed. Prentice-Hall-Hispanoamérica, S. A. 1990. 3a. Edición.

CAPÍTULO V

INSTITUCIONES ENCARGADAS DE PRESTAR SUS SERVICIOS PARA ABATIR EL FRACASO ESCOLAR

Este capítulo tiene como finalidad describir las acciones que realizan las distintas instituciones para abatir el fracaso escolar, así como las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública a través de sus Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar, analizando su forma, funciones, objetivos, etapas de trabajo, características de la población que atiende y por último las limitaciones y alcances de dicho servicio.

5.1. EL SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA FAMILIA (D I F)

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), define la asistencia social como: "el conjunto de acciones tendientes a convertir en positivas las circunstancias adversas que puedan impedir al hombre su realización como individuo, como miembro de una familia y de la comunidad, así como la protección física, mental y social a personas en estado de abandono incapacidad o minusvalía en tanto se logre una solución satisfactoria a su situación." (Programas Insti

tucionales. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 1982).

Por la complejidad y dinámica de esta sociedad, la labor que realiza el DIF, se orienta "principalmente a solucionar - las causas profundas que originan los problemas y no tan sólo manifestaciones más apremiantes. También al Sistema (DIF), - le corresponde velar y preservar los valores éticos, morales y socioculturales que garanticen la solidez e integración de la familia en el presente y futuro de México. En el aspecto organizativo se han aplicado los criterios de racionalidad y eficiencia para aprovechar al máximo los recursos humanos, materiales y económicos. Una de las tareas de mayor importancia que tiene el DIF para desarrollar programas de asistencia social consiste: "en ajustar en forma dinámica sus acciones a las crecientes demandas de la población." (Programas Institucionales Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 1982).

5.1.1. ANTECEDENTES DEL DIF

La evolución de la asistencia social en México, se remonta a la época prehispánica, los aztecas mantenían una asistencia social e integral.

En 1861 el presidente Benito Juárez adscribe la Beneficencia Pública al Gobierno del Distrito Federal, creando la Dirección General de Fondos de Beneficencia.

En 1899 Porfirio Díaz decreta la Ley de Beneficencia Privada. En 1920 se destina totalmente los productos de la lotería nacional a la beneficencia.

En 1929 se constituye la Asociación de Protección a la Infancia, como una asociación civil, para prestar asistencia, brindar protección y amparo a los niños de escasos recursos - en nuestro país y su principal función consistió en la distribución de desayunos a los menores que concurrían diariamente a las escuelas en donde se administraban dichos desayunos, de esta manera se trataba de complementar la dieta de la niñez - mal alimentada.

En diciembre de 1937 el presidente Lázaro Cárdenas establece la Secretaría de Asistencia Pública absorbiendo a todos los establecimientos que corresponderían a la beneficencia pública.

La Secretaría de Asistencia Pública, perduró hasta el 18 de octubre de 1943, fecha en que se fusionaron sus actividades con las del departamento de Salubridad Pública, creándose la Secretaría de Salubridad y Asistencia, cuyos objetivos - eran cuidar de la niñez, disminuir la mortalidad y lograr mejores generaciones.

En 1961 se crea por decreto un organismo público descentralizado denominado Instituto Nacional de Protección a la Infancia, el cual responde a la creciente demanda de los servicios otorgados por la Asociación de Protección de la Infancia -

cia, A. C. (INPI). Posteriormente el 15 de julio de 1968, se constituye un organismo público descentralizado denominado: - Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez (IMAN), el cual contribuye a resolver los problemas originados por el abandono y explotación a los menores.

En octubre de 1974, se expide otro decreto reestructurando la organización del INPI, ampliando sus objetivos y atribuciones, procurando el desarrollo integral de la niñez, promoviendo aspectos de cultura, alimentación, médico y económico.

En el año de 1975 el INPI ya no correspondía a las atribuciones que se le habían señalado, por lo cual se estimó necesaria la creación del Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia (IMPI) mediante el decreto del 30 de diciembre del mismo año.

Mediante decreto presidencial de enero 10 de 1977, se creó el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, a través de la fusión del Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia y la Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez, cuyo objetivo principal es promover el bienestar social del país.

En diciembre de 1982 por decreto del Ejecutivo Federal, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, se integró como organismo descentralizado al sector correspondiente a la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública, en donde llevaría a cabo los programas de asistencia social del-

gobierno, adecuando sus objetivos y poniendo a su disposición los bienes muebles e inmuebles de la Secretaría mencionada.

Actualmente el DIF, proporciona atención a la niñez y su familia a través de los siguientes programas:

- Programa de Integración Social y Familiar
- Programa de Asistencia Social a Desamparados
- Programa de Asistencia Educacional
- Programa de Rehabilitación
- Programa de Asistencia Social y Alimentación
- Programa de Promoción y Desarrollo Comunitario
- Programa de Asistencia Jurídica
- Programa de Desarrollo Cívico, Artístico y Cultural.
- Programa de Formación y Desarrollo de Recursos Humanos e investigación.

El Programa de Asistencia Educacional es el que se estudiará, porque es el que tiene relación con el fracaso escolar, en coordinación con el "Sistema Educativo Nacional", promueven el proceso enseñanza-aprendizaje, dinámico en forma sistemática y programada en tiempos específicos con personal calificado en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. - Se otorga este servicio cuando diversas dificultades no permiten que niños, jóvenes o adultos en aptitud de aprender asistan a la escuela." (Qué hace el DIF por México, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 1985).

Cuando se han detectado severos problemas de rendimiento escolar son remitidos a los distintos centros comunitarios o al Instituto Nacional de Salud Mental, para recibir atención en forma interdisciplinaria contando dicho instituto con: psicólogos, neurólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, pediatras, terapeutas de lenguaje y aprendizaje, quienes emiten un juicio sobre el estado de salud físico y mental del menor, valorándose también el área pedagógica; una vez efectuado el diagnóstico, se le brinda apoyo en las áreas donde se encontraron problemas y en caso de ser necesario la terapia se efectúa a nivel familiar. (Instituto Nacional de Salud Mental, 1988).

5.2. EL SECTOR SALUD

El Sector Salud proporciona atención a la niñez en problemas de rendimiento escolar, a través del Instituto Nacional de Comunicación Humana, en donde predominantemente se atiende a niños con problemas de audición y lenguaje, lo que se lleva a cabo en forma interdisciplinaria. Además los Centros Comunitarios prestan el servicio de salud mental en donde se trata a niños con problemas de rendimiento escolar, y a sus familiares. (Sistema Nacional de Salud, Guillermo Sobrón, 1988).

5.3. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

La Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Elemental, por conducto de la Dirección General de Educación Primaria y la Dirección General de Educación Especial en el Distrito Federal, ha establecido diversas acciones tendientes a elevar la calidad de la educación, así como para abatir los índices de reprobación y deserción escolar.

5.3.1. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL

La educación especial es un servicio encaminado a lograr que los niños y jóvenes con algún impedimento físico y/o psíquico se realicen como personas autónomas y se incorporen a las instituciones regulares.

Tal dirección ofrece dos servicios. El primero la Educación Especial indispensable, para alumnos desde su nacimiento hasta los 20 años que presentan deficiencias mentales, trastornos visuales, auditivos e impedimentos motores. Las instituciones que otorgan este servicio son las escuelas de educación especial, los Centros de Intervención Temprana y Centros de Capacitación de Educación Especial. (Manual del Director del Plantel de Educación Especial, 1987).

La segunda, es la educación complementaria que atiende a niños de 6 a 14 años con necesidades de atención complementaria.

ria; para la evolución pedagógica regular; atiende problemas de aprendizaje, lenguaje y trastornos de conducta. Se otorgan en las unidades de grupos integrados en la escuela primaria regular, a través de profesores capacitados exprofeso, y en los centros psicopedagógicos. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otro servicio. (Manual del Director del Plantel de Educación Especial, 1987).

5.3.2. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA

La Dirección General de Educación Primaria a través de la Dirección Técnica, ha creado en cada una de las cinco direcciones de educación primaria en el Distrito Federal, una oficina de Proyectos Académicos quien dirige, administra y supervisa distintas actividades que buscan mejorar el nivel de educación primaria, dando orientación y atención a las autoridades educativas, maestros de grupo, alumnos y padres de familia para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos. (Manual de Organización de las Unidades de Apoyo Escolar a Niños de Nuevo Ingreso D.F., 1984).

5.3.2.1. Proyectos Académicos

La Oficina de Proyectos Académicos tiene como función el coordinar las acciones de los proyectos, subproyectos, proyectos estratégicos y eventos especiales, ahí se canaliza la información dispuesta por la Dirección Técnica de cómo deben llevarse los proyectos y qué línea deben seguir.

Dentro de los proyectos figuran los normales y los que deben coordinarse con otras instituciones, los cuales dependen directamente de un jefe de oficina; además, los proyectos estratégicos, que se van a aplicar dependiendo de las necesidades de cada uno de los estados de la república. En el caso del Distrito Federal se está capacitando a los supervisores de Zona Escolar para que ellos evalúen la situación de sus zonas y puedan ayudar a cubrir dichas necesidades. (Cuadro 6).

Dentro de los programas permanentes o normales encontramos el Sistema Acelerado de Primaria 9-14 (SEAP 9-14), atiendo a los niños descolarizados, desertores, expulsados de una o varias escuelas en sí: "niños de la calle", trabajando en dos niveles:

- 1) Se efectúa una evaluación a través de visitas domiciliarias para conocer la problemática familiar,
- 2) A través de una metodología participativa, se pretende que el niño curse su educación primaria por medio de fichas individuales de trabajo en base al nivel en

que se encuentra el menor, dosificando el programa de educación primaria, cursando por niveles 1o., 2o. 1er. nivel; 3o. y 4o. 2o. nivel y 5o. y 6o. grado 3er. nivel, esto es con el fin de que se recupere dicha población y acredite su educación primaria. (Información verbal del Profesor Alfonso Cigala).

Capacitación y Actualización del docente (CAD).- En este proyecto también se trabaja en dos aspectos. Inicialmente se capacita a maestros con alguna especialidad pedagógica (historia, geografía, civismo, matemáticas, español, biología, etc.) en distintas instituciones, en donde se les capacita con métodos, técnicas y procedimientos de aprendizaje, para que posteriormente éstos se incorporan a una Zona Escolar con un mínimo de cuatro especialidades, para que a través de una evaluación diagnóstica se detecten las necesidades de los docentes, a nivel metodológico y se les capacite; tal proyecto depende directamente de la Dirección Técnica. (Información verbal -- del profesor Alfonso Cigala).

Programa de Atención a Lecto-Escritura y Matemáticas. -- (PALEM). En base a los resultados que obtengan los niños en la Prueba Monterrey se determina el nivel de maduración de los niños en la Zona Escolar, lo que permite aplicar la propuesta metodológica de iniciación a la lecto-escritura y cálculo. Se trabaja con fichas individualizadas programadas para el nivel en que se encuentra el niño (en lecto-escritura ni--

vel presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético, en cálculo, preoperatorio y operatorio), en dicho programa -- participan gentes de educación especial y educación primaria, quienes en cada zona escolar asesoran y supervisan su aplicación en el primero y segundo grados. Los asesores deben contar con la especialidad de pedagogía, psicología o terapeuta en problemas de aprendizaje. (Información verbal del Profesor Alfonso Cigala).

Recuperación de Niños con Atraso Escolar (RENAE). Este proyecto cuenta con tres modalidades:

- Segundo de nivelación (2N)
- Extra-edad
- Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE).

El segundo de nivelación (2N) brinda atención a los niños reprobados en el primer año, que no requieren educación especial, el personal que atiende a tales grupos son profesores de educación primaria y que son asignados en consideración a sus capacidades como docentes. Estos son capacitados para seleccionar a los alumnos, aplicar el programa dosificado y manejar el material de apoyo, con la finalidad de que -- los niños cursen el primer grado en los meses de septiembre a enero y el segundo grado de febrero a junio, previa evaluación aplicada a los niños para determinar su nivel de maduración y conocimientos.

--Extraedad,-busca nivelar a los niños de 3o., 4o. y 5o. grados, cuya edad cronológica no corresponde al nivel de escolaridad en el que se encuentra para que cursen dos grados en un mismo ciclo escolar.

Los maestros son seleccionados para atender a tales grupos de acuerdo a su labor docente, son capacitados para la -- aplicación, manejo y elaboración de materiales de apoyo de -- acuerdo al programa de educación primaria en forma dosificada.

Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar -- (UPRE).- Tienen como finalidad prevenir el fracaso escolar en los alumnos de primero a sexto grados, que presentan interferentes en el aprendizaje (éstos son considerados como factores que pueden ser biológicos, sociales y/o psicológicos, que impiden el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje). (Instituto Mexicano de Psiquiatría).

El personal que integra tales unidades es un equipo interdisciplinario, además de tener alguna especialidad son profesores de educación primaria, funcionando dentro de las escuelas primarias. Tal proyecto será analizado a continuación, ya que es motivo de estudio del presente trabajo.

Cabe mencionar que muchos de los datos relacionados con los proyectos fue obtenida en forma verbal con el coordinador de UPRE, ya que no existe un manual de operación interna en cada dirección de educación primaria.

Centro de Planeación de Recursos para el Aprendizaje. - (CEPRA).- Tal proyecto consiste en la elaboración de material didáctico, con materiales de bajo costo o materiales de reuso, basándose en el cuplemento de los sábados del periódico El Nacional, acudiendo voluntariamente los sábados los maestros, - que así lo deseen, a elaborar su material. Esta actividad es coordinada por un maestro, dicho curso tiene valor curricular.

Apoyo Didáctico al Area de Educación Artística (ADAEA).- Comisionan a aquellos maestros que tienen estudios en: teatro, danza, pintura, escultura, etc., éstos son capacitados por el Instituto Nacional de Bellas Artes junto con el programa de Educación Artística, y se les asigna una escuela para promover actividades artísticas en todos los grados escolares.

Esquema Básico de Educación (ESE).- Es la instancia - - coordinadora de tres cuartos de tiempo, tiempo completo y - - tiempo mixto. Los maestros de tres cuartos de tiempo son profesores de educación primaria con cinco años mínimo de experiencia en la docencia, los de tiempo completo son maestros - que no se han titulado en la licenciatura en educación primaria, los maestros de tiempo mixto, son los que están titulados o tienen algún estudio en postgrado en materia educativa, todos ellos trabajan tiempo fuera del establecido para clases, investigando las necesidades de la comunidad educativa - para elaborar programas de atención para resolver las problemáticas encontradas.

A continuación se mencionan los proyectos que son coordinados con otras instituciones.

Capacitación a Docentes (CD).- Tal capacitación se da bajo la coordinación de Superación Profesional donde se presentan 20 programas que el maestro puede elegir según sus intereses y preferencias, impartidos en la Escuela Nacional de Maestros. Anualmente sale la convocatoria y la inscripción es voluntaria.

Computación a Educación Básica (COEBA/SEP).-- Este proyecto tiene como finalidad llevar el uso de la computadora a las escuelas primarias, secundarias y recientemente a la educación preescolar. Tal proyecto es coordinado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, instituto de carácter internacional con sede en México, Venezuela y Colombia. Proporciona apoyo en las áreas de investigación y capacitación a docentes en la implementación del sistema de computación en la educación básica, teniendo como objetivo que el maestro de grupo conozca y maneje la computadora como un auxiliar didáctico. En ciertas escuelas el equipo es prestado para la realización de tal programa, para todos los grados escolares.

Ciencias Naturales en Educación Primaria (CNEP).- Su objetivo es la creación de minilaboratorios dentro de la escuela primaria para alumnos de sexto grado, proporcionando capa-

citación al maestro y otorgándole un manual de fácil aplicación y reproducción de experimentos. Dicho programa es coordinado por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Educadores Musicales (EDMUS).- El Instituto Nacional de Bellas Artes selecciona a los profesores con algún estudio musical, capacitándolos en actividades dirigidas a la escuela primaria, los cuales se ubican dentro de dichas escuelas dando iniciación musical a todos los grados de primaria.

Programa de Apoyo en Actividades Culturales (PACAEP).- A través de Socicultur, el Instituto Nacional de Bellas Artes y otros, dan apoyo económico para que se capacite el maestro. En base a una selección y a través de una convocatoria se elige a los participantes con la finalidad de que el maestro busque, identifique y promueva los valores culturales de cada región.

Rincones de lectura (RILEC).- Intenta crear bibliotecas infantiles para acercar al niño a la literatura, ahí se le vende a las escuelas que así lo deseen, un paquete de libros de iniciación a la literatura, éstos pueden ser utilizados por los niños de los distintos grados, además cada grado puede ir complementando dicha biblioteca. Contienen guías de evaluación en relación a las lecturas y tal proyecto es coordinado por la Subsecretaría de Educación Elemental.

Unidades Promotoras de Educación para Adultos (UPEA).- -

Tal programa tiene la finalidad de asesorar a las personas ma yores de 16 años que no hayan concluido sus estudios en educaci ón primaria, bajo la coordinación del Instituto Nacional de Educación para Adultos.

5.4. ANTECEDENTES DE LA UPRE

Las Unidades para la Prevención de la Reprobación Esco-- lar, al igual que otros proyectos, han surgido en parte por las necesidades reales de la población escolar, la política educati va y el interés por erradicar los problemas educativos del país (Plan Nacional de Desarrollo, 1978).

En 1979 las unidades funcionaron de manera experimental en algunas zonas escolares del Distrito Federal, con el nom-- bre de Núcleos de Orientación Psicopedagógica, con el objeto de orientar al profesor de grupo para mejorar el rendimiento- escolar y dar atención a niños de todos los grados que presenta ran fracaso escolar, problemas conductuales, alteraciones - en el lenguaje, etc.

El primer año de trabajo de éstos fue en el ciclo esco-- lar 1979-1980, durante este período se enfrentaron a proble-- mas tales como improvisación del proyecto, rechazo de las au- toridades educativas y de los profesores de grupo.

A pesar de ello, se registraron para su atención a tres-- cientos cuarenta y dos alumnos detectados como candidatos al-

fracaso escolar. (Informe Estadístico de UNAI 1980 de la Dirección No. 1).

Para la formación de los Núcleos de Orientación Psicopedagógica fue necesario inicialmente, captar personal, para esto se aplicaron encuestas a maestros adscritos a la Dirección No. 1 con el objeto de detectar algunas especialidades: psicología, educación especial, medicina, trabajo social, pedagogía y terapeutas en problemas de Aprendizaje y/o Lenguaje para estructurar los grupos interdisciplinarios.

Una vez obtenidos los resultados de la encuesta, se invitó a los profesores que tenían alguna de las especialidades solicitadas a participar en el proyecto. Los aceptados fueron comisionados al Departamento Técnico de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria y se organizó la ubicación de los mismos dentro de la Dirección No. 1, simultáneamente se exhortó a los jefes de sector, supervisores de zona y directores de escuela a brindar las facilidades necesarias para la instalación del Núcleo de Orientación Psicopedagógica en una escuela de cada zona escolar elegida, informando a la comunidad educativa de los servicios que éste proporcionaría. (Plan de actividades de 1981, Dirección No.1).

En cuanto a la población atendida, tenía las siguientes características:

- 1) Coeficiente intelectual (C.I.), dentro de la media aritmética que caracteriza a la normalidad (80-100) -

escala WISC.

- 2) Estar en un grupo de Educación Primaria.
- 3) Presentar deficiencias en el aprendizaje, conducta o alteraciones en el lenguaje.

Una vez obtenidas las características de la población a atender, se aplicaron conjuntamente con los profesores de grupo instrumentos de selección para detectar el núcleo de alumnos que requerían el servicio por grado escolar.

Después de la detección se procedió a elaborar un diagnóstico individual, comprendiendo los aspectos médicos, socioeconómicos, psicológicos y pedagógicos. A partir de los resultados, se aplicaron los programas de terapia para establecer conductas o modificarlas, de acuerdo a cada caso. Asimismo se canalizaron a diversas instituciones asistenciales del Sector Salud.

Además de las pruebas de diagnóstico, fue necesario obtener información complementaria dentro del ambiente escolar, así como entrevistas al profesor de grupo y a los padres de los niños detectados.

Una vez finalizada la fase de detección y diagnóstico, se ahorró el trabajo al tratamiento o canalización de los niños. Dentro del tratamiento, las terapias tenían una duración de cuarenta a cincuenta minutos y la frecuencia la determinaba el tipo de problema que presentara el niño (Plan de actividades, 1981, Dirección No. 1).

La terapia grupal se estableció para un grupo de seis a diez niños con duración de una hora, este trabajo se realizaba durante el horario escolar de 8:30 a 12:30 horas.

Simultáneamente a las terapias, se trabajó con los padres de familia de los alumnos atendidos por los Núcleos de Orientación Psicopedagógica, en relación con los temas de su interés:

- Relación de pareja
- Organización del tiempo
- Síndrome del niño maltratado.

Para ello, se contó con la cooperación en algunos casos, de las diferentes instituciones, Instituto Mexicano del Seguro Social, Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública (hoy Secretaría de Salud).

Por otra parte, la interacción del grupo interdisciplinario con los profesores se fortaleció con el establecimiento constante de diversas actividades de comunicación como:

- Sesiones de información para señalar algunos lineamientos para detectar problemas específicos en los alumnos dentro del salón de clases.
- Entrevistas y pláticas para brindar sugerencias de trato y ayuda al niño.

Los procedimientos para obtener y organizar datos durante todo el tiempo que duró la atención en cada Núcleo de Orien

tación Psicopedagógica se realizó de la siguiente manera:

- Elaboración de concentrados de la primera detección - diagnóstica.
- Formación de listados de grupos para tratamiento.
- Realización de una primera evaluación para detectar - los grupos en tratamiento y reportar altas o canalizaciones.
- Complementación de datos con la información recabada - en el cuestionario psicopedagógico.
- Aplicación de una evaluación final, obteniendo datos - para seleccionar casos de alta o seguimiento.
- Encuesta evaluatoria de profesores de grupo, directores escolares e integrantes de los núcleos.
- Concentración general de datos: cuadros de registro - de asistencia, diagnóstico y tratamiento para el control de bajas, altas, promoción, no promoción y canalización. (Hernández, 1988).

Al finalizar el curso los resultados fueron alentadores, a pesar de los problemas percibidos, por lo que se conservaron los Núcleos de Orientación Psicopedagógica como una herramienta metodológica para mejorar el rendimiento escolar.

Después de este primer año en 1979-1980, los núcleos continuaron implementándose en la Dirección No. 1 con las modificaciones que la práctica aportó.

A nivel Distrito Federal, en 1984 se instituyó en las cuatro Direcciones de Educación Primaria, pasando a formar parte del Proyecto Estratégico 03, cuyo objetivo era elevar el aprovechamiento escolar en la educación primaria y secundaria, denominándose Unidades de Apoyo Escolar, dirigido solamente a niños de nuevo ingreso a primer grado con dos finalidades: no interferir con la población captada y atendida en los Grupos Integrados y ser un programa preventivo de la reprobación escolar, (tan elevada en este grado). (Proyecto e Informe de Actividades de la Dirección No. 4 de Educación Primaria, 1984-1985).

Los procedimientos para inicio del funcionamiento del proyecto fueron similares a cuando se fundaron los Núcleos de Orientación Psicopedagógica, con la diferencia favorable de una previa capacitación al personal participante. Sin embargo, las dificultades presentadas no fueron diferentes a las que tuvieron cinco años atrás; locales inadecuados, improvisación, renuencia de profesores y autoridades para aceptar el proyecto, etc.

Durante el ciclo escolar 1984-1985, la población captada fue por sectores escolares y atendida en una escuela sede por cada sector. Al finalizar el curso se hizo una valoración de los logros y tropiezos para realizar las reformas necesarias y así mejorar el servicio. (Unidades de Apoyo a Niños de Nuevo Ingreso, 1984).

En el ciclo escolar 1985-1986 , las Unidades de Apoyo - Escolar pasaron a ser Unidades de Orientación Psicopedagógica (UNOP), extendiendo su servicio a los seis grados en determinados sectores de las cuatro direcciones de educación primaria, con la finalidad de prevenir la reprobación y el fracaso escolar.

En esas fechas aconteció un suceso que no pudo pasar desapercibido los movimientos telúricos del 19 y 20 de septiembre de 1985, que sacudieron a la ciudad de México, causando - muchos trastornos a la vida cotidiana y por consiguiente a -- las actividades escolares, por lo que se integró un Plan de - Emergencia de Apoyo a la Comunidad llamado Intervención en -- Crisis. (Programa de Emergencia de UNOP, 1985).

Entonces las UNOPS se sumaron a este plan para atender a los niños de las zonas escolares, que en un primer momento, - hubiesen sido afectados emocionalmente por los sismos y esto -- estuviera repercutiendo en su rendimiento escolar. Poste -- riormente se ofrecieron servicios de información y orienta -- ción a padres de familia, profesores y niños, sobre las cau -- sas y consecuencias de los sismos, así como qué hacer en caso de desastre. El resto del año escolar se continuó trabajando con los alumnos que presentaron bajo rendimiento escolar y -- con los profesores que requirieron orientación psicopedagógi -- ca.

En el ciclo escolar 1986-1987 , las UNOPS trabajaron --

con población escolar sólo de primer año, basando sus acciones en los lineamientos establecidos en 1984. En algunas sedes, de manera experimental, se trabajó en dos formas: una -- consistió en que el equipo, interdisciplinario se desplazó a las escuelas para brindar atención a los alumnos y profesores que demandaron el servicio y la otra, en atender a la población del turno contrario, es decir, los alumnos del turno matutino acudieron a ser atendidos por la tarde y viceversa.

En el ciclo escolar 1987-1988, pasaron a ser parte del Proyecto Recuperación de Niños con Atraso Escolar, lo que le hace ocupar un lugar importante por su sentido preventivo en lo relacionado con el atraso escolar, fracaso y deserción escolares. El universo de trabajo durante ese tiempo fue la población escolar en los seis grados, por lo que se implementaron instrumentos de detección necesarios, para brindar una -- atención precisa. (Disposiciones de la Dirección Técnica, -- 1987-1988).

En el ciclo escolar 1988-1989, se siguió trabajando en forma similar obteniéndose el 68%, tasa menor de alumnos promovidos que en el período anterior, por el menor tiempo que se brindó apoyo a causa de las vacaciones de enero, paros magisteriales y situaciones de carácter laboral de algunas escuelas, que ya no permitieron la salida de sus alumnos a apoyo de las Unidades de Orientación Pedagógica nombre con que se denominaron a las unidades en ese año.

Se inicia la fundamentación del proyecto por integrantes de las distintas especialidades; concluyendo que debe apoyarse a los alumnos de tercero a sexto grados; se lleva a cabo la unificación de criterios en las cuatro direcciones, sobre cada una de las acciones y la forma de optimizar los recursos, se analizan los puntos para el desarrollo de cada una de las fases del trabajo, obteniéndose consenso en los objetivos, li neamientos y fundamentos del proyecto a nivel general.

En el año escolar 1989-1990, se sigue trabajando de la misma manera, con la salvedad de que se suspenden las reuniones técnicas con todas las unidades, quedando sin terminar -- tal fundamentación teórica, los compañeros especialistas siguen abandonando las unidades para dedicarse a otras activida des, sin que sean cubiertas las vacantes y menos aún el que -- ingresen nuevos especialistas. Una vez más las unidades cambian de nombre, ahora se llaman Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar.

5.4.1. UNIDADES PARA LA PREVENCIÓN DE LA REPROBACION ESCOLAR

Las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar fundamentan sus acciones en el artículo 3o. de la Constitución en donde señala "tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano" por parte de la educación. (Rebasa, 1982).

La Ley Federal de Educación en el artículo 15 menciona: "El sistema educativo nacional comprende, además de la educación especial o de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo a las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran... (Ley Federal de Educación, 1982).

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988, se establece como propósito fundamental para el Sector Educativo - que no se aparte de los lineamientos que marca el artículo - 3o. de la Constitución, sino apoyados en el mismo buscan: "promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana. Ampliar el acceso a todos los mexicanos a las -- oportunidades educativas, culturales, recreativas y deportivas."

5.4.2. RELACION DE UPRE CON EL PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA

Actualmente en el programa de modernización se detectaron "las grandes problemáticas del sistema educativo: la -- centralización, la falta de solidaridad y espacios para la -- participación social, el rezago educativo, la dinámica demográfica y la falta de vinculación con el avance de los conocimientos científicos y tecnológicos", lo cual "debe propugnar por una educación nacional, democrática y científica que sea para todos los mexicanos un factor de bienestar social; pro--

porcionar los elementos científicos y tecnológicos que permitan el conocimiento e interpretación de los fenómenos naturales y sociales, así como posibilitar la participación consciente en todos los ámbitos de la vida social del país." (Planes de Estudio de Educación Básica, 1990).

5.4.3. ESTRATEGIAS DE ACCION DEL PROGRAMA DE MODERNIZACION EDUCATIVA

Dentro del Programa de Modernización se contemplan las siguientes estrategias que permitirán disminuir o abatir la reprobación y deserción escolar como son:

- Rescatar y replantear las alternativas que han contribuido a elevar la calidad de la educación.
- Elevar el rendimiento escolar.
- Mejorar la atención a niños que requieren de un servicio especial para alcanzar su desarrollo integral y rendimiento en la escuela primaria.
- Ampliar el conocimiento de los alumnos que tengan necesidad de un servicio especializado.
- Asegurar la permanencia del alumno en el sistema educativo y propiciar su promoción de grado a grado.
- Abatir los índices de reprobación y deserción.

En el apartado 2.7.1. del Programa de Modernización Edu-

cativa, se describe una de las acciones principales para resolver este problema:

"Abatir los índices de deserción y reprobación mediante la aplicación de los programas preventivos y compensatorios, especialmente en los tres primeros grados, tales como: recuperación de niños con atraso escolar, prevención de la reprobación, atención a niños migrantes, grupos integrados, primaria acelerada, para niños de 9 a 14 años, así como mediante el fortalecimiento de los programas de lecto-escritura y la enseñanza de las matemáticas."

En tal Programa queda establecida la recuperación y reestructuración de estrategias que contribuyan a abatir la reprobación y deserción escolar, tal es la situación del subproyecto.

Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar. (UPRE).- Estas tienen como función desarrollar acciones, para atender los problemas en el proceso de aprendizaje del escolar, así como la promoción, conservación y recuperación del escolar. Las UPRE son una alternativa preventiva que tendrá incidencia real y efectiva dentro de la institución primaria con vistas a contribuir a elevar la calidad de la educación y encontrar soluciones adecuadas a los problemas de recuperación y deserción es decir, prevenir el fracaso. (Hernández, 1990).

Dentro del Programa de Modernización Educativa se dan a conocer las necesidades y condiciones prioritarias de Educación Primaria. En el segundo capítulo de tal programa corresponde a la Educación Básica en el apartado 2.1.3. refiriéndose específicamente al aspecto de la reprobación y deserción escolar, reportándose que 14.6 millones de niños cursan Educación Primaria, de los cuales 72% se encuentran inscritos en el sistema federal 22.3% en el estatal y 5.7% en escuelas particulares. Sin embargo, 300 mil niños en edad escolar no tiene acceso al nivel educativo, lo que representa el 2% de la demanda potencial.

Hay 1'700,000 niños entre 10 y 14 años de edad no se encuentran matriculados en ningún servicio. Alrededor de 6'600,000 millones de alumnos no concluyen la educación básica y 500,000 mil abandonan anualmente este nivel, los cuales pasan a formar parte de la población reprobada o desertora.

Se puede decir, que en promedio sólo 55 alumnos de 100 terminan la primaria en el tiempo establecido, esta problemática es preocupación de la actual política educativa y de los agentes sociales que están involucrados en ésta. (Programa para la Modernización Educativa, 1989).

5.4.4. OBJETIVOS GENERALES DE LAS UNIDADES PARA LA
PREVENCION DE LA REPROBACION ESCOLAR

- Contribuir a elevar la calidad de la educación primaria y reducir los porcentajes de reprobación y deserción escolar.

- Asegurar la permanencia, promoción y recuperación de los alumnos en la educación primaria.

- Diseñar nuevas estrategias eficientes de intervención para abatir el problema de la reprobación y deserción escolar.

- Asesorar a docentes y padres de familia para trabajar conjuntamente en el proceso de aprendizaje del escolar.

- Realizar estudios evaluativos y de investigación relacionados con la reprobación, deserción y eficiencia terminal que permita explicar y reorientar las acciones de las Unidades.

- Concentrar las medidas de enlace con otras instituciones para canalizar a los alumnos que requieren apoyo especializado. (Castillo, 1988).

5.4.5. OBJETIVOS PARTICULARES QUE PERSIGUEN LAS UPRE

- Brindar atención especializada a los niños que presentan alteraciones en el desarrollo y que ingresan por primera vez a la escuela primaria.

- Auxiliar a los alumnos que presentan problemas de adap

tación y fracaso escolar.

- Proporcionar atención a los escolares provenientes de los CAPEP para lograr la continuidad de sus objetivos (Centros de Atención Psicopedagógica a Educación Preescolar).

- Dar atención a alumnos de 2o. a 6o. grado que presentan problemas de adaptación y de aprendizaje.

- Detectar los factores que esencialmente producen el atraso escolar.

- Modificar la actitud de la comunidad ante los problemas que presentan los niños.

- Diseñar estrategias didácticas orientadas a favorecer la integración social y académica del niño a su grado escolar.

- Fortalecer las relaciones interinstitucionales a fin de obtener los apoyos necesarios.

- Corresponsabilizar a docentes y padres de familia en las tareas del proceso de adquisición de conocimientos escolares.

- Orientar a docentes y padres de familia en el proceso de desarrollo físico y psíquico del alumno.

5.4.6. EQUIPOS Y AREAS DE TRABAJO

Las Unidades para la Prevención de la Reprobación Esco-

lar están formadas por un equipo interdisciplinario en el - -
cual participan Profesores de Educación Primaria con forma- -
ción en las siguientes disciplinas: Pedagogía, Psicología, -
Medicina, Problemas de Aprendizaje y/o Lenguaje y Trabajo So-
cial. En cada una de las Unidades existe un representante en
cargado de organizar el trabajo interno, siendo el responsa- -
ble ante la Oficina de Proyectos académicos de la Dirección -
de Educación Primaria correspondiente en el Distrito Federal,
además desempeña actividades al mismo nivel que sus compañe- -
ros de equipo. (Manual de Organización, 1984).

Cada una de las áreas que integran el trabajo de la Uni-
dad tienen como propósito los siguientes:

-- Pedagogía y Problemas de Aprendizaje: Brindar aten-
ción a los niños que presentan problemas en su proceso de - -
aprendizaje, para que puedan integrarse a su grupo y desempe-
ñar o cubrir las exigencias académicas que requieren, mejoran-
do el desenvolvimiento integral del niño.

- Problemas de lenguaje: Apoyar al alumno a superar sus
deficiencias en los aspectos de comprensión, expresión y arti-
culación, en el lenguaje.

- Psicología: Proporcionar al niño las orientaciones ne-
cesarias a fin de lograr un óptimo nivel de maduración y el -
manejo de sus conflictos emocionales, de manera que facilite
el aprendizaje.

- Trabajo Social: Conocer la dinámica familiar del alumno con el fin de dar un panorama a su problemática en los procesos de afectividad y socialización.

- Medicina: Brindar al menor un adecuado diagnóstico y sugerencias de tratamiento médico para mejorar su equilibrio orgánico y con ello optimizar su calidad de vida y aprendizaje.

Además del equipo interdisciplinario se encuentran:

- El grupo de apoyo, constituido por las autoridades que en línea vertical, autorizan la organización, operación y control de las acciones.

- El grupo de apoyo técnico; compuesto por profesores especializados, quienes actúan como asesores en la planeación, organización y control en la realización de las acciones.

- El grupo operativo, integrado por los coordinadores funcionales de cada una de las direcciones de educación primaria en el Distrito Federal y los equipos interdisciplinarios.

El grupo de apoyo tiene a su cargo el proyecto frente a la Dirección Técnica; en las fases de planeación, ejecución y control. (Manual de Organización de las Unidades de Apoyo Escolar a Niños de Nuevo Ingreso, 1984).

Tramitar los oficios de comisión de las personas seleccionadas, previamente autorizadas por el titular de la coordinación administrativa y los titulares de las Direcciones de -

Educación Primaria en el Distrito Federal, (1, 2, 3, 4 y 5) - en coordinación con los jefes de las oficinas de Proyectos -- Académicos de cada una de las citadas direcciones.

Presidir las reuniones bimestrales de evaluación, en base a los informes recabados mensualmente por los Coordinadores Funcionales.

Coordinar el avance del proyecto y las demás tareas encomendadas por la Dirección General de Educación Primaria.

Las atribuciones del Grupo de Apoyo Técnico son:

- Realizar un análisis de necesidades.
- Elaborar un marco teórico conceptual del proyecto.
- Establecer los fundamentos legales.
- Definir objetivos congruentes con la política de la Dirección General de Educación Primaria.
- Definir el modelo de investigación.
- Determinar el registro y el control del mismo.
- Diseñar los instrumentos técnicos de investigación.
- Diseñar la ruta crítica que normará la calendarización de las actividades que permitan el seguimiento.
- Estimular el interés y el sentido de la participación del grupo operativo. Formular estrategia de acción.
- Definir el nivel de satisfacción de la demanda y oferta del servicio.

- Establecer los criterios de selección para integrar -- los grupos operativos.

- Planear, diseñar y supervisar la producción de materiales de apoyo.

- Establecer la periodicidad de la supervisión.

- Diseñar instrumentos de evaluación diagnóstica, formativa y sumaria.

- Realizar el control de calidad de la operación del proyecto.

- Evaluar los adelantos del proyecto.

- Evaluar sistemáticamente los objetivos generales y las acciones a seguir.

- Planear y evaluar alternativas de ajuste, adecuación y crecimiento del proyecto.

- Analizar las evaluaciones para conformar un informe general de todas y cada una de las acciones llevadas a cabo.

- Rendir un informe sobre la operatividad del proyecto - al coordinador general.

Al grupo operativo se le atribuyen las siguientes funciones:

Coordinador funcional:

- Funge como canal de comunicación entre el grupo de Apoyo Técnico y los Equipos interdisciplinarios.

- Realiza visitas periódicas a los lugares de ubicación de los equipos interdisciplinarios, registrando observaciones en coordinación con el grupo técnico.

- Difunde normas establecidas por el grupo de apoyo técnico.

- Da a conocer los alcances de la calidad académica esperada.

- Proporciona el intercambio técnico entre el personal.

- Detecta posibles desviaciones entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos.

- Orienta al personal en la solución de problemas.

- Supervisa el cumplimiento de las normas establecidas.

- Vigila el uso adecuado de los recursos y comunica los resultados.

- Concentra y remite informes de la operación del proyecto, al grupo de apoyo técnico.

Equipo Interdisciplinario.

Integra los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, en función de las características del niño, de la naturaleza de los objetivos y de los recursos disponibles.

Asegura el flujo continuo de las actividades programadas.

Establece relaciones óptimas y constantes con la comunidad educativa.

Utiliza adecuadamente las instalaciones disponibles.

Recibe sugerencias, opiniones y comentarios por parte de la comunidad educativa.

Mantiene registros actualizados de todas las funciones realizadas. Establece un flujo continuo de comunicación con el coordinador funcional acerca de los objetivos, resultados, innovaciones o cambios que proponga.

5.4.7. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Coadyuvar a elevar la calidad de la Educación Primaria y reducir los porcentajes de reprobación y deserción de los alumnos.

- Brindar protección específica de problemas e interferentes de aprendizaje, mediante la aplicación de programas de apoyo.

- Apoyar eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres niveles de acción:

Detección

Diagnóstico

Apoyo

- Recabar y categorizar los factores que esencialmente producen el atraso pedagógico.

- Modificar la actitud de la comunidad educativa ante --

los problemas que presentan los niños con dificultades en el aprendizaje

- Diseñar experiencias educativas a favorecer la integración del niño dando lugar a elevar los índices de calidad en materia educativa.

- Fortalecer las relaciones interinstitucionales e intersectoriales, a fin de establecer los apoyos necesarios. (Castillo, 1988).

5.4.8. CARACTERISTICAS DE LA POBLACION QUE ES SUSCEPTIBLE DE ATENCION EN LA UPRE

El servicio está dirigido a todos aquellos niños que presentan problemas de socialización, emocionales y/o de conducta u otro que esté afectando su rendimiento escolar; que curse cualquier grado de educación primaria de las zonas escolares 19, 21 y 100 del I Sector de la Dirección de Educación -- Primaria No. 4 en el Distrito Federa.

Se atienden básicamente a los alumnos de 1er. grado escolar que sean de nuevo ingreso, que no hayan repetido el grado que cursan, y que sean considerados población en riesgo de reprobación, detectados a través de la guía de observación (instrumento de detección en donde se registran las conductas presentadas por el alumno en el salón de clase por el maestro; y se hace una breve descripción del motivo por el cual es remitido a la UPRE). (Anexo 1).

5.5. ACCIONES QUE LLEVA A CABO LA UPRE

Las actividades que se desarrollan dentro de la Unidad - están divididas por etapas o fases (tomadas de Fundamentación del Subproyecto Unidades de Orientación Pedagógica, 1989)

Sensibilización:

- Captación Selección
- Diagnóstico
- Apoyo
- Canalización
- Seguimiento y
- Evaluación

5.5.1. SENSIBILIZACION

La Comunidad Educativa está conformada por: Supervisores Generales de Sector, Supervisores de Zona Escolar, Directores de Escuela, Profesores de Grupo y Padres de Familia: Esta etapa tiene como propósito el dar a conocer los servicios con que se cuenta en la Unidad, sus objetivos, funciones y -- las especialidades que la conforman, así como una breve descripción de lo que significan los "interferentes de aprendizaje", haciendo hincapié de la importancia de atender oportunamente cualquier problema que se presente, dándoles a conocer

Los interferentes en el aprendizaje son obstáculos que impiden al individuo desarrollarse.

la ubicación de la escuela en donde opera la Unidad.

La etapa de sensibilización es más que nada expositiva del trabajo de las unidades, y el de concientizar a autoridades, maestros y padres de familia del problema del fracaso escolar y sus consecuencias. Para tales efectos se elabora un plan de trabajo y cronograma de visitas a los diferentes planteles educativos los que son supervisados por la Oficina de Proyectos Académicos.

En esta fase se les entrega a los maestros de grupo la explicación del funcionamiento de la Guía de Observación; tales datos son de gran utilidad ya que con ello se conoce la forma de trabajo del niño en la escuela, estas Guías se recogen en la etapa siguiente.

5.5.2. CAPTACION Y SELECCION

Esta etapa es iniciada en el momento que se detectan a la población potencial usuaria del servicio, dirigiéndose a las escuelas para recoger las guías con los profesores, una vez recopiladas las Guías, se elaboran las listas con los nombres de los niños y las escuelas a las que pertenecen, para que posteriormente se realicen citatorios para él y su familia con el fin de que se presente el día y hora señalada en la escuela sede la Unidad. Los citatorios son entregados a los maestros de grupo, para que los hagan llegar a la familia del niño.

Para esta etapa se elabora su plan de trabajo y cronograma correspondiente, las actividades quedan conformadas básicamente por el registro de población a ser atendida, dichas actividades se realizan en el plantel de las unidades.

5.5.3. DIAGNOSTICO

El objetivo de esta etapa consiste en el estudio inicial que se efectúa para cada niño incluyendo: la valoración médica, psicológica, pedagógica y socioeconómica y, en caso de requerirse, también de lenguaje, llevándose a cabo por medio de entrevistas con los padres de familia, o bien con el responsable del menor.

En esta etapa se recaba la información sobre el niño, se jerarquizan los factores que esencialmente le están afectando al menor, en su desarrollo y rendimiento, en reunión posterior el equipo determina en forma interdisciplinaria el diagnóstico integral del niño y su familia.

Para la conformación de la historia integral o psicopedagógica, cada uno de los especialistas, además de entrevistar a los padres y al niño, aplica un instrumento de valoración para obtener información del área que atiende. (Anexo 2).

A continuación se presenta en forma descriptiva cada una de las actividades que realiza la especialidad en el momento de la valoración:

5.5.3.1. MEDICINA

El médico realiza un examen general que comprende un interrogatorio amplio acerca del estado de salud del paciente y una exploración física, para dar un diagnóstico certero sobre el estado de salud del menor mediante la observación del peso, talla, agudeza visual, auditiva, etc., asimismo se entrevista a la madre para conocer el desarrollo desde antes -- del nacimiento, durante el parto y su evolución en sus primeros años de vida.

5.5.3.2. PEDAGOGIA

En el área de pedagogía se analizan los aspectos que intervienen en el aprendizaje del proceso de lecto-escritura entre los que destacan:

Lateralidad; su propósito es determinar el predominio -- funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, dado que los -- problemas de este aspecto se asocian frecuentemente con trastornos en las funciones sensoriomotrices y motricidad gruesa y fina.

Esquema corporal; la importancia del conocimiento de -- nuestro propio cuerpo y su representación radica en la forma -- de relacionarse con el mundo.

Para tener una mejor concepción del esquema corporal del niño se analiza también su coordinación y el ritmo de los mo-

vimientos de miembros y articulaciones.

Coordinación motriz; se valora el control de los movimientos que el niño tiene de éstos, y la forma en que se desarrolla dicho control y coordinación; es decir, su intención y resultados.

Reproducción de figuras; a través de estas pruebas se analizan la capacidad que el niño tiene de percibir las formas, tamaños, colores, dimensiones, direcciones y número de elementos a reproducir con lo que se observa su retención, y la forma de realizar el trazo.

Por lo anterior el pedagogo puede encontrar alguna de las siguientes alteraciones o dificultades:

- Dificultades en el esquema corporal.
- Dificultades en la orientación espacio temporal.
- Dificultades senso perceptuales y motoras.
- Problemas de memoria.
- Problemas de lateralidad.
- Dificultades en la coordinación motriz gruesa y/o fina.

5.5.3.3. PSICOLOGIA

El psicólogo tiene una entrevista con los padres para obtener datos sobre el menor, generalmente el guión de tal entrevista es proporcionado por la oficina de proyectos académicos. La labor del psicólogo consiste en:

Entrevistar a los padres de familia y al alumno.

Aplicación de batería conformada por las siguientes pruebas:

Test Gestáltico de Bender, Test de Matrices Progresivas Raven, Figura Humana, Koppitz.

Gracias a la observación y de un guión de entrevista se obtienen datos referentes a la evolución del individuo y su integración social, hábitos, independencia, socialización, responsabilidades, preferencias, temores, manerismos, expectativas, etc.

Con la aplicación de las pruebas y entrevistas se pretenden explorar: la capacidad intelectual, indicadores emocionales, nivel de maduración visomotriz, factores que inciden en el proceso de aprendizaje.

5.5.3.4. TRABAJO SOCIAL

Con el análisis de trabajo social se obtienen datos sobre las condiciones de vida del niño en relación con su medio familiar, situación económica de los padres, tipo de vivienda, así como bienes que poseen, tipo de alimentación, servicios asistenciales con que cuentan, historia personal del niño, estructura de la familia y problemas que enfrentan.

Con tales datos el trabajador social emite un juicio sobre la situación social que vive el niño y su familia, así como

mo también analiza los recursos con que cuenta la familia para poder ayudar a solucionar el problema del niño.

5.5.4. APOYO PSICOPEDAGOGICO A LOS NIÑOS DE UPRE

Con base al diagnóstico que se emita se ubica al niño -- dentro del programa de apoyo que requiera, con el fin de brindar atención específica a cada uno de los alumnos permitiéndolos superar sus deficiencias o por lo menos aprender en el nivel más alto que se lo permitan sus condiciones orgánicas -- constitucionales y personales (Paín, 1987).

Los programas de atención pueden ser aplicados interrelacionadamente, es decir, que el niño puede estar recibiendo -- atención en el área de socialización y a la vez de lecto-escritura y cálculo. Los programas que se aplican son:

Socialización.

Lecto-escritura.

Cálculo.

Funciones cerebrales superiores.

Percepción.

Lenguaje.

Psicomotricidad.

Para la atención a los niños se forman grupos de acuerdo al diagnóstico encontrado y a la aplicación de programas que requieran, estos grupos constan de 10 alumnos como máximo y - en casos necesarios la atención es individualizada, tales gru

pos asisten dos veces a la semana con una duración de hora y media cada una de las sesiones.

Esta etapa es la que más tiempo ocupa en su realización se elabora el plan de trabajo, cronograma y horarios de atención. En ocasiones es necesario ser flexibles con el horario designado para los niños, ya que las actividades de los padres se interfieren, por lo que se trata de no perjudicar.

De la misma manera se buscan los mecanismos, a través de informes y evaluaciones, del contacto con los padres de familia y los maestros de grupo para colaborar conjuntamente en el manejo y tratamiento de los alumnos que asisten a la UPRE.

5.5.5. CANALIZACION

La iniciar la etapa de apoyo y retomar los diagnósticos, se encuentran algunos casos que rebasan las posibilidades de atención dentro de la unidad por lo que son remitidos a otras instituciones con el fin de que sean atendidos específicamente. Se dirige un oficio a la institución donde es remitido el niño, con el fin de que corroboren que ya pasó por un primer filtro.

5.5.6. SEGUIMIENTO

En esta etapa las acciones están dirigidas a aquellos niños que asisten al servicio y que no han superado sus proble-

mas, ya que la evaluación y observación así lo demuestran, motivo por el que siguen en la unidad, aunque en muchos de los casos los niños han aprobado ya su ciclo escolar. Se continúa trabajando en los programas asignados, o bien se hacen algunas modificaciones si es que su avance es parcial.

5.5.7. EVALUACION

La evaluación pretende ser constante, ya que después de cada una de las etapas se realizan informes conteniendo aspectos cualitativos y cuantitativos del desarrollo del trabajo.

En lo que se refiere a la evolución de los niños, se valora de acuerdo a su desempeño dentro de la unidad en las actividades y ejercicios planeados, tratando de llevar un registro personal de cada uno de los niños, para observar su evolución. Todos los datos de los niños desde la guía de observación, su historia integral, las entrevistas con cada uno de los especialistas, las valoraciones que se aplican son confirmadas en un expediente que es responsabilidad de la Unidad su manejo y utilidad, considerándose como datos confidenciales.

5.6. FUNDAMENTACION METODOLOGICA DE LAS ACCIONES DE LA UPRE

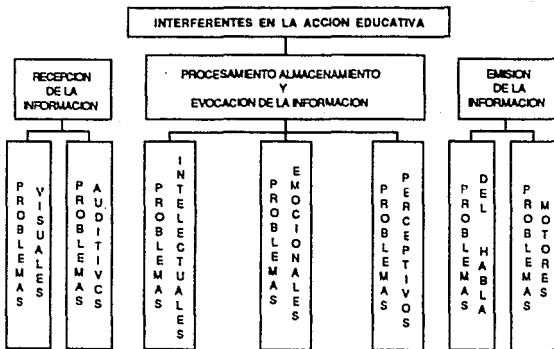
Para el desarrollo del trabajo se toma como posición metodológica la presencia de "interferentes en el aprendizaje"- hecho que impide u obstaculiza el desarrollo del individuo; - contenido que es manejado con padres de familia y maestros de

grupo, el cual se retomó del taller inicial para la UPRE -- que se impartió en el Instituto Mexicano de Psiquiatría, -- (1984).

Los interferentes de la acción educativa se pueden localizar en alguna de las siguientes áreas en forma más específica o interrelacionada:

- Recepción de la información.
- Procesamiento, almacenamiento y evocación de la información.
- Emisión de la información.

Presentando ciertas características en alguno o todos -- los aspectos, éstos son presentados en el siguiente cuadro. -- (Cuadro No. 4).



(Taller de Interferentes de la Acción Educativa, I.M.P., 1984).

En la etapa de sensibilización, al realizar el trabajo con padres de familia y maestros, se presenta el cuadro de interferentes, dándoles a conocer las manifestaciones que pueden presentar los niños en cada uno de los aspectos, por otro lado al conocer los resultados de la evaluación practicada a los niños, se elabora un programa de atención de acuerdo a sus necesidades.

A continuación se presentan los problemas que se pueden detectar en cada uno de los apartados del cuadro de interferentes de la acción educativa:

Problemas Visuales:	Astigmatismo
	Hipermetropía
	Miopía
	Estrabismo
	Cataratas
	Daltonismo
Problemas Auditivos:	Nistagmus
	Area conductiva
	Area Neurosensible
	Area Central
Problemas Intelectuales:	Ritmo de desarrollo
	Conductas de aprendizaje
	Adaptación al medio

	Tomar las críticas como algo personal	
Problemas Emocionales:	Quejas continuas de dolores	
	Falta de concentración	
	Reacciones de miedo	
	Alteración de hábitos	
Problemas Perceptivos	Discriminación	Perceptivo visual
		Perceptivo auditivo
	Asociación	Perceptivo visual
Problemas del habla		Perceptivo auditivo
	Problemas de la voz	Respiración
		Fonación
	Problemas de articulación	Omisión Sustitución Distorsión
Problemas Motores	Habilidades motoras gruesas	
	Habilidades motoras finas	

Aunque de manera oficial nunca se ha desarrollado la fundamentación teórico-metodológica del proyecto, se manejan los siguientes conceptos: Capacidad intelectual; el elemento in-

terno susceptible de contener en forma natural, lo que el ambiente habrá de desarrollar y que se manifestará a través de la apropiación que el sujeto haga de tal conocimiento y sus manifestaciones a través de las habilidades específicas de: percepción, lenguaje, memoria, razonamiento, análisis, síntesis y solución de problemas.

Los indicadores emocionales; que mostrarán cómo el niño establece relaciones con personas, objetos y grupos conformándose sus sentimientos, valores y actitudes de la vida, y su forma en que son expresados.

La maduración visomotriz es referida como la relación -- que existe entre los movimientos y las funciones mentales. -- Esta relación depende esencialmente de la maduración del sistema nervioso y del desarrollo corporal. (Castillo, 1988).

5.7. ANALISIS DE LA SITUACION DE LAS UPRE

El desarrollo de la educación está subordinada a los intereses del capital, por lo tanto los conocimientos se van a organizar en una estructura de saber consagrado y legitimizada por la escuela y no de un saber general, sino con una marcada orientación de clase. Respondiendo de esa manera a la división social del trabajo. (Vasconi, 1977). Lo que se puede lograr gracias a la inculcación de la ideología dominante, que a su vez es aparato de dominación capitalista teniendo como primordial interés el reproducir las relaciones de producción.

Por lo tanto los hombres son clasificados y distribuidos, a través de la promoción; los más capaces llegarán más lejos, hecho que viene acompañado de la supuesta movilidad social y la meritocracia. Aun cuando ingresan un número considerable de personas al sistema educativo, sólo logran salir los "más aptos", entonces nos cuestionamos : ¿Por qué no salen todos?, ¿En qué parte se quedaron? si se supone que hay igualdad de oportunidades. El discurso oficial respondería que para esos casos hay una serie de programas preventivos y remediales.

Al analizar la situación específica de los tales programas, en este caso el de la UPRE; se observa que la mayoría no cuenta con el mínimo de condiciones sociales, materiales, técnicas y humanas para resolver el problema, y podemos observar que el Estado quiere que con un mínimo de recursos se logren programas máximos, creándose a su vez otro problema, el de la burocratización como instancia para enfrentar el problema.

Dentro del análisis en relación al trabajo que ha venido realizando la UPRE, se tienen que considerar los distintos elementos que se han manejado a lo largo del presente marco teórico, con el fin de conocer los vínculos de tal marco y la UPRE.

Cuando se habló de las teorías de educación se identificaron dos grandes corrientes: 1) La sociopedagogía dominante y 2) La sociopedagogía crítica. Analizando sus postulados se puede apreciar que la primera corriente se identifica con el-

servicio de UPRE, ya que marca parámetros de evaluación psicológica con una supuesta igualdad, además no se rescatan los verdaderos intereses de los educandos, ya que al ingresar a dicho servicio éstos deben ir alcanzando los objetivos del programa oficial de acuerdo al grado escolar que cursen, además de superar los interferentes de aprendizaje que se hayan encontrado.

Con lo anterior se percibe que la UPRE, al igual que la escuela primaria, promueve una interiorización de valores y compromisos con la sociedad en general.

A lo largo de la historia de la educación primaria se han propuesto diversas estrategias, pero ninguna ha atendido de manera satisfactoria el problema de fracaso escolar, ya que no se trata únicamente de ampliar la cobertura al sistema educativo, sino retener a los alumnos y que éstos concluyan en el tiempo establecido su preparación. Al respecto, no se trata de decir que no se están llevando a cabo los grandes proyectos para remediar la situación, por ejemplo en el caso de las UPRE, sino que por falta de recursos y una buena fundamentación teórico/metodológica entre otras causas que más adelante se discutirán, no se han logrado responder a las necesidades del alumno y su familia puesto que, se observa que al ingresar a las unidades en poco tiempo las abandonan.

Al realizar el análisis de la situación magisterial en el capítulo II, se detectó que el maestro especialista vive -

las mismas condiciones que el maestro de grupo, lo que es un elemento más en contra del propio servicio. Durante el movimiento magisterial del año de 1989, muchos maestros fuimos a las calles para dar a conocer al pueblo nuestras demandas en lo laboral, económico y en lo profesional.

Por otro lado, cuando se habla de fracaso escolar lo asociamos casi de manera automática con el concepto de anormalidad, ya que si el alumno presenta tal fracaso quiere decir -- que no está cumpliendo con la norma establecida por el programa oficial, o la dispuesta por el maestro o la institución, - sin tomar en cuenta que estos niños desarrollan otras capacidades que la escuela ha dejado de lado, incluso se olvidan todas las consecuencias que a nivel personal le quedan al sujeto después de haber presentado fracaso en sus actividades escolares. Desgraciadamente, cuando al alumno se le envía a la UPRE, se le enseña a que ejecute ciertas conductas (que en -- teoría debe poseer) en condiciones específicas, lo que propicia un aislamiento de su medio.

Cuando se habla de teorías psicológicas que han abordado los procesos de inteligencia y personalidad, se observa que en el trabajo de las unidades no hay una unificación de criterios, en relación a la forma en que se conceptualizarán para el trabajo, observándose que son manejados indistintamente en ocasiones como una calificación más, o bien como una forma de clasificar a los chicos, en lo que se refiere a la personalidad, la mayoría de las veces se toman como indicadores de la

personalidad los resultados de los tests aplicados, sin considerar o establecer la relación con su estructura social y familiar, olvidándose de retomar los aspectos positivos para -- programar sus actividades dentro de la atención que se le -- brindará.

5.7.1. LIMITACIONES DEL PROYECTO

A continuación se ejemplifica tal situación con el análisis de las limitaciones del proyecto UPRE. Inicialmente se -- hace el planteamiento de los objetivos propuestos, quizá en -- esencia sean los adecuados, pero no se ven respaldados con estrategias precisas que conlleven al objetivo de "prevenir" el fracaso escolar. Además se habla de prevenir, cuando es que -- ya el niño llega con una serie de condicionantes que prefigu -- ran su fracaso en la escuela.

La falta de especialistas en las áreas de Medicina, Pedagogía y Trabajo Social, en la unidad que estamos analizando, -- en un obstáculo más para no que se lleve a cabo un trabajo en forma interdisciplinaria, lo que se refleja en el nivel de -- atención y recuperación de la problemática presentada por el -- alumno.

La existencia de unidades incompletas es un grave problema, síntoma de una falta de dirección y coordinación por parte de las autoridades, puesto que al no incrementar el número de especialistas, y aun más, al no cubrir los lugares de aque

llos que deciden retirarse del trabajo de la UPRE, afectan las acciones del servicio. En este sentido, cabe mencionar que en ciertos momentos se ha dispuesto del personal de las Unidades para cubrir funciones no propias del proyecto, generando así inconformidad por falta de seriedad y respeto a las actividades planteadas.

La ausencia de mecanismos por parte de la Dirección General de Educación Primaria Dirección Técnica para evaluar, hace que mucha de la información se pierda, el caso específico sería el de los datos obtenidos de las guías de observación que son llenadas por los maestros de grupo, lo que origina que no se efectúe una reorientación y sustentación sobre la base de datos reales, del trabajo de las unidades. Además -- que para el llenado de tales guías de observación, se debería concertar una entrevista en forma directa con los profesores de grupo.

Al iniciarse la implementación de las unidades se contaba con el contacto interinstitucional, que servía de apoyo -- técnico y en la orientación del trabajo, la cual se ha perdido y se realiza solamente de manera extraoficial, por parte de cada una de las unidades que busca ayuda en el área geográfica en que se sitúe.

La carencia de recursos materiales, y en ocasiones hasta de lugares para el desarrollo del trabajo es uno de los obstáculos más representativos, ya que en muchas ocasiones los re-

cursos con que se cuentan son proporcionados por los integrantes de la unidad o padres de familia, y puesto que no se tiene presupuesto para llevarse a cabo el trabajo, las instalaciones son prestadas por las autoridades del plantel y están sujetas a cambios dependiendo de las actividades propias de la escuela.

Los salarios de los especialistas son los mismos que de cualquier maestro de grupo, no existen compensaciones, argumentándose que dentro de la educación primaria no hay tabulación para las especialidades, y deben cumplirse todas las disposiciones administrativas de la escuela.

La situación de las unidades es muy precaria ya que apenas se cuenta con lo mínimo para realizar lo máximo, lo que las autoridades no consideraron ya que sólo es utilizado como justificación del discurso oficial, es que se está trabajando para reducir los índices de fracaso escolar, y aumentar la eficiencia terminal. Pero en realidad no es así, ya que muchos de los niños siguen manifestando sus problemas por fallas de una adecuada atención. La improvisación y la falta de apoyo técnicos, terapeutas y pedagógicos, en relación a la capacitación del personal de las unidades repercute en el trabajo de la UPRE, observándose específicamente en los especialistas que ingresan, que no se les capacita para el trabajo, -menos aún se les envía a cursos de mejoramiento y superación profesional, de no ser por los del Instituto Mexicano de Psi-

quiatría, no se asistiría a ninguno. No se cuenta con una adecuada sustentación teórico-metodológica que respalde las acciones a realizar, incluso hace que en muchos de los casos se caiga en posiciones psicologistas.

Otro punto importante a destacar, es la falsa imagen que tienen los padres de familia, autoridades y maestros de grupo de la labor del psicólogo en la solución del problema, ya que lo ven como si fuera una especie de mago que en un corto tiempo van a desaparecer todos los problemas del niño, sin considerar que el niño es tan sólo un síntoma de que algo anda mal en el sistema al que pertenece.

Por todo lo anterior se considera conveniente que para tal fundamentación se partiera de un punto de vista global, ya que ayudaría a concebir la problemática desde todos los factores que intervienen en el fracaso escolar del menor, con la finalidad de involucrar a la comunidad educativa en la elaboración de estrategias de apoyo que conlleven a la solución del problema, ya que no se puede incidir directamente en la situación social del niño. A través de estas estrategias se buscaría no aislar al menor de su grupo escolar para recibir el apoyo, y se le viera como anormal, sino más bien se incorporaría la comunidad al trabajo del equipo de apoyo.

A continuación se presentan los problemas a que se enfrenta la Unidad en cada una de las etapas de trabajo.

En la etapa de sensibilización existe falta de comunicación. En variadas ocasiones los padres y los profesores no son avisados por los directivos del plantel con oportunidad, motivo por el cual no asisten. Por otro lado la sensibilización no se efectúa sistemáticamente, sólo se da al inicio del ciclo escolar, lo que ocasiona que mucha información se pierda.

En lo que respecta a la etapa de captación y selección, cuando el maestro de grupo se le entregan las guías de observación casi nunca son devueltas en el tiempo dispuesto, incluso no las entrega o bien las hacen llegar sin las observaciones del niño sólo anotan los datos del menor.

En la etapa de diagnóstico, no hay unificación de criterios en la utilización y manejo de los tests, menor aún de la interpretación, no existiendo retroalimentación para que los especialistas evalúen su trabajo. Para emitir propiamente el diagnóstico no hay un formato para vertir en él los resultados a que se llegó, e incluso el problema que resulta de la falta de algunas especialidades para que se pueda dar un diagnóstico en forma integral.

En cuanto a la etapa de apoyo, son muchos los problemas desde la ubicación del lugar de trabajo éste no es adecuado, ya que hay ocasiones en que trabajan todos los especialistas simultáneamente; no hay materiales didácticos que apoyen la labor. Por parte de los padres de familia muchas veces no son constantes en su asistencia, creen que por el solo hecho -

de asistir un par de sesiones el problema quedará resuelto, - lo que hace que no se vea el trabajo de la unidad y no existen recursos para cubrir los objetivos para la etapa.

En la etapa de evaluación, los niños no son evaluados con los instrumentos que fueron evaluados en su ingreso a la Unidad. No existen formatos para registrar la evolución del niño dentro de la Unidad. Por otra parte en cuanto al trabajo de los especialistas éste no es evaluado por ninguna instancia, sólo se realizan informes por parte del equipo interdisciplinario.

En lo que se refiere al seguimiento de los casos, para conocer el desempeño escolar que han tenido los alumnos, éste no se realiza.

Concluyendo, la reprobación es un fenómeno macrosocial, que justifica la división social del trabajo, sin embargo, es posible dentro del sistema hacer esfuerzos importantes. Esto no se realiza y los pocos que se han implementado se están deteriorando rápidamente, a pesar de que forman parte de los objetivos del Prograpa para la Modernización Educativa.

CAPITULO V

R E S U M E N

A lo largo de este capítulo se analizaron las estrategias que se han implementado para abatir el fracaso escolar, donde encontramos la labor realizada por las distintas instituciones como el Sistema Nacional para el Desarrollo de la Familia - D.I.F., observándose que únicamente se atiende al niño desde un punto de vista pedagógico sino intentar dar una atención integral tanto para el chico como para su familia, además se presentó una breve reseña histórica de lo que ha hecho el DIF y la forma en que ha ido evolucionando.

Se menciona además, la forma como ha venido operando el Sector Salud para dar tratamiento a los niños que presentan -- fracaso escolar, no sólo atienden a aquellos niños que cuentan con todas sus capacidades físicas para aprender, sino también a los que tiene impedimento físico, y además están con problemas de fracaso escolar. Por otro lado se concretará el análisis en las acciones que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Primaria.

La primera dirección tiene a su cargo dar servicio a niños desde su nacimiento hasta los 20 años, que presentan impedimentos físico y/o psíquica, como; deficiencias mentales, --

trastornos visuales, auditivos e impedimentos motores. Por medio de las Escuelas de Educación Especial, los Centros de Intervención Temprana y Centros de Capacitación de Educación Especial. Además funciona como educación complementaria, dicha dirección, ya que atiende a niños de 6 a 14 años con necesidades de atención complementaria para la evolución pedagógica regular, atienden problemas de aprendizaje, lenguaje y trastornos de conducta, otorgándose el servicio en las unidades de grupos integrados en la escuela primaria regular, y en centros psicopedagógicos, contando con personal capacitado y exprofeso para la atención.

Por su parte la Dirección General de Educación Primaria por medio de la Dirección Técnica ha creado en cada una de las cinco direcciones de educación primaria en el Distrito Federal una oficina de proyectos académicos quien administra y supervisa distintas actividades que buscan mejorar el nivel de educación primaria dando atención a padres de familia, autoridades escolares, maestros y alumnos. Dicha oficina coordina proyectos, subproyectos, proyectos estratégicos y eventos especiales; por su parte la Dirección Técnica determina la forma en que deben llevarse a cabo tales proyectos. Dentro de estos proyectos figuran los normales y los que se coordinan con otras instituciones. En cuanto a los normales tenemos: 1) Sistema Acelerado 9-14, atiende a niños sin escolarización, desertores o expulsados. 2) Capacitación y Actualización al Docente; tiene como función capacitar a los maestros que cuen

tan con alguna preparación extra, para que sean multiplicadores de tales conocimientos con sus compañeros. 3) Programa de Atención a Lecto-Escritura y Matemáticas; se trata de implementar la propuesta metodológica de iniciación de la lecto escritura y cálculo; la cual se trabaja con fichas individualizadas programadas para el trabajo con el niño, de acuerdo al nivel que se encuentra el niño, previa valoración. 4) Recuperación de Niños con Atraso Escolar; este proyecto cuenta con tres modalidades: a) Segundo de nivelación, brinda atención a niños reprobados en el primer año que no requieren educación especial; b) Extra-edad; busca nivelar a los niños de 3o., 4o. y 5o. grados cuya edad cronológica no corresponde al nivel de escolaridad en el que se encuentra para cursar -- dos grados en el mismo ciclo escolar. c) Unidades para la -- Prevención de la Reprobación Escolar; tiene como finalidad -- prevenir el fracaso escolar en alumnos de 1o. a 6o. que presentan interferentes en el aprendizaje. Contando con personal interdisciplinario. 5) Centro de Planeación de Recursos Didácticos para el Aprendizaje elaboran material didáctico, con material de bajo costo, etc. 6) Apoyo Didáctico en el -- Área de Educación Artística; son maestros con alguna preparación en danza, pintura, etc., donde se les da una capacitación y se les asigna en una escuela para que promuevan actividades artísticas. 7) Esquema Básico de Educación. Coordina a los profesores que cumplen con más de las horas de trabajo, con la finalidad de que realicen trabajos con sus alumnos, ya sea

de investigación, docencia, etc.

Los Proyectos que se coordinan con otras instituciones son:

- Capacitación a Docentes
- Computación a Educación Básica
- Ciencias Naturales en Educación Primaria
- Educadores Musicales
- Programas de Apoyo en Actividades Culturales
- Rincones de Lectura
- Unidades Promotoras de Educación para Adultos.

Por otra parte se analizaron los antecedentes de las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar, (UPRE) motivo de investigación y análisis. Tal proyecto surgió de las necesidades reales de la población escolar, en 1979 donde funcionaron de manera experimental en algunas Zonas Escolares - del Distrito Federal con el nombre de Núcleos de Orientación - Psicopedagógica, teniendo como objetivo mejorar el rendimiento escolar y dar atención a niños de todos los grados que presentan fracaso escolar, problemas de conducta, alteraciones de -- lenguaje, etc. En este año se enfrentaron a problemas como improvisación del proyecto, rechazo de las autoridades educativas y de los profesores de grupo. Inicialmente captaron personal por medio de encuestas para detectar gente con alguna espcialidad (psicología entre los docentes, educación especial, - medicina, trabajo social, pedagogía y terapeuta en problemas de-

Lenguaje y/o Aprendizaje. La población que atendería contaba con las siguientes características: 1) C. I. dentro de la media aritmética (80-100); 2) Estar en un grupo regular; 3) - Presentar deficiencias; 2) En el aprendizaje, conducta o alteraciones en el lenguaje.

Una vez que se captaba la población, se diagnosticaba -- por medio del grupo interdisciplinario y se daba apoyo dos veces por semana a los alumnos con duración de una hora y media por sesión, se organizaron pláticas con los padres de familia. Al finalizar el curso, los resultados fueron alentadores y si guieron funcionando.

En el año de 1984 se instalaron en las cuatro Direcciones de Educación Primaria, denominándose Unidades de Apoyo Es colar, en donde la Atención va dirigida sólo a alumnos de pri mer grado. Su funcionamiento fue muy similar a cuando se fun daran. Sin embargo se presentaron dificultades diferentes co mo: locales inadecuados, improvisación, renuencia de profesores y autoridades para aceptar el proyecto, etc. Los alumnos se atendían en escuelas primarias sedes, previamente seleccio nadas por los coordinadores y autoridades escolares.

En el año de 1985-86 cambiaron de nombre, pasaron a ser Unidades de Orientación Psicopedagógica (UNOP), extendiendo - sus servicios a todos los grados escolares. Ante el fenómeno del terremoto se implementaron programas de atención para la población que así lo requería. En el ciclo escolar 1986-87,-

las UNOP'S trabajaron con población de primer grado. En ocasiones se trasladó la Unidad completa a las escuelas para dar atención a la comunidad educativa, además se trabajó con el turno contrario, es decir, si el alumno asistía en la tarde a la Unidad, debía estar inscrito en la escuela del turno matutino.

En el año de 1987-88, pasaron a ser parte del Proyecto - Recuperación de Niños con Atraso Escolar, lo que hace ocupar un lugar importante por su sentido preventivo en relación al fracaso escolar.

En los ciclos escolares 1988-89 y 1989-90 se siguió trabajando de la misma manera, pero en el año 1990 cambia de nombre ahora son UPRE.

Dichas Unidades basan sus acciones en el Artículo 3o. de la Constitución, la Ley Federal de Educación en el Artículo - 15 y en el Plan Nacional de Desarrollo. Incluso en el Actual Programa de Modernización Educativa, donde pronuncian "Abatir los índices de deserción y reprobación mediante la aplicación de programas preventivos y compensatorios".

Las UPRE tienen como función desarrollar acciones, para atender los problemas en el proceso de aprendizaje del escolar, así como la promoción, conservación y recuperación del escolar. Marcándose Objetivos Generales y Particulares. Las Unidades están formadas por Profesores de Educación Primaria- que cuentan con cualquiera de las disciplinas ya enumeradas.

Donde se nombre a un responsable de tal unidad, quien es el enlace con los coordinadores del proyecto. Cada una de estas disciplinas tienen su propio objetivo y funcionamiento. Por ejemplo en Psicología: proporciona al niño las orientaciones necesarias a fin de lograr un óptimo nivel de maduración y el manejo de sus conflictos emocional, de manera que le facilite el aprendizaje. Dentro de éste apartado se describieron las funciones tanto de maestro especialista como de los coordinadores del proyecto. Se enuncian los objetivos específicos. Destacando las características de la población atendida, quienes son alumnos que presentan problemas de socialización, emocional y/o conducta que afectan su rendimiento escolar que cursen cualquier grado escolar. Las acciones se realizan a través de las siguientes etapas: --Captación y Selección, --Diagnóstico, -- Apoyo -- Canalización -- Seguimiento y Evaluación. La fundamentación teórico--metodológica es muy limitada, sólo se trabajó en la detección del problema en base al modelo de "interferentes de la acción educativa".

Para finalizar, se plantean los alcances y limitaciones que como proyecto ha tenido la UPRE, donde se observa que son más limitantes, ya que se quiere obtener con el menor esfuerzo grandes resultados, sin considerar que el fracaso escolar es un problema macrosocial y no microsocial.

BIBLIOGRAFIA

CAPITULO V

CASTILLO, H. M., Las Unidades de Orientación Psicopedagógica: Una Alternativa ante el Fenómeno de la Reprobación, - Tesis, UPN, 1989.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA, DIRECCION TECNICA "Fundamentación del Subproyecto Unidades de Orientación Pedagógica", 1989m 1-12.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA No. 4 EN EL D.F. OFICINA DE PROYECTOS ACADEMICOS "Descripción de las Acciones Tendientes a Abatir el Atraso Escolar en los Alumnos de Escuelas Primarias, 1983.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA, SUBDIRECCION DE ESTUDIOS ACADEMICOS, DEPARTAMENTO DE PROYECTOS, "Proyecto -- Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico", 1984, - 2-10.

ENCUENTRO DE EDUCACION ESPECIAL "Unidades de Orientación Pedagógica Organización Función y Resultados", Morelos, - 1988.

HERNANDEZ, M., El Equipo Interdisciplinario en Atención a Familias de Niños con Déficit en la Atención en el Aprendizaje, Tesis, Facultad de Trabajo Social, UNAM, 1988.

HERNANDEZ, A., Unidades para Prevención de la Reproba--

ción" Recuperación de Niños con Atraso Escolar, Dirección General de Educación Primaria, Dirección Técnica, México, 1990.

INFORME ESTADISTICO DE UNAI, 1980, Dirección No. 1.

INSTITUTO NACIONAL DE SALUD MENTAL DIF, 1988.

INSTITUTO MEXICANO DE PSIQUIATRIA, Taller de Interferentes de la Acción Educativa, 1984.

LEY FEDERAL DE EDUCACION, Ed. Libros Económicos, México, 1982.

MARTINEZ, A., El Licenciado en la Educación de Inadaptados e Infractores y las Unidades de Orientación Psicopedagógica, Tesis, Normal de Especialización, 1988.

PAIN, S., y ECHEVERRIA, H., Psicopedagogía Operativa, - Buenos Aires, Ed. Ediciones Nueva Visión, 1984.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 1983, México, 1983.

PROGRAMA DE EMERGENCIA DE UNOP 1985.

PROGRAMAS INSTITUCIONALES SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA, 1982.

PROYECTO UNIDADES DE APOYO ESCOLAR A NIÑOS DE NUEVO INGRESO.

REBASA, E., y CABALLERO, G., Mexicano: Esta es tu Constitución, México, LI Legislatura de la Cámara de Diputados, - 1982, 287.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL; Manual de Director del Plantel de Educación Especial, 1987, 11.

SELVINI, M., y Cols., El Mago sin Magia, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA "Qué hace el DIF por México", 1985 14-15.

SOBERON, J., KUMATE, J., La Salud en México Testimonios, México, Biblioteca de la Salud, Fondo de Cultura Económica, - 1988.

SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL, Dirección General de Educación Primaria, Dirección Técnica, Subdirección de Estudios Académicos Departamento de Proyectos, "Manual de Organización de las Unidades de Apoyo Escolar a Niños de Nuevo Ingreso D.F, 1984.

SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL, Dirección General de Educación Primaria, Dirección Técnica, Subdirección de Estudios Académicos Departamento de Proyectos "Guía de Observación para los Alumnos de Primer Grado.

VALENCIA, L., Evaluación de una Institución Educativa, - Institución "Unidades de Orientación Psicopedagógica de la Dirección de Educación Primaria No. 4 (UNOP), Tesis, de Maestría en Psicología en Educación Especial, ENEP-ZARAGOZA, 1988.

VASCONI, T., Aportes para una Teoría de la Educación, - México, Ed. Nueva Imagen, 1978.

DISEÑO DE INVESTIGACION

6. FUNDAMENTACION DEL PROBLEMA

La intención de realizar este trabajo es tener un conocimiento amplio de lo que significa el fracaso escolar, así como sus implicaciones sociales. Por lo que se pretende hacer un análisis de la estructura del problema y los diferentes niveles en que se ha tratado de dar explicación. Aclarando que no se intenta hacer una suma de cada uno de los niveles, sino reconstruir y dar una forma coherente y totalizadora al denominado fracaso escolar.

Es sin duda alguna el fenómeno del llamado fracaso escolar motivo de realización de diversas investigaciones, las cuales analizan los factores que lo componen como nivel socio económico, capacidad intelectual, motivación para el desempeño escolar, ambiente familiar, la escuela, etc.

El fracaso escolar es un fenómeno al que diariamente se enfrentan padres, maestros y el mismo niño; en muchas ocasiones se sienten como en un laberinto sin salida, ya que por más esfuerzos que se hagan, no se tiene una dirección clara del problema. Se han encontrado con falsas explicaciones como: "su hijo es inadaptado", "el método de enseñanza no funciona", etc.. Ante tal situación se pretende buscar la relación de todos aquellos elementos que intervienen en el fracaso escolar.

Dentro del ámbito educativo el fenómeno del fracaso escolar alcanza índices muy significativos en todos los niveles,-

en lo que se refiere a primaria tenemos que sólo 55 de 100 -- alumnos terminan en el tiempo establecido, alrededor de 6.6 millones no la concluyen y 500,000 la abandonan anualmente. - (Programa para la Modernización Educativa 1989-1994).

Los fracasos escolares son tan manifiestos y tan masivos, que dejan de ser una simple anomalía y obligan a buscar sus causas más allá de las desigualdades, de las aptitudes naturales, pues si tal cosa se hiciera, habría que decir que más de la mitad de los niños escolarizados son anormales o inadaptados, lo cual sería un error rotundo. (Séve 1979).

Para este tema tomaremos en cuenta las investigaciones que se mencionan:

Ibarrola Solís (1976), encontró que existe una correlación positiva alta entre el nivel socioeconómico, las posibilidades de tener acceso al sistema escolar y el éxito dentro del mismo.

Bourddieu P. y Passeron J. C. (1970) analizan por qué -- los criterios para conformar los grupos escolares son la edad, el coeficiente intelectual y el éxito dentro del sistema escolar.

Los problemas emocionales influyen sobre el aprovechamiento de los alumnos, así lo corrobora Zabaraín Bustamante (1981), encontrando que el rendimiento escolar de los alumnos se ve afectado por la falta de interés en su preparación académica, debido a los problemas familiares que enfrenta.

Martínez (1988), realiza un trabajo en donde trata de justificar la presencia del licenciado en la educación de ing daptados e infractores, dentro del equipo interdisciplinario de las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar.

Hernández (1988), investigó la importancia de involucrar a los padres de familia en la planeación y ejecución de las actividades para incidir en el problema de sus hijos; y asimismo aprovechar al máximo los recursos humanos con que se cuenta.

Muñoz (1979), realiza uno de los estudios más significativos en relación al número de niños que abandonan la escuela y las causas de tal abandono, haciendo un análisis muy preciso de todos los elementos sociales a nivel familiar y escolar, que están originando el problema de fracaso escolar.

Ahora bien, dado que uno de los objetivos es evaluar el trabajo de las UPRE se procedió a utilizar en la fase aplicada, los datos existentes en sus archivos y relacionarlos con un seguimiento de casos de fracaso escolar.

En base a la bibliografía revisada en el marco teórico y en la presente fundamentación, nos interesó analizar las características psicosociales de los niños de primer año de escuelas oficiales, que asistieron a la Unidad para la Preven ción de la Reprobación Escolar durante el ciclo 1984-1985 y vincularlo con su historia académica posterior.

En particular se investigaron: situación social, caracte

rísticas psicológicas y rendimiento escolar.

De la literatura existente se incluye el peso decisivo - que tiene la situación social en el desempeño escolar, facilitándose a los socialmente favorecidos y obstaculizando todo a los desfavorecidos, destacando los aspectos psicológicos como fenómenos mediacionales relevantes, tales conceptos articulaban la presente investigación en su fase aplicada.

7. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué relación existe entre situación social, aspectos psicológicos y fracaso escolar, en niños caracterizados como de "alto riesgo", de reprobación en el primer año de educación primaria de las escuelas oficiales del Distrito Federal, que asistieron a las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar, durante el ciclo 1984-1985?

8. OBJETIVO GENERAL

Conocer las posibles relaciones que existen entre situación social, aspectos psicológicos y fracaso escolar en la población estudiada a partir de estos datos evaluar el trabajo de las unidades.

9. OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Conocer la situación social en que vive la población estudiada.
2. Conocer los aspectos psicológicos relevantes a la investigación de la población estudiada.
3. Conocer el rendimiento académico que observó la población estudiada durante el desarrollo del ciclo de Educación -- Primaria.
4. Analizar las relaciones encontradas entre situación social, aspectos psicológicos y reprobación en la población estudiada.
5. Evaluar el trabajo de las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar.

10. HIPOTESIS

1. Mientras menos favorecida sea la situación social de un educando, éste tendrá mayores posibilidades de fracaso escolar.
2. Las características psicológicas de la población estudiada serán un importante predictor de su fracaso escolar.
3. El trabajo realizado en las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar, disminuirán significativamente el riesgo de fracaso escolar en la población correspondiente.

HIPOTESIS ESTADISTICAS

Nivel de significación
estadística .05

SEXO vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - Los alumnos de sexo masculino presentarán menor fracaso escolar que los alumnos de sexo femenino.
- H_0 - No habrá diferencias significativas entre alumnos de se xo masculino y alumnos de sexo femenino en relación al fracaso escolar.

ESCOLARIDAD DE LA MADRE vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - A mayor escolaridad de la madre menor fracaso escolar - de sus hijos.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre alumnos con ma-dres con escolaridad alta y alumnos con madres con esco laridad baja, en relación al fracaso escolar.

EDAD DE LA MADRE vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - A mayor edad de la madre mayor fracaso escolar de sus - hijos.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre alumnos con ma-dres con mayor edad y alumnos con madres con menor edad en relación al fracaso escolar.

ESCOLARIDAD DEL PADRE vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - A mayor escolaridad del padre menor fracaso escolar de sus hijos.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre alumnos con padres con escolaridad alta y alumnos con padres con escolaridad baja en relación al fracaso escolar.

EDAD DEL PADRE vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - A mayor edad del padre mayor fracaso escolar de sus hijos.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre alumnos con padres de mayor edad y alumnos con padres de menor edad en relación con el fracaso escolar.

INGRESOS DEL PADRE vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - A menor ingreso del padre mayor fracaso escolar de sus hijos.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre alumnos con padres que obtengan ingresos menores y alumnos con padres que obtengan ingresos mayores en relación con el fracaso escolar.

OCUPACION DEL PADRE vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - La ocupación diferencial de los padres determinará un -

comportamiento diferencial de los alumnos en relación con el fracaso escolar.

- H_0 - No habrá diferencia significativa entre educandos con padres que tengan diferente ocupación en relación con fracaso escolar.

DIAGNOSTICO vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - El diagnóstico diferencial que obtuvieron los educandos determinará un comportamiento diferente en relación con fracaso escolar.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre educandos con diferentes diagnósticos en relación con fracaso escolar.

MOTIVO DE ACEPTACION vs. FRACASO ESCOLAR

- H_1 - El motivo de aceptación diferencial determinará un comportamiento diferente de los alumnos en relación con fracaso escolar.
- H_0 - No habrá diferencia significativa entre educandos con diferente motivo de aceptación en relación con fracaso escolar.

MADURACION VISOMOTRIZ (BENDER) vs. FRACASO ESCOLAR

H_1 - A mayor maduración visomotriz menor fracaso escolar de los educandos.

H_0 - No habrá diferencia significativa entre educandos con menor maduración visomotriz y educandos con mayor maduración visomotriz en relación con fracaso escolar.

COEFICIENTE INTELECTUAL (C.I.) vs. FRACASO ESCOLAR

H_1 - A mayor coeficiente intelectual menor fracaso escolar de los educandos.

H_0 - No habrá diferencia significativa entre los educandos con menor C.I., y educandos con mayor C.I. en relación con el fracaso escolar.

11. DISEÑO DE INVESTIGACION

De acuerdo a las necesidades de la presente investigación se implementó un diseño ex post-facto, puesto que no producimos directamente las variables involucradas, sino que dado que ya estaban presentes en la población, se analizaron sistemáticamente sus posibles relaciones, manipulando los datos existentes. (Kerlinger, 1975).

11.1. SUJETOS

Se trabajó con los expedientes y reportes de 123 niños de 6 a 8 años de edad, de las escuelas primarias que asistieron al servicio de la Unidad para la Prevención de la Reprobación Escolar, en el ciclo escolar 1984-1985. Este grupo de sujetos es considerado dentro de la escuela como una población de riesgo de reprobación.

Las escuelas que enviaron a sus alumnos son las siguientes:

1. "Ponciano Quiroz Herrera"
2. "Antonio de Mendoza"
3. "Arqueles Vela Salvatierra"
4. "Eduardo R. Coronel"
5. "Benito Fentanés".
6. "José Macisidor"
7. "Puebla de Zaragoza"
8. "Club 20-30"

12. VARIABLES

12.1. VARIABLE INDEPENDIENTE

Situación social son los puntajes obtenidos en la entrevista psicopedagógica en la medición de los elementos que - - constituyen los indicadores que determinan el nivel de vida - de los sujetos en base a su posición dentro de la estratificación interna de la clase social a la que pertenecen. (Santos, 1972).

Los indicadores que se tomaron en cuenta son:

Sexo del niño

Características de los hermanos; edad, ocupación y escolaridad.

Características de la madre: edad, ocupación y escolaridad.

Características del padre: edad, ocupación, escolaridad e ingresos.

Estado civil de los padres.

Tipo de vivienda

Servicios médicos con que cuentan.

12.2 VARIABLE INTERMEDIA

Características psicológicas; se consideran los aspectos motivacionales y cognoscitivos de la persona que están relacionados directamente con el fracaso escolar; para operaciona

lizar tales características se tomó en cuenta: el motivo de aceptación en la UPRE, el coeficiente intelectual del test de la figura humana de Goodenough, el nivel de maduración visomotriz del test de L. Bender y el diagnóstico emitido por el equipo de la UPRE.

12.3. VARIABLE DEPENDIENTE

Fracaso escolar. La diferencia que existe entre el grado que cursan los alumnos y aquel al que correspondería a las edades de los mismos. Además, la diferencia existente entre los conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos y aquellos que han alcanzado la mayoría de los niños del grupo escolar. Analizando su situación muy particular en su historia académica. (Muñoz, 1979). En nuestro caso de manera operativa se tomó el haber reprobado o no algún grado de educación primaria, y el consiguiente ingreso a la secundaria.

13. AREA DE TRABAJO

El área de trabajo que se eligió para la aplicación del trabajo queda comprendida dentro de la Delegación Política de Iztacalco. Son escuelas primarias que corresponden a la UPRE No. 1, la cual atiende a niños de dichas escuelas. Estas laboran en ambos turnos y con población mixta, perteneciendo a la Dirección No. 4 de Educación Primaria en el Distrito Federal.

NOTA: Cabe mencionar que el Test de Frostig sólo se describió, no se utilizaron sus datos ya que no todos contaban con la prueba.

14. PROCEDIMIENTO PARA LA OBTENCION DE DATOS

Para la obtención de datos inicialmente se solicitaron los expedientes del año escolar 1984-1985, al coordinador del proyecto Profesor Alfonso Cigala, así como los documentos entregados en ese ciclo escolar por los integrantes de la Unidad.

Para el análisis de los expedientes y documentos se organizó un concentrado de datos de acuerdo a los objetivos propios de la investigación, contando con: nombre, edad del niño; escolaridad, ingresos y ocupación de los padres y hermanos; número de integrantes de la familia, parentesco, estado civil, servicios médicos, tipo de vivienda, motivo por el cual fue aceptado, diagnóstico y seguimiento. Cabe hacer mención que la subcategorías de estado civil, tipo de vivienda, motivo por el cual fue aceptado, diagnóstico y seguimiento en una primera parte, fueron tomados tal cual, es decir, como se encuentran en la propia entrevista psicopedagógica y de los documentos de registro de la población. Para las categorías restantes se elaboraron las subcategorías. (Anexo 3).

Por lo que respecta a la segunda parte del seguimiento de los alumnos atendidos en la Unidad, se decidió ir a buscarlos en las escuelas de procedencia, comenzando por la Zona Escolar cercana a la Unidad, encontrándose tan sólo seis niños.

Al observar los resultados nos dirigimos a Programación-

Educativa, departamento dependiente de la Secretaría de Educación Pública, en donde se lleva a cabo el Sistema Automático de Inscripción y Distribución (SAID), en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; puesto que la población estudiantil se disponía a ingresar a secundaria, ahí se podían encontrar los datos necesarios, si es que habían o no ingresado a secundaria.

Se establecieron contactos con personal del departamento encargado de la inscripción a secundaria, el cual no tuvo ningún inconveniente de proporcionar la información, sólo requerían de oficio de acreditación y justificación de la búsqueda que se pretendía realizar.

Tal oficio fue solicitado a la oficina de proyectos académicos de la Dirección No. 4 en el Distrito Federal, el jefe de tal oficina se negó a expedirlo, argumentando que tal información era para uso personal y no sería útil para la oficina y a su vez al proyecto. Ante la negativa se solicitó a la Dirección de la escuela en donde se ubica la Unidad, la respuesta fue positiva.

Haciendo un paréntesis, cabe hacer mención que la dificultad para encontrar información en las áreas que se dispuso investigar hicieron que se invirtiera más del tiempo que se tenía dispuesto, además se tuvieron que implementar estrategias de búsqueda según como se presentaba la situación, por ejemplo: en lo que se refiere al seguimiento de los casos se

enviaron telegramas a los domicilios para tratar de concertar una entrevista con los niños y sus padres que informaran sobre su desempeño escolar. Otro problema que se encontró fue el tener que haber elaborado subcategorías para los ítems que no las tenían, además de tratar de interpretar lo que la persona quiso decir en el momento en que se le entrevistó por algún miembro de la Unidad de aquel entonces, y a su vez lo que el entrevistador había anotado.

Una vez entregado el oficio se nos proporcionó en el Sistema Automático de Inscripción y Distribución, el índice alfabético de los alumnos que habían ingresado a secundaria, el cual constaba de hojas impresas por la computadora, realizándose la búsqueda en forma manual.

De aquellos alumnos que habían aprobado el primer grado, pero no habían aparecido en las listas del SAID, se optó el enviarles un telegrama para que acudieran a la escuela sede de la Unidad para entrevistarlos.

15. DESCRIPCIÓN DE DOCUMENTOS QUE FUERON UTILIZADOS PARA OBTENER LA INFORMACIÓN REQUERIDA

A continuación se presenta la descripción de los documentos que fueron utilizados para obtener la información requerida:

1. Entrevista Psicopedagógica.

2. Cronograma de Atención.
3. Registro de la Población Atendida.
4. Relación de Alumnos que Recibieron el Servicio.

Por último se presentan las pruebas utilizadas por el -- equipo, mismo que se dió a la tarea de aplicarlas y evaluar-- las, en aquel momento.

15.1. ENTREVISTA PSICOPEDAGOGICA

La entrevista psicopedagógica es el instrumento de reco-pilación de datos utilizado por el grupo interdisciplinario - el cual fue aplicado a los padres de familia en forma de en-trevista dirigida por alguno de los especialistas al que co-rrespondiera el área de información. El objetivo de la apli-cación de la entrevista era el de conocer los aspectos fami-llares; sociales, culturales, económicos y psicológicos del - niño. (Anexo 2).

La entrevista consta de cinco partes: 1) Ficha biográfi-ca, 2) Examen médico, 3) Estudio socioeconómico, 4) Entrevi-sta psicológica al niño, 5) Exploración pedagógica y por últi-mo la integración de resultados.

En la parte de ficha biográfica se relacionan con datos-de identificación: nombre, edad, escuela de procedencia, domi-cilio, fecha de nacimiento, etc.

El examen médico es realizado por un médico, el cual - -

cuestiona acerca de los servicios asistenciales con que se cuenta, datos sobre el embarazo de la madre, antecedentes postnatales del menor, antecedentes patológicos, antecedentes quirúrgicos, con la finalidad de determinar padecimientos y el estado general de salud del niño.

En lo que se refiere al estudio socioeconómico está estructurado en forma de cuadro de concentración de datos, ubicándose en el siguiente orden: nombre, parentesco, edad, ingresos, ocupación y escolaridad, datos de los familiares que viven con el niño. En la parte inferior de tal cuadro se encuentran los incisos para determinar el estado civil de los padres, así como la religión que practican, pregunta que está en forma abierta. La forma en que se distribuyen los ingresos se ubica en otro punto, indagando cuánto pagan de renta, luz, agua, etc.. Además se pregunta sobre el tipo de alimentación que llevan, lo cual está dispuesto en forma de incisos, las condiciones de su casa habitación, el tipo de construcción, servicios públicos con que cuentan, aparatos eléctricos y por último preguntas de ambos tipos cerradas y abiertas, en relación a la historia personal del niño, desde si fue un niño planeado y deseado, si vive con sus padres, y si no es así cual es el motivo.

En lo que concierne al aspecto psicológico del chico se efectúa una entrevista por parte del psicólogo en donde se hace una breve descripción del aspecto y presentación del niño,

actitud ante la entrevista, historia social, cuántos amigos tiene qué hace en sus horas libres y qué es lo que prefiere ver en televisión, relación familiar, cómo se lleva con sus padres, cuándo y por qué lo castigan o premian, y como percibe la relación de sus padres.

En la quinta parte se ubica la exploración pedagógica -- donde se trata de determinar si el niño conoce sus datos personales, como nombre completo, edad, escuela, nombre de sus padres. De la misma forma si ha adquirido: esquema corporal, lateralidad definida o no, reconocimiento de: colores, formas y tamaños, ubicación espacial, reproducción de modelos.

Por último se encuentra la hoja de integración de resultados conformándose los siguientes aspectos: resultados de -- pruebas aplicadas, diagnóstico, pronóstico, observaciones, su gerencias, terapia.

15.2. CRONOGRAMA DE ATENCION

El cronograma de atención es la relación de alumnos y -- las fechas y días en que se tenían que presentar a la unidad a recibir atención. Está estructurado con los siguientes aspectos: zona escolar, escuela, número progresivo, nombre, fecha (cita); quien los atiende y observaciones. (Anexo 4).

15.3. REGISTRO DE LA POBLACION ATENDIDA

La estructura del registro de la población atendida está constituido por: Zona escolar, escuela, número progresivo, - nombre, motivo de aceptación, diagnóstico, apoyo, fecha de ingreso, alta y baja. Tal documento permite tener un panorama del trabajo realizado por la unidad desde el inicio hasta la finalización del trabajo. (Anexo 5).

15.4. RELACION DE ALUMNOS QUE RECIBIERON EL SERVICIO

La relación de alumnos que recibieron el servicio de la Unidad contempla la finalidad de concentrar la información -- desde el motivo por el cual fue aceptado hasta si es que aprobó el primer grado o no, ubicándose los aspectos de: la escuela de procedencia, nombre, motivo por el cual fue aceptado, - servicio que recibió con los siguientes apartados: 1) apoyo pedagógico, 2) apoyo psicológico, 3) apoyo familiar, 4) canalización, resultados en la unidad, a) alta, b) seguimiento, - resultados en la escuela, a) promovido, b) no promovido, y -- por último observaciones. (Anexo 6).

16. PRUEBAS PSICOLOGICAS

En lo que se refiere al aspecto empírico del presente -- trabajo se utilizaron las pruebas psicológicas: Percepción - Visual de Marrienne Frostig, Test Guestáltico Visomotor de --

Laureta Bender y el Dibujo de la Figura Humana de Florencia - Goodenough. Resultando de gran importancia su presentación, ya que los datos e interpretaciones se manejaron dentro de -- los aspectos psicológicos del niño. Los diagnósticos que se emitieron fueron en base a tales resultados, los que se tomaron del D.S.M. III. (Anexo 7).

16.1. TEST DE M. FROSTIG

El test de Marianne Frostig evalúa la percepción visual, la cual tiene como objeto la valoración de cinco habilidades perceptivas, que enseguida se describen:

-- I Prueba:

Coordinación Motora de los Ojos: Es una prueba de coordinación de los ojos y las manos, que consiste en el trazado continuo de líneas rectas, curvas o anguladas, entre los límites de diversos grosores, o de un punto a otro, sin líneas -- guías.

-- II Prueba:

Discriminación de Figuras: Esta prueba consiste en -- cambios de la percepción de los dibujos, con fondos progresivamente más complejos. Se emplean figuras geométricas en intersección u "ocultas".

-- III Prueba:

Constancia de forma; Prueba que implica el reconocimiento de figuras geométricas determinadas -que se presentan en gran variedad de tamaños, matices, texturas y posición en el espacio- y su diferenciación de otras figuras geométricas similares. Se emplean círculos, rectángulos, cuadrángulos, - - elipses y paralelogramos.

-- IV Prueba:

Posición en el Espacio: Consiste en la diferenciación de traslados y rotaciones de figuras que se presentan en series. Se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetos comunes.

-- V Prueba:

Relaciones Espaciales: Es una prueba que implica el análisis de patrones y formas sencillas, que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños que el niño deberá copiar usando puntos como guías.

Las pruebas específicas se seleccionaron debido a que la observación clínica puso de manifiesto su aparente aplicación en los campos de Jardín de Niños, y Escuela Primaria. (Frosst, 1964).

Dicho test, puede ser empleado como medio de selección en los Jardines de Niños y en los niños de 1er. año de Escuelas Primarias, o como un instrumento de evaluación clínica en

niños mayores que sufren trastornos del aprendizaje. El método es adecuado para la aplicación a grupos o en forma individual, por profesionales debidamente entrenados en su empleo. - Dispone de datos normativos obtenidos de la aplicación en grupos de niños normales entre los 4 y 8 años de edad.

Los materiales del test consisten en: (1) una libreta de pruebas de 32 páginas, cuya cubierta posterior sirve como hoja de calificaciones; allí se dispone de espacios para anotar datos personales y comentarios; (2) once tarjetas de demostración (en ellas hay las siguientes figuras: triángulo, rectángulo, cruz luna, cometa, estrella óvalo, círculo, cuadrado, - y dos series de figuras esquemáticas), y (3) tres láminas - - transparentes para la calificación de las pruebas Ic, Id, Ie, además necesita 4 lápices de colores, con punta, (rojo, azul, café y verde).

Las puntuaciones se definen como edad perceptiva, puntuaciones de escala y cociente de percepción. La edad perceptiva es el nivel de desempeño del niño promedio del grupo de -- edad correspondiente para cada prueba. La puntuación escalason los resultados de la división de la edad perceptiva entre la edad cronológica y esto multiplicado por 10, aproximándose al número entero más próximo.

El cociente de percepción es una puntuación de desviación, obtenida de la suma de la puntuación escala de las pruebas, después de haberse escogido con respecto a la variación por edades.

Después de haber calificado todos los reactivos se obtiene la puntuación natural para cada columna. El siguiente paso es leer los equivalentes de edad perceptiva para cada puntuación natural en el cuadro. Se busca la puntuación natural para la prueba, donde se encuentra el equivalente de la edad correspondiente en años y meses, abajo del encabezado de la prueba, prosiguiendo a hacer el cómputo de la edad cronológica del niño. (Frostig, 1964).

16.2. TEST GUESTALTICO VISOMOTOR DE L. BENDER

Lauretta Bender psiquiatra norteamericana realizó las investigaciones para un test especialmente en el "Bellevue Hospital" de New York. A partir del año 1932 empezó a publicar sus resultados en la prensa especializada, y en el año de - - 1938 la American Orthopsychiatric Association lo dio a conocer en conjunto el test Guestáltico de Bender. Su objetivo - consiste en el examen de la función guestáltica visomotora, - su desarrollo y regresiones.

Se le presenta al sujeto, en forma sucesiva, una colección de nueve figuras geométricas para que las reproduzca teniendo el modelo a la vista. Se caracteriza por ser un test visomotor, no verbal, neutro e inofensivo. Se explora el retardo, la regresión, la pérdida de función y defectos cerebrales orgánicos, en adultos y en niños, así como las desviaciones de la personalidad en especial cuando se manifiestan fenó

menos de regresión. (M. L. Hut, H. Spiegel, J. Shor, S. - - Fischman). En específico:

-- Determina el nivel de maduración de los niños y adultos deficientes.

-- Examen de patología mental infantil: demencias, oligofrenia, neurosis.

- Examina la patología mental de los adultos: retrasos globales de la maduración, incapacidades verbales específicas, disociación, desórdenes de la impulsión, desórdenes perceptuales, desórdenes confusionales. Estudio de la afasia, de las demencias parafíticas, alcoholismo, síndromes postraumáticos, psicosis maníaco-depresiva y esquizofrenia. Se puede emplear en clínicas psicológicas, servicios neurológicos y psiquiátricos y en las clínicas psicopedagógicas escolares.

Se aplica a niños de 4 años hasta la adultez, el material consiste en: a) juego de 9 figuras geométricas, impresas en láminas de cartulina blanca, estas tarjetas están identificadas de la letra A al número 8, b) protocolos de prueba; hojas de papel tamaño carta, c) lápiz y goma. Se aplica en forma individual. La prueba se inicia con la figura A y se continúa sucesivamente, una a una, con las 8 figuras de la serie, en el orden estandarizado, a fin de que el sujeto las vaya copiando con el modelo a la vista.

La valoración del test se realiza sobre los datos obteni

dos por el análisis de las figuras reproducidas, relaciones recíprocas, el fondo especial, la formación de patrones en el tiempo, etc., y los datos clínicos. El test se somete a doble análisis y valoración: cualitativos y cuantitativos, para establecer las pautas significativas con fines diagnósticos. (Bender, 1985).

El análisis cualitativo es el fundamental. En este paso deben observarse las características de la organización de -- las figuras sobre el espacio disponibles, el grado de claridad de la reproducción la adhesión o desvío de los modelos, - las características de los contornos, la colocación en plano horizontal o vertical correcta o incorrecta, el grado de movimiento, la interrelación de las figuras, el afán de la perfección, formalismo tendencia a las respuestas abstractas o concretas, utilización de líneas, goma, etc.

El análisis cuantitativo sirve de auxiliar, con las ventajas de su mayor precisión. Para estimar el nivel de maduración en los niños, Bender suministra en el Manual un cuadro de fácil consulta y gran importancia (contenido en la Guía de aplicación), el test se estandarizó sobre ochocientos niños - de 3 a 11 años, pertenecientes a distintos grados escolares - (primero a quinto grado), y en el manual se presentan las - principales normas derivadas del rendimiento estándar de los niños hacia esas edades. (Bender, 1985).

16.3. TEST EL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA DE GOODENOUGH

Esta prueba propone medir la inteligencia a través del dibujo de la figura humana; se trata por ello de una prueba gráfica, que no requiere participación lingüística de ninguna especie, lo cual la hace especialmente aplicable a niños.

El mecanismo mental de esta prueba consiste en aprovechar la proyección que cada sujeto realiza de su experiencia vital; y dicha experiencia es la más inmediata, la de su individualidad, corporal y de actuación. (Goodenough, 1951).

No se solicita otra tarea que la de una expresión natural, a través del dibujo, de las partes del cuerpo, sus proporciones y detalles, así como de las prendas de vestir. Es necesario decir, que no se trata de examinar la perfección de dibujo, sino el significado de éste, sobre todo, teniendo en cuenta la psicología del dibujo infantil, cuyos caracteres ofrecen la posibilidad de ser combinados con el desarrollo de la inteligencia. El significado proyectivo del dibujo se traduce en equivalentes del desarrollo mental, porque lo que se pide al sujeto que dibuje, es precisamente, lo que comprende la experiencia de cualquier niño de la misma edad, o proporcionalmente, de una edad mayor o menor. (Villapiando, 1979).

El examen y la medida de la inteligencia con esta prueba puede someterse al siguiente proceso:

-- Proporcionarle al niño una hoja de papel sin rayas, un lápiz y goma de borrar.

- Se solicita al sujeto que dibuje un hombre, mencionándole que el dibujo debe ser lo mejor posible, lo más completo y lo más limpio que se pueda.

- El contenido de los dibujos se examinará de acuerdo a una lista de elementos, los cuales representan un ítem en el trabajo intelectual del sujeto.

Cada ítem será evaluado y se le dará la calificación "pasa o falla", acredita un punto si pasa y cero si falla. La calificación cruda es la suma de los puntos acreditados positivos. Una vez que se ha obtenido el puntaje crudo, es necesario convertirlo a su calificación derivada, en este caso es necesario tomar la Edad cronológica y el puntaje crudo del sujeto. Existen cuatro tablas para la conversión de puntaje crudo a puntaje estándar. (Villalpando, 1979).

Con el dato anterior y con la edad cronológica del sujeto, se determina el cociente intelectual, con la fórmula siguiente:

$$C.I. = \frac{E. M. \times 100}{E. C.}$$

17. ANALISIS DE RESULTADOS (I)

17.1. SITUACION SOCIAL

SEXO: En la población investigada encontramos que el 44.64% de mujeres, contra un 55.35% de hombres. (Tabla No. 1).

dad más frecuente corresponde a la primaria completa (40%), - seguida de un grupo significativo con primaria incompleta - - (20%); sólo el 4.54% tiene preparatoria o bachillerato. (Tabla No. 13).

En cuanto a sus ingresos, el 45.45% reportó ganar el equivalente a dos salarios mínimos, un 20% gana el salario mínimo y un 10.9% gana el equivalente a 3 salarios mínimos. (Tabla No. 14).

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES: Un grupo mayoritario reportó estar casados (66.96%), un segundo grupo viven en unión libre (14.28%), separados un 11.60%, divorciados un 5.35% y viudos el 1.78%. (Tabla No. 15).

VIVIENDA: El grupo principal indicó que vivían en domicilio de familiares (43.75%), seguidos de un grupo menos numeroso que dijo vivir en vecindad (17.86%), con casa propia, pagada el 16.07% y en departamento el 13.39%. (Tabla No. 16).

SERVICIOS MEDICOS: Predominó en el número de entrevistados que reportó tener el servicio del IMSS (40%), seguido de los que informaron atenderse en centros de salud o dispensarios médicos (35.71%). (Tabla No. 17).

17.2. CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DE LOS NIÑOS

NIVEL DE MADURACION VISOMOTRIZ (BENDER): La categoría más frecuente se ubicó en el rango No. 4 correspondiente de -

0-6 a 6-5 (21.42%), observándose en general un comportamiento de curva normal en los datos; esto es, pocos casos con calificación alta y pocos con calificación baja. (Tabla No. 18). - Ahora bien, sólo el 38.37% corresponden a calificaciones de 6 años en adelante (nivel de maduración), debiéndose recordar - que el 94.64% tiene edad cronológica de entre 6 y 7 años (Tabla No. 2).

COEFICIENTE INTELECTUAL : La categoría más frecuente de respuestas se ubicaron con calificaciones entre 90- y 110 puntos, esto es, igual término medio, con un 33.03%, el resto de los niños tiene calificaciones menores (66.05%), sólo existe un caso que obtuvo calificación de superior al término medio (Tabla No. 19).

MOTIVO DE ACEPTACION: La categoría más frecuente correspondió a "motor", con un 49.10%, seguido de manera importante de "motor y emocional" con un 42.86%. (Tabla No. 20).

DIAGNOSTICO: El porcentaje mayor correspondió a la categoría de "Retardo selectivo en el desarrollo motor" con el -- 48.21% de "Retardo selectivo en el desarrollo motor" con el - 48.21% de los casos, en segundo lugar se encontró "Retardo se lectivo en el desarrollo motor y reacción ante tensión" con - un 37.50% de los casos. (Tabla No. 21).

FRACASO ESCOLAR: El 41% de los casos de los que se tiene información reprobó el primer año el 2.6% reprobó cualquier otro grado, el 33% ingresó a secundaria; y del 23% no -

se tiene información. (Tabla No. 22).

18. ANALISIS DE RESULTADOS (II)

Se realizó un análisis de divisiones cruzadas (Kerlinger, 1975), con el objeto de conocer las relaciones entre las variables (independientes, dependientes e intermedias). Para efectuar este análisis se realizaron cálculos de (X^2) con los casos conocidos eliminándose la categoría de "no hay información".

De acuerdo a las hipótesis de la investigación se relacionaron situación social (V.I.) vs. fracaso escolar (V.D.) - teniendo como indicadores de situación social: sexo, escolaridad de la madre, edad de la madre, escolaridad del padre, - edad del padre, ingresos del padre y ocupación del padre. - (Tablas 23 a la 29).

Como indicador de fracaso escolar (V.D.) se tomó, el haber reprobado o no algún año del ciclo de educación primaria y el consiguiente ingreso a secundaria.

También se relacionaron características psicológicas (Variable Intermedia) vs. fracaso escolar (V.D.) considerándose como indicadores de características psicológicas, diagnóstico, motivo de aceptación, maduración visomotriz (Bender) y coeficiente intelectual (figura humana). (Tablas 30 a la - 33B).

De todas las X^2 realizadas sólo fue estadísticamente significativa la que correspondió a coeficiente intelectual vs. fracaso escolar. (Gráfica No. 1).

19. INTERPRETACION DE RESULTADOS

1. Estamos en presencia de una población bastante homogénea, en cuanto a situación social se refiere.

2. Para que esta variable se expresara de manera importante deben compararse situaciones sociales muy diferentes.

3. Lo anterior explica la ausencia de diferencias encontradas.

4. Como es reportado en la propia literatura revisada, una vez estandarizada la situación social, las variables psicológicas van a jugar un papel determinante, respecto del fracaso escolar.

5. Lo anterior se constata en la presente investigación, ya que el C.I. fue la única variable que obtuvo diferencia -- significativa (X^2), respecto del fracaso escolar.

6. Respecto del seguimiento de los casos podemos señalar que resulta muy cuestionable la eficiencia de las Unidades Para la Prevención de la Reprobación Escolar, ya que casi la mitad de los niños que asistieron al servicio reprobaron en el primer año, lo que significa una situación muy azarosa, con lo que podemos suponer que lo mismo hubiera sucedido sino

asisten al servicio.

7. Es necesario hacer una revisión del "diagnóstico" y el "motivo de aceptación" ya que son categorías que no discriminan la problemática de los niños, además no tienen la capacidad de predecir el futuro del rendimiento escolar.

8. Se tiene que analizar el por qué el Test de Bender - no reportó datos estadísticamente significativos.

CONCLUSIONES

1) Las distintas posturas teóricas conllevan un contenido político, social e ideológico, se clasifican en dos grupos:
a) Las que responden a intereses de clases dominantes. b) Las que responden a necesidades de transformar las relaciones sociales.

2) El carácter selectivo de la educación se manifiesta en el índice de pérdida educativa que incluye el fracaso escolar.

3) Las características institucionales: Estructura organizativa de carácter vertical, plan de estudios, donde no hay posibilidad de participación de los profesores en la estructuración del mismo, tipo de evaluación, inestabilidad económica y social de los maestros, y la escasez de recursos para la educación primaria, son factores que influyen negativamente en el fenómeno del fracaso escolar, por lo tanto se considera conveniente que estos aspectos deberán seguirse abordando en futuras investigaciones.

4) En el fenómeno del fracaso escolar se plasman las diferencias de la clase social, puesto, que al valorar a los estudiantes a partir de normas establecidas por la institución educativa, que representa los intereses de la clase dominante,

se selecciona a los más favorecidos a través de la meritocracia, lo cual es un aporte de Vasconi y se asume su postura.

5) Existen diferentes características individuales que tienen relación con el Fracaso Escolar; situación social, se xo, edad, número de hermanos, ocupación y escolaridad de los hermanos; edad, escolaridad, ocupación, ingresos y estado civil de los padres; vivienda, servicios médicos, características psicológicas, coeficiente intelectual y diagnóstico. La forma de expresión de todas las características está determinada por el nivel que ocupan dentro de la estratificación social a la que pertenece el niño. Cabe destacar que la presen te investigación esto no se logró demostrar. Se sugiere que para futuros estudios se busquen poblaciones que sean antagónicas.

6) El rendimiento diferencial observado entre niños -- provenientes de diferentes estratos sociales, se interpretaría no como un problema ontológico de clase, ni tampoco como una problema puramente de inferioridad en la herencia genética o las posibilidades de que hay límites para el crecimiento de ciertas capacidades; se trata de afirmar que la naturaleza del problema no reside en las potencialidades de las personas como individuos, sino precisamente en el hecho de que ciertos grupos sociales están en una situación de privilegio relativo en cuanto a factores ambientales que van a permitir el desarrollo de sus potencialidades, si no de manera óptima, al me-

nos de manera más favorable.

7) Se concibe a la inteligencia más que como una facultad en sí, como un producto de la relación dialéctica entre herencia y el medio, es decir, entre el hombre y el medio social, relación que se da a lo largo de su desarrollo.

8) La personalidad se concibe como producto del desarrollo histórico-social y ontogenético del hombre, la personalidad se reproduce, se crea por las relaciones sociales que establece el individuo en su actividad y no por la naturaleza propia del sujeto. Por lo tanto se comparte la conceptualización que hace Leontiev sobre la personalidad.

9) La implementación de proyectos para abatir los índices de reprobación, es tan sólo una justificación del gobierno para justificar su participación en el problema, pero no son cuestionados para comprender su efectividad, pues en muchas ocasiones no previenen y tampoco remedian el fracaso escolar.

Lo que pudimos observar en el caso específico de las - - UPRE, pretende que solucione la problemática sin proveerlos - de los recursos necesarios para su labor, tal parece que con el mínimo de recursos, piensan obtener programas máximos.

10) Es una necesidad el seguir investigando y reconceptualizando teóricamente diversos aspectos dentro de la psicología a partir de una perspectiva más amplia, del hombre como ser social que transforma su realidad.

11) Al relacionar las características psicológicas y si tuación social con el fracaso escolar, en la parte aplicada, no se observaron diferencias significativas.

a) En cuanto a la situación social de la población estu diada no se encontraron diferencias significativas, a partir de que los indicadores resultaron homogéneos.

b) En lo que se refiere a las características psicológi cas, se observaron diferencias en el coeficiente intelec - tual con respecto del fracaso escolar, lo que corrobora el ca rácter predictivo de este tipo de instrumentos.

12) Para el fracaso escolar se observó que el porcenta je de reprobados después de haber asistido a la UPRE eran al tos; (41%), lo que puede ser un indicador de que los objeti - vos del proyecto no se estaban cumpliendo, esto se corroboró al realizar el seguimiento de la población y obtener un por - centaje muy bajo (33%) de alumnos que ingresaron a la secunda ria.

13) El aspecto psicológico es un aspecto valioso para - la investigación de esta problemática, sin embargo, tradicio - nalmente ha sido el único o el predominante, y no se debe ol - vidar que las raíces del fracaso escolar, son factores de ti - po social, político y educacional, si no se tomaran en cuenta éstos y el análisis fuera puramente psicológico de poco con - tribuiría a comprender o tratar de remediar el fracaso esco - lar.

ALTERNATIVAS

Se considera que el quehacer educativo en nuestro país es muy amplio, en todos los sentidos, tanto teórico como empírico. Por lo que respecta a la escuela debe considerarse:

1) Aumento de recursos económicos de 2% del Producto Nacional Bruto por lo menos al 8%, con lo que se dignificaría la vida de los maestros. Que su trabajo adquiriera un sentido personal y social para que desde esas condiciones se le involucre en el diseño de nuevos métodos de relación pedagógica. Que la escuela ofrezca cuando menos dos alimentos diarios para los niños y no tan sólo las llamadas meriendas escolares que son distribuidas en algunas escuelas por el DIF.

2) Aumentar el horario y calendario escolar, debiendo funcionar en jornadas equivalentes a las labores de los padres y reducir los períodos vacacionales eliminando los puentes. Lo que contribuiría que los llamados "niños de las calles" pudieran realizar actividades que les redituara un beneficio económico.

3) Informalizar la escuela eliminando los trámites burocráticos, que tengan que ver con la exigencia de papeles, cuotas, uniformes, útiles escolares, etc. Cambiar el sentido de los exámenes y las tareas escolares como base del éxito esco-

lar. Los contenidos deben ser un fin en sí mismos, pues sólo ejercitan la memoria a corto plazo, deben en cambio favorecer el conjunto de habilidades intelectuales y afectivas del niño, (toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad, co municación, planeación, predicción, razonamiento, juicio crítico, etc.).

4) La escuela debe ir a la calle. La implementación de proyectos o estrategias que vayan encaminadas a recuperar a los "niños de la calle", donde se podría pensar en la creación de comedores infantiles, públicos con talleres con bibliotecas, o bien albergues donde se les proporcione techo, alimentación, diversión y recreación, además se les puede capacitar en oficios que no dañen su salud.

5) Por último fortalecer y fomentar el amor y la disciplina como eje pedagógico de la escuela primaria pública.

En cuanto al trabajo de las Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar:

a) Inyectar más recursos económicos, técnicos y materia les, además de que se contrate el personal que se requiera.

b) Se respeten los objetivos y las actividades propias del servicio.

c) Implementar mecanismos por parte del equipo técnico de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria, para que la información que se genera dentro de las

Unidades a través de los instrumentos que se aplican, se utilice en la reorientación del trabajo y se retroalimenten al interior de las Unidades.

d) Establecer contactos de manera oficial con instituciones tanto particulares como oficiales que pudieran colaborar con el trabajo de las unidades.

e) En cuanto a las instalaciones, sería muy conveniente solicitar la participación de las Delegaciones Políticas para que se reacondicionaran los salones proporcionados, en pequeños cubículos, con el objetivo de evitar los interferentes en el desarrollo del trabajo.

f) En base a la detección que se haga con respecto a las necesidades psicológicas y pedagógicas de los niños, se elaboren materiales de apoyo por parte del psicólogo para distribuirse al interior de las Unidades.

g) Que se asigne una compensación salarial o los especialistas, o bien se efectúe una retabulación en base a las funciones que desempeña.

h) Realizar la fundamentación teórico-metodológica, que oriente el trabajo de las unidades, en cada una de las etapas de trabajo.

En base a lo anterior se pueden establecer programas de tipo preventivo, compensatorios y de participación comunitaria.

Por todo lo expuesto se concluye que resulta necesario - reconocer la diversificación de la educación que no se da en el vacío, ni aisladamente. Esta sólo se da a partir de la generación de estrategias integrales, capaces de dar lugar a que se invierta el sentido de las relaciones del aparato educativo, que promueven una mayor autonomía en la toma de decisiones, fomentando la responsabilidad y la iniciativa de la propia sociedad tanto en la articulación de sus propias demandas por educación como en la generación de alternativas posibles de solución.

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA PSICOPEDAGOGICA
SEXO

TABLA No. 1

SEXO	FRECUENCIA	%
1. FEMENINO	50	44.64
2. MASCULINO	62	55.35
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

EDAD DEL NIÑO

TABLA No. 2

EDAD DEL NIÑO	FRECUENCIA	%
1) 6 y 7 AÑOS	106	94.64
2) 8 y 9 AÑOS	5	4.46
3) 10 y 11 AÑOS	1	.89
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PEDAGOGICA

NUMERO DE HERMANOS

TABLA No. 3

NUMERO DE HERMANOS	FRECUENCIA	%
DE 0 A DOS HERMANOS	53	47.32
DE 3 A 5 HERMANOS	46	41.07
DE 6 EN ADELANTE	13	11.60
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

EDAD DE LOS HERMANOS

TABLA No. 4

EDAD DE LOS HERMANOS	FRECUENCIA	%
1) 0 A 4 AÑOS	53	17.20
2) 5 A 8 AÑOS	59	19.15
3) 9 A 13 AÑOS	102	33.11
4) 14 A 17 AÑOS	68	22.07
5) 18 A 21 AÑOS	19	6.16
6) 22 EN ADELANTE	5	1.62
7) NO HAY INFORMACION	2	.64
TOTAL*	308	100

*El cuestionario admitía más de una respuesta dada las características de la pregunta. Se tomó 308 como 100% para los cálculos realizados.

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

OCUPACION DE LOS HERMANOS

TABLA No. 5

OCUPACION DE LOS HERMANOS	FRECUENCIA	%
1) ESTUDIA	186	86.11
2) EMPLEADO	23	10.64
3) OBRERO	6	2.77
4) TRABAJA POR SU CUENTA	1	.46
5) NO HAY INFORMACION	0	0
TOTAL*	216	100

*El cuestionario admitía más de una respuesta dada las características de la pregunta. Se tomó 216 como 100% para los cálculos reales.

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

ESCOLARIDAD DE LOS HERMANOS

TABLA No. 6

ESCOLARIDAD DE LOS HERMANOS	FRECUENCIA	f
1) JARDIN DE NIÑOS	10	4.20
2) PRIMARIA INCOMPLETA	116	48.73
3) PRIMARIA COMPLETA	36	15.12
4) TECNICA CON PRIMARIA	8	3.36
5) SECUNDARIA INCOMPLETA	25	10.50
6) SECUNDARIA COMPLETA	30	12.60
7) PREPARATORIA O BACHILLERATO	12	5.0
8) OTRO	0	0.0
9) NO HAY INFORMACION	1	.42
TOTAL	238	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

EDAD DE LA MADRE

TABLA No. 7

EDAD DE LA MADRE	FRECUENCIA	%
1) 18 A 24 AÑOS	7	6.25
2) 25 A 30 AÑOS	37	33.03
3) 31 A 36 AÑOS	39	34.82
4) 37 A 42 AÑOS	18	16.07
5) 43 A 48 AÑOS	7	6.25
6) 49 EN ADELANTE	1	.89
7) NO HAY INFORMACION	3	2.67
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

OCUPACION DE LA MADRE

TABLA No. 8

OCUPACION DE LA MADRE	FRECUENCIA	%
1) EMPLEADA	17	15.17
2) OBRERA	3	2.67
3) TRABAJA POR SU CUENTA	7	6.25
4) HOGAR	81	72.32
5) ESTUDIA	0	0
6) NO HAY INFORMACION	4	3.57
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

INGRESOS DE LA MADRE

TABLA No. 9

INGRESOS DE LA MADRE	FRECUENCIA	f
1) MENOS DEL SALARIO MINIMO	10	8.92
2) SALARIO MINIMO	8	7.14
3) EQUIVALENTE A 2 SALARIOS MINIMOS	6	5.35
4) EQUIVALENTE A 3 SALARIOS MINIMOS	2	1.78
5) EQUIVALENTE A 4 SALARIOS MINIMOS	0	0
6) EQUIVALENTE A 5 SALARIOS MINIMOS	0	0
7) NO PERCIBEN SALARIO	82	73.21
8) NO HAY INFORMACION	4	3.57
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

ESCOLARIDAD DE LA MADRE

TABLA No. 10

ESCOLARIDAD DE LA MADRE	FRECUENCIA	%
1) PRIMARIA INCOMPLETA	36	32.14
2) PRIMARIA COMPLETA	43	38.39
3) TECNICA CON PRIMARIA	2	1.78
4) SECUNDARIA INCOMPLETA	4	3.57
5) SECUNDARIA COMPLETA	10	8.92
6) PREPARATORIA O BACHILLERATO	0	0
7) NINGUNA	14	12.50
8) NO HAY INFORMACION	3	2.67
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

EDAD DEL PADRE

TABLA No. 11

EDAD DEL PADRE	FRECUENCIA	%
1) 18 A 24 AÑOS	0	0
2) 25 A 30 AÑOS	23	20.90
3) 31 A 36 AÑOS	22	20
4) 37 A 42 AÑOS	30	27.27
5) 43 A 48 AÑOS	14	12.72
6) 49 EN ADELANTE	5	4.54
7) NO HAY INFORMACION	16	14.54
8) FALLECIO	2	1.81
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEdagogICA

OCUPACION DEL PADRE

TABLA No. 12

OCUPACION DEL PADRE	FRECUENCIA	%
1) EMPLEADO	39	35.45
2) OBRERO	28	25.45
3) TRABAJA POR SU CUENTA	27	24.54
4) ESTUDIA	0	0
5) NO HAY INFORMACION	16	14.54
TOTAL	110	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA
ESCOLARIDAD DEL PADRE

TABLA No. 13

ESCOLARIDAD DEL PADRE	FRECUENCIA	%
1) PRIMARIA INCOMPLETA	22	20.00
2) PRIMARIA COMPLETA	44	40.00
3) TECNICA CON PRIMARIA	1	.90
4) SECUNDARIA INCOMPLETA	3	2.72
5) SECUNDARIA COMPLETA	9	8.18
6) PREPARATORIA O BACHILLERATO	5	4.54
7) OTRO	1	.90
8) NINGUNA	11	10.00
9) NO HAY INFORMACION	14	12.72
TOTAL	110	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA
INGRESOS DEL PADRE

TABLA No. 14

INGRESOS DEL PADRE	FRECUENCIA	%
1) MENOS DEL SALARIO MINIMO	0	0
2) SALARIO MINIMO	22	20.00
3) EQUIVALENTE A DOS SALARIOS MINIMOS	50	45.45
4) EQUIVALENTE A 3 SALARIOS MINIMOS	12	10.90
5) EQUIVALENTE A 4 SALARIOS MINIMOS	5	4.54
6) EQUIVALENTE A 5 SALARIOS MINIMOS	0	0.00
7) NO HAY INFORMACION	21	19.09
TOTAL	110	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES

TABLA No. 15

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES	FRECUENCIA	%
1) CASADOS	75	66.96
2) UNION LIBRE	16	14.28
3) DIVORCIADOS	6	5.35
4) SEPARADOS	13	11.60
5) VIUDOS	2	1.78
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

VIVIENDA

TABLA No. 16

VIVIENDA	FRECUENCIA	%
1) PROPIA PAGADA	18	16.07
2) CASA SOLA	3	2.68
3) PROPIA PAGANDOLA	7	6.25
4) DEPARTAMENTO	15	13.39
5) DE FAMILIARES	49	43.75
6) VECINDAD	20	17.86
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA
SERVICIO MEDICO

TABLA No. 17

SERVICIO MEDICO	FRECUENCIA	%
0) NO CUENTA CON NINGUN SERVICIO	9	8.03
1) PARTICULAR	8	7.14
2) IMSS	45	40.17
3) ISSSTE	10	8.9
4) OTRO (CENTRO DE SALUD, DISPENSARIO MEDICO, SECTOR SALUD)	40	35.71
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

BENDER

TABLA No. 18

BENDER NIVEL DE MADURACION VISOMOTRIZ	FRECUENCIA	%
4) DE 8-0 A 8-5	1	.89
5) DE 7-6 A 7-11	2	6.25
6) DE 7-0 A 7-5	6	5.35
7) DE 6-6 A 6-11	5	4.46
8) DE 6-0 A 6-5	24	21.42
9) DE 5-9 A 5-11	14	12.5
10) DE 5-6 A 5-8	11	9.82
11) DE 5-2 A 5-5	12	10.71
12) DE 5-2 A 5-3	15	13.39
13) De 5-0 A 5-1	3	2.67
14) De 4-10 A 4-11	6	5.35
15) De 4-8 A 4-9	4	3.57
16) De 4-6 A 4-7	2	1.78
17) DE 4-4 A 4-5	0	0
18) DE 4-2 A 4-3	1	.89
19) DE 4-1	0	0
20) DE 4-0	1	.89
TOTAL	112	100

Nota: Los alumnos se encontraban entre los 6 a 8 años de edad, con lo que se esperaba que las frecuencias más altas fueran los incisos 4), 5), 6), 7) y 8).

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

COEFICIENTE INTELECTUAL

TABLA No. 19

COEFICIENTE INTELECTUAL	FRECUENCIA	%
1) DE 140 O MAS = MUY SUPERIOR	0	0
2) DE 121 A 139 = SUPERIOR	0	0
3) DE 120 A 111 = SUPERIOR AL TERMINO MEDIO	1	.89
4) DE 90 A 110 = TERMINO MEDIO	37	33.03
5) DE 80 A 89 = INFERIOR AL TERMINO MEDIO	31	27.67
6) DE 70 A 79 = INFERIOR	22	19.64
7) DE 60 A 69 = DEFICIENTE	8	7.14
8) NO HAY INFORMACION	13	11.60
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

MOTIVO POR EL CUAL FUE ACEPTADO

TABLA No. 20

MOTIVO POR EL CUAL FUE ACEPTADO	FRECUENCIA	%
1) EMOCIONAL	7	6.25
2) MOTOR Y LENGUAJE	0	0
3) MOTOR Y EMOCIONAL	48	42.86
4) MOTOR	55	49.10
5) PERCEPTIVO E INTELECTUAL	1	.0089
6) MOTOR Y RITMO DE DESARROLLO	1	.0089
7) HIPOACUSIA BILATERAL	0	0
8) INTELECTUAL Y PSICOLOGICO	0	0
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

DIAGNOSTICO

TABLA No. 21

DIAGNOSTICO	FRECUENCIA	%
1) SINDROME HIPERQUINETICO	2	1.79
2) RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR Y TERAPIA DE LENGUAJE	0	
3) RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR Y REACCION ANTE TENSION	42	27.50
4) RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR	54	48.21
5) PROGRAMA PERCEPTUAL Y APOYO PSICOLOGICO	2	.0089
6) RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR EN LATERALIDAD	3	2.68
7) RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR Y SINDROME DE POSCONTUSION	1	.0089
8) REACCION ANTE TENSION	5	4.46
9) PERTURBACIONES EMOCIONALES Y RETARDO-SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR	3	2.68
10) PERTURBACIONES EMOCIONALES	1	.0089
TOTAL	112	100

FRECUENCIAS OBTENIDAS DEL ANALISIS DE LA FICHA
PSICOPEDAGOGICA

FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 22

FRACASOESCOLAR	FRECUENCIA	%
1) REPROBARON PRIMER AÑO	46	41
2) REPROBARON CUALQUIER OTRO GRADO	3	2.6
3) INGRESARON A SECUNDARIA	37	33
4) NO HAY INFORMACION	26	23
TOTAL	112	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

SEXO / FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 23

S E X O	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC	%
FEMENINO	15	46.88	17	53.12	32	37.2
MASCULINO	34	62.96	20	37.04	54	62.7
TOTAL	49	56.9	37	43.0	86	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS
 ESCOLARIDAD DE LA MADRE/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 24

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%		
PRIMARIA INCOMPLETA	14	50	14	50	28	33.7
PRIMARIA COMPLETA	17	53.13	15	46.88	32	38.5
TECNICA PRIMARIA	2	100	0	0	2	2.4
SECUNDARIA INCOMPLETA	2	50	2	50	4	4.8
SECUNDARIA COMPLETA	5	71.43	2	28.57	7	8.4
PREPARATORIA O BACHILLERATO	0	0	0	0	0	0
NINGUNA	7	70	3	30	10	12.0
TOTAL	47	56.62	36	43.37	83	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

EDAD DE LA MADRE/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 25

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%		
18 A 24 AÑOS	3	50	3	50	6	7.14
25 A 30 AÑOS	12	38.71	19	61.29	31	36.90
31 A 36 AÑOS	25	75.76	8	24.24	33	39.28
37 A 42 AÑOS	6	60	4	40	10	11.90
43 A 48 AÑOS	2	50	2	50	4	4.76
40 EN ADELANTE	0	0	0	0	0	0
TOTAL	48	57.14	36	42.85	84	100

$$X^2 = \frac{(3 - 3.42)^2}{3.42} + \frac{(3 - 2.5)^2}{2.5} + \frac{(12 - 17.71)^2}{17.71} + \frac{(19 - 13.28)^2}{13.28} + \frac{(25 - 18.85)^2}{18.85} +$$

$$\frac{(8 - 14.14)^2}{14.14} + \frac{(6 - 5.71)^2}{5.71} + \frac{(4 - 4.2)^2}{4.2} + \frac{(2 - 2.2)^2}{2.2} + \frac{(2 - 1.7)^2}{1.7}$$

$$\frac{17.64}{3.42} + \frac{.25}{2.5} + \frac{52.60}{17.71} + \frac{32.71}{13.28} + \frac{37.52}{18.85} + \frac{37.69}{14.14} +$$

$$.05 \quad 1 \quad 1.8 \quad 2.4 \quad 2.00 \quad 2.6$$

$$\frac{.08}{5.71} + \frac{.04}{4.2} + \frac{.04}{2.2} + \frac{.09}{1.7}$$

$$.01 \quad .01 \quad .01 \quad .05 \quad 9.93$$

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS
 ESCOLARIDAD DEL PADRE/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 26

	REPROBARON		INGRESARON A LA SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
PRIMARIA INCOMPLETA	8	62	5	38	13	17.8
PRIMARIA COMPLETA	19	53	17	47	36	49.3
TECNICA CON PRIMARIA	0	0	1	100	1	1.30
SECUNDARIA INCOMPLETA	2	67	1	33	3	4.1
SECUNDARIA COMPLETA	4	57	3	43	7	9.5
PREPARATORIA O BACHILLERATO	1	33	2	67	3	4.1
OTRO	1	100	0	0	1	1.3
NINGUNA	8	89	1	11	9	12.3
TOTAL	43	58.9	30	41.0	73	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

EDAD DEL PADRE/ FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 27

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
DE 18 A 24 AÑOS	0	0	0	0	0	0
DE 25 A 30 AÑOS	7	37	12	63	19	26.3
DE 31 A 36 AÑOS	13	68	6	32	19	26.3
DE 37 A 42 AÑOS	14	64	8	36	22	30.5
DE 43 A 48 AÑOS	7	78	2	22	9	12.5
DE 49 EN ADELANTE	2	67	1	33	3	4.1
TOTAL	43	59.7	29	40.2	72	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

OCUPACION DEL PADRE/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 29

	REPROBARON		INGRESARON A LA SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
EMPLEADO	20	61	13	39	33	46.4
OBRERO	19	58	10	42	24	33.8
TRABAJA POR SU CUENTA	8	57	6	43	14	19.7
ESTUDIA	0	0	0	0	0	0
TOTAL	42	59.1	29	40.8	71	100

$$\begin{aligned}
 \chi^2 &= \frac{(20 - 19.52)^2}{19.52} + \frac{(13 - 13.47)^2}{13.47} + \frac{(14 - 14.19)^2}{14.19} + \frac{(10 - 9.8)^2}{9.8} \\
 &\quad + \frac{(8 - 8.28)^2}{8.28} + \frac{(6 - 5.7)^2}{5.7} \\
 &= \frac{.23}{19.52} + \frac{.22}{13.47} + \frac{.03}{14.19} + \frac{.04}{9.8} \\
 &\quad + \frac{.07}{19.52} + \frac{.09}{5.7} \\
 &= .01 + .01 + .0002 + .004 \\
 &= .003 + .01 + .0372
 \end{aligned}$$

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

DIAGNOSTICO/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 30

	REPROBARON		INGRESARON A LA SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
1. SINDROME HIPERQUINETICO	0	0	1	100	1	1.2
2. RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR Y LENGUAJE	0	0	0	0	0	0
3. RETARDO S. EN EL DESARROLLO MOTOR Y REACCION TENSION	21	61	13	38	34	40.9
4. RETARDO S. EN EL DESARROLLO MOTOR	21	53	18	46	39	46.9
5. PROGRAMA PERCEPTUAL Y PSICOLOGICO	0	0	0	0	0	0
6. RETARDO SELECTIVO EN EL DESARROLLO MOTOR LATERALIDAD	1	50	1	50	2	2.4
7. RETARDO S. EN EL DESARROLLO MOTOR Y SINDROME DE POSCONTUSION	1	100	0	0	1	1.2
8. REACCION ANTE TENSION	0	0	3	100	3	3.6
9. PERTURBACIONES EMOCIONALES Y RETARDO S. MOTOR	1	50	1	50	2	2.4
10. PERTURBACIONES EMOCIONALES	1	100	0	0	1	1.2
T O T A L	46	55.4	37	44.5	83	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

MOTIVO DE ACEPTACION/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 31

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
1. EMOCIONAL	1	25	3	75	4	4.6
2. MOTOR Y DE LENGUAJE	0	0	0	0	0	0
3. MOTOR Y EMOCIONAL	25	63	15	38	40	46.5
4. MOTOR	22	54	19	46	41	47.6
5. PERCEPTIVO INTELLECTUAL	0	0	0	0	0	0
6. MOTOR Y RITMO DE DESARROLLO	1	100	0	0	1	1.1
7. HIPOACUSIA BILATERAL	0	0	0	0	0	0
8. INTELLECTUAL Y PSICOLOGICO	0	0	0	0	0	0
T O T A L	49	56.9	37	43	86	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

NIVEL DE MADURACION VISOMOTRIZ/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 32(A)

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
DE 8-0 A 8-5	0	0	1	100	1	1.1
DE 7-6 A 7-11	2	40	3	60	5	5.8
DE 7-0 A 7-5	2	50	2	50	4	4.6
DE 6-6 A 6-11	2	50	2	50	4	4.6
DE 6-6 A 6-5	12	67	6	33	18	20.9
DE 5-9 A 5-11	4	36	7	64	11	12.7
DE 5-6 A 5-8	5	63	3	38	8	9.3
DE 5-4 A 5-5	8	80	2	20	10	11.6
DE 5-2 A 5-3	7	58	5	42	12	13.9
DE 5-0 A 5-1	1	50	1	50	2	2.3
DE 4-10 A 4-11	2	50	2	50	4	4.6
DE 4-8 A 4-9	1	33	2	67	3	3.4
DE 4-6 A 4-7	2	100	0	0	2	2.3
DE 4-4 A 4-5	0	0	0	0	0	0
DE 4-2 A 4-3	0	0	1	100	1	1.1

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

NIVEL DE MADURACION VISOMOTRIZ/FRACASO ESCOLAR

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
19) DE 4-1	0	0	0	0	0	0
20) 4-0	1	100	0	0	1	1.1
T O T A L	49	56.9	37	43.0	86	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

NIVEL DE MADURACION/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 32 (B)

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
DE 6.0 EN ADELANTE	18	56	14	44	32	37.2
MENOR DE 6.0	31	57	23	43	54	62.7
T O T A L	49	56.9	37	43.0	86	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

COEFICIENTE INTELECTUAL/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 33 (A)

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
DE 140 A MAS = MUY SUPERIOR	0	0	0	0	0	0
DE 121 A 139 = MUY SUPERIOR	0	0	0	0	0	0
DE 120 A 111 = SUPERIOR AL- TERMINO M.	0	0	0	0	0	0
DE 90 A 110 = TERMINO MEDIO	9	33	18	67	27	35.5
DE 80 A 89 = INFERIOR AL -- TERMINO M.	14	58	10	42	24	31.5
DE 70 A 79 = INFERIOR	11	58	8	42	19	25
DE 60 A 69 = DEFICIENTE	5	4.46	1	17	6	7.8
T O T A L	39	51.3	37	48.6	76	100

ANALISIS DE DIVISIONES CRUZADAS

COEFICIENTE INTELECTUAL/FRACASO ESCOLAR

TABLA No. 33 (3)

	REPROBARON		INGRESARON A SECUNDARIA		TOTAL	
	FEC.	%	FEC.	%	FEC.	%
TERMINO MEDIO O MAS	9	33	18	67	27	35.5
INFERIOR AL TERMINO MEDIO O MENOS	30	61	19	39	49	64.4
T O T A L	39	51.3	37	48.6	76	100

GUIA DE OBSERVACION

Maestro, considera usted que el alumno:

1. Necesita que se le repitan varias veces lo que se dice.
2. Responde de manera inapropiada cuando se le pregunta algo.
3. Tiene necesidad de que se le hable fuerte.
4. Trata de ayudarse viendo los labios de quien le habla para entender.
5. Distingue con dificultad la voz de alguien a quien no -- puede ver.
6. Difícilmente identifica sonidos producidos fuera del salón de clases.
7. Tiene problemas para reconocer los sonidos onomatopéyicos que emiten los animales.
8. Repite difícilmente palmadas que marcan un ritmo.
9. Se acerca demasiado al material cuando colorea, recorta, dibuja.
10. Sus ojos se ponen llorosos o enrojecidos cuando puntea el contorno de una figura.
11. Evita participar en actividades que requieren de buena - visión.

12. Frunce el ceño cuando fija su atención en alguna estampa lejana o en el pizarrón.
13. Se muestra torpe para ordenar figuras de la más chica a la más grande.
14. Se le dificulta agrupar objetos de acuerdo a su tamaño.
15. Comete errores al agrupar objetos por su forma.
16. Tiene problemas para agrupar objetos atendiendo a su color.
17. Muestra dificultad para reproducir una figura geométrica cuando se retira de su vista el modelo.
18. Tiene problemas para ejecutar peticiones de tomar algún objeto y entregarlo.
19. Dificilmente puede asociar los nombres de los objetos señalados.
20. Nunca o casi nunca puede relacionar alguna música que escucha con el nombre de la misma.
21. En la mayoría de los trabajos que realiza termina más lento que el resto del grupo.
22. Dificilmente distingue una figura femenina de una masculina.
23. Tiene dificultad para reconocer partes gruesas y finas de su cuerpo.

24. Se le dificulta encontrar en que se parecen un gato y un ratón.
25. Se le dificulta reconocer lo que se encuentra a la izquierda y a la derecha.
26. Dibuja la figura humana incompleta (cabeza, tronco, extremidades).
27. Sus movimientos son torpes al correr.
28. Comete fallas al tratar de encestar un objeto dentro de un recipiente a cierta distancia.
29. Recorta con dificultad la silueta del cuerpo humano.
30. Al colorear una figura se sale del contorno.
31. Tiene dificultad para darse una maroma.
32. Pronuncia mal algunos fonemas.
33. No pronuncia al hablar algún fonema.
34. Tartamudea o tiene dificultad para expresarse.
35. Dificilmente puede realizar sus trabajos en forma continua, se levanta o distrae con frecuencia.
36. Se queja de dolores de cabeza y/o estómago sin aparente fundamentación.
37. Se orina en el salón de clases o tiene usted noticia que aún moja la cama.

38. Toma los objetos que no le pertenecen en forma sistemática.
39. Fácilmente llora o se muestra irritado.
40. Al jugar o trabajar no interactúa con sus compañeros mostrándose tímido o apático.

Cavidad bucal _____ Amígdalas _____

Frenillo _____

Agudeza Visual OD ____ OI ____ Agudeza Auditiva OD ____ OI ____

Diagnóstico _____

Indicaciones _____

Observaciones _____

Nombre del aplicador: _____

III. ESTUDIO SOCIO-ECONOMICO

Fecha de Aplicación _____

Datos Familiares

No.	N O M B R E	Parentesco	Edad	Ingreso	Ocupación	Escolaridad
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

Estado Civil de los Padres:

UNION LIBRE () DIVORCIADOS () VIUDOS () CASADOS () CIVIL () RELIGIOSO ()

Religión que se practica en el Núcleo Familiar _____

EGRESOS:

Renta	\$ _____	Diversiones	\$ _____
Alimentación	\$ _____	Créditos	\$ _____
Agua	\$ _____	Otros	\$ _____
Luz	\$ _____	TOTAL	\$ _____

TIPO DE ALIMENTACION SEMANAL:

	1 vez	2 veces	3 veces	4 veces	5 veces
Carne	()	()	()	()	()
huevos	()	()	()	()	()
leche	()	()	()	()	()
café o té	()	()	()	()	()
verduras	()	()	()	()	()
frutas	()	()	()	()	()
pan	()	()	()	()	()
tortillas	()	()	()	()	()

CONDICIONES DE LA CASA HABITACION:

propia pagada () propia pagándola () de familiares ()
casa sola () departamento () vecindad ()

Tipo de construcción:

Techo: loza () lámina () cartón ()
Paredes: ladrillo () adobe () tabicón ()
pisos: lozeta () mosaico () cemento () tierra ()

Servicios públicos con que cuenta:

alumbrado () pavimento () drenaje ()

transporte () agua potable ()

Centros recreativos, deportivos, culturales ()

Centros asistenciales, Centros comunitarios, Centros de Seguridad Social, Dispensarios ()

¿Cuáles? _____

APARATOS ELECTRICOS CON QUE CUENTA LA FAMILIA:

Radio () Modular () T.V.: blanco () color ()

Lavadora () Refrigerador ()

HISTORIA PERSONAL DEL NIÑO:

Hijo planeado SI () NO () ¿Por qué? _____

Si alguno de los padres no vive en el núcleo familiar, -
¿cuál es el motivo? _____

El niño vive con sus padres: SI () NO ()

El niño vive con uno de los padres: Madre () Padre ()

El niño vive separado de los padres: SI () NO ()

¿A partir de cuándo? _____

¿Con qué frecuencia los visita? _____

Problemas que presenta la familia observados por la --
Trabajadora Social:

Observaciones: _____

Indicaciones: _____

Nombre del Aplicador: _____

Fecha de la Aplicación: _____

IV. ENTREVISTA PSICOLOGICA

Fecha de aplicación: _____

DESCRIPCION DEL NIÑO

Presentación personal _____

Actitud y comportamiento durante la entrevista _____

HISTORIA SOCIAL

¿Cuántos y cuáles son tus amigos? _____

¿A qué se dedican cuando están juntos? _____

¿Qué haces en tu tiempo libre? _____

¿Cuáles son tus programas favoritos de T.V. (en orden de importancia)

OBSERVACIONES _____

INDICACIONES _____

NOMBRE DEL APLICADOR: _____

V. EXPLORACION PEDAGOGICA

1. Decir: - nombre completo SI NO
 - domicilio SI NO
 - nombre de sus padres SI NO
 - nombre de sus hermanos SI NO

2. Señalar partes gruesas de su cuerpo:

cabeza ____ brazos ____ piernas ____ espalda ____

Partes finas de su cuerpo:

ojos ____ nariz ____ dedos ____ cejas ____ rodillas ____

3. Identificar en él con ojos abiertos y cerrados:

mano derecha _____ mano izquierda _____

pie derecho _____ pie izquierdo _____

4. Identificar en entrevistador:

mano derecha _____ mano izquierda _____

ojo derecho _____ ojo izquierdo _____

pierna derecha _____ pierna izquierda _____

5. Reconocer colores:

rojo ____ blanco ____ negro ____ azul ____ amarillo ____

verde ____

6. Reconocer y agrupar:

Figuras grandes SI NO

Figuras pequeñas SI NO

Figuras redondas SI NO

Figuras cuadradas SI NO

7. Reconocer conceptos de ubicación espacial:

arriba	adentro	lejos	abajo
abajo	afuera	cerca	encima

8. Pedir que copie con el modelo enfrente y marcar la -
direccionalidad de los trazos:

Un cuadrado	SI NO	Un círculo	SI NO
Un triángulo	SI NO	Una cruz	SI NO
Un rombo	SI NO		

9. Observar dominancia: Izquierda: Derecha:

- de la mano	()	()
- del pie	()	()
- del ojo	()	()

OBSERVACIONES: _____

NOMBRE DEL APLICADOR: _____

Fecha de Aplicación _____

RELACIONES FAMILIARES:

1. ¿Cómo es tu relación con tu familia? _____

2. ¿Cómo eres tú? _____

3. ¿Quién es el consentido? _____

4. ¿Cómo es la relación con tus hermanos? _____

5. ¿Qué es lo que más te gusta de ellos? _____

6. ¿Qué es lo que más te molesta de ellos? _____

7. ¿Con quién te llevas mejor? _____

8. ¿Qué castigos te ponen? _____

¿Por qué conductas? _____

9. ¿Qué premios te dan? _____

¿Por qué? _____

10. ¿Cómo se llevan tus papás? _____

11. ¿Qué te gusta hacer? _____

12. ¿Qué no te gusta hacer? _____

13. ¿Sabes por qué estás aquí? _____

OBSERVACIONES _____

INDICACIONES _____

NOMBRE DEL APLICADOR _____

INTEGRACION DE RESULTADOS

RESULTADO DE PRUEBAS APLICADAS _____

DIAGNOSTICO _____

PRONOSTICO _____

OBSERVACIONES _____

SUGERENCIAS _____

TERAPIA _____

NOMBRE DEL APLICADOR: _____

ANEXO 3

CATEGORIAS QUE SE MANEJARON PARA CONOCER LA SITUACION SOCIAL
CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS Y EL FRACASO ESCOLAR

SITUACION SOCIAL

Sexo:

- 1) Femenino
- 2) Masculino

Edad del niño:

- 1) 6 y 7 años
- 2) 8 y 9 años
- 3) 10 y 11 años

Número de hermanos:

- 1) de 0 a 2 hermanos
- 2) de 3 a 5 hermanos
- 3) de 6 en adelante

Edad de los hermanos:

- 1) de 9 a 14 años
- 2) de 5 a 8 años
- 3) de 9 a 13 años
- 4) de 14 a 17 años
- 5) de 18 a 21 años

- 6) de 22 en adelante
- 7) No hay información

Ocupación de los hermanos:

- 1) Estudia
- 2) Empleado
- 3) Obrero
- 4) Trabaja por su cuenta
- 5) No hay información

Escolaridad de los hermanos:

- 1) Jardín de niños
- 2) Primaria incompleta
- 3) Primaria completa
- 4) Preparatoria o bachillerato
- 5) Otro
- 6) No hay información

Edad de la madre:

- 1) 18 a 24 años
- 2) 25 a 30 años
- 3) 31 a 36 años
- 4) 37 a 42 años
- 5) 43 a 48 años
- 6) 49 en adelante
- 7) No hay información

Ocupación de la madre:

- 1) Empleada
- 2) Obrera
- 3) Trabaja por su cuenta
- 4) Hogar
- 5) Estudia
- 6) No hay información

Ingresos de la madre:

- 1) Menos del salario mínimo
- 2) Salario mínimo
- 3) Equivalente a 2 salarios mínimos
- 4) El equivalente a 3 salarios mínimos
- 5) El equivalente a 4 salarios mínimos
- 6) Equivalente a 5 salarios mínimos
- 7) No perciben salario
- 8) No hay información

Escolaridad de la madre:

- 1) Primaria incompleta
- 2) Primaria completa
- 3) Técnica con primaria
- 4) Secundaria incompleta
- 5) Secundaria completa
- 6) Preparatoria o bachillerato
- 7) Ninguna
- 8) No hay información

Edad del padre:

- 1) 18 a 24 años
- 2) 25 a 30 años
- 3) 31 a 36 años
- 4) 37 a 42 años
- 5) 43 a 48 años
- 6) 49 años en adelante
- 7) No hay información
- 8) Falleció

Ocupación del padre:

- 1) Empleado
- 2) Obrero
- 3) Trabaja por su cuenta
- 4) Estudia
- 5) No hay información

Escolaridad del padre:

- 1) Primaria incompleta
- 2) Primaria completa
- 3) Técnica con primaria
- 4) Secundaria incompleta
- 5) Secundaria completa
- 6) Preparatoria o bachillerato
- 7) Otro
- 8) Ninguna
- 9) No hay información

Ingresos del padre:

- 1) Menos del salario mínimo
- 2) Salario mínimo
- 3) El equivalente a dos salarios mínimos
- 4) Equivalente a 3 salarios mínimos
- 5) Equivalente a 4 salarios mínimos
- 6) Equivalente a 5 salarios mínimos
- 7) No hay información

Estado civil de los padres:

- 1) Casados
- 2) Unión Libre
- 3) Divorciados
- 4) Separados
- 5) Viudos

Vivienda:

- 1) Propia pagada
- 2) Casa sola
- 3) Propia pagándola
- 4) Departamento
- 5) De familiares
- 6) Vecindad

Servicios Médicos;

- 0) No cuenta con ningún servicio

- 1) Particular
- 2) IMSS
- 3) ISSSTE
- 4) Otro (Centro de Salud, dispensarios médicos)

CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS

Test de Bender:

- 4) de 8-0 a 8-5
- 5) de 7-6 a 7-11
- 6) de 7-0 a 7-5
- 7) de 6-6 a 6-11
- 8) de 6-0 a 6-5
- 9) de 5-9 a 5-11
- 10) de 5-6 a 5-8
- 11) de 5-2 a 5-5
- 12) de 5-2 a 5-3
- 13) de 5-0 a 5-1
- 14) de 4-10 a 4-11
- 15) de 4-8 a 4-9
- 16) de 4-6 a 4-7
- 17) de 4-4 a 4-5
- 18) de 4-2 a 4-3
- 19) de 4-1
- 20) de 4-0

Coefficiente intelectual:

- 1) de 140 o más = muy superior
- 2) de 121 a 139 = superior
- 3) de 120 a 111 = superior al término medio
- 4) de 90 a 110 = término medio
- 5) de 80 a 89 = inferior al término medio
- 6) de 70 a 79 = inferior
- 7) de 60 a 69 = deficiente
- 8) No hay información

Motivo de aceptación:

- 1) Emocional
- 2) Motor y lenguaje
- 3) Motor y emocional
- 4) Motor
- 5) Perceptivo e intelectual
- 6) Motor y ritmo de desarrollo
- 7) Hipoacusia bilateral
- 8) Intelectual y psicológico

Diagnóstico:

- 1) Síndrome hiperquinético
- 2) Retardo selectivo en el desarrollo motor y terapia de --
lenguaje
- 3) Retardo selectivo en el desarrollo motor y reacción ante
tensión

- 4) Retardo selectivo en el desarrollo motor
- 5) Programa perceptual y apoyo psicológico
- 6) Retardo selectivo en el desarrollo motor en lateralidad
- 7) Retardo selectivo en el desarrollo motor y síndrome de -
poscontusión
- 8) Reacción ante tensión
- 9) Perturbaciones emocionales y retardo selectivo en el de-
sarrollo motor
- 10) Perturbaciones emocionales

FRACASO ESCOLAR:

- 1) Re aprobaron en primer año
- 2) Re aprobaron cualquier otro grado
- 3) Ingresaron a secundaria
- 4) No hay información

UNIDADES DE APOYO ESCOLAR A NIÑOS DE NUEVO INGRESO
 RENDIMIENTO DE ALUMNOS QUE RECIBIERON EL SERVICIO U.N.A.E.

Núm.	Nombre	Motivo por que fue aceptado	Apoyo que recibió				Resultado en la UNAE		Resultado en la Escuela		Observaciones
		V A I E P H M	Pedagógico	Psicológico	Familiar	Canalización	Alta	Seguimiento	Promovido	No Promovido	

Diagnósticos utilizados para clasificar a los alumnos:

308 Reacción aguda ante gran tensión

Trastornos transitorios de cualesquier gravedad y naturaleza, que aparecen en individuos sin afección mental evidente, como reacción a tensión física o mental excepcional, tal como una catástrofe telúrica o una batalla, y generalmente ceden dentro de horas o días.

Delirio del agotamiento Tensión catastrófica

Fatiga de combate

Excluye: reacción de adaptación (309.-)

308.0 Con predominio de las alteraciones emocionales

Estados de pánico, excitabilidad, miedo, depresión o ansiedad que satisfacen los criterios mencionados anteriormente.

308.1 Con predominio de las alteraciones de la conciencia

Fugas que satisfacen los criterios supradichos.

308.2 Con predominio de las alteraciones psicomotoras

Estados de agitación o estupor que satisfacen los criterios arriba indicados.

308.3 Otras

Trastorno situacional agudo

308.4 Mixtas

Muchas reacciones ante gran tensión comprenden varios elementos, pero siempre que sea posible debe asignarse un cuarto dígito específico .0, .1, .2, 6 .3, de acuerdo con el tipo predominante de alteración. La subcategoría de trastornos mixtos debe usarse sólo cuando haya una mezcla de tal naturaleza que no permita hacer la codificación específica.

308.9 Sin especificación

310.2 Síndrome de poscontusión

Estados que aparecen después de una contusión generalizada del encéfalo, cuyos síntomas pueden parecerse a los del síndrome del lóbulo frontal (310.0) o a los de cualesquiera de los trastornos neuróticos (300.0 - 300.9), pero en los cuales son además notables la cefalalgia, los mareos, la fatiga, el insomnio y un sentimiento subjetivo de disminución de la capacidad intelectual. El ánimo puede presentar fluctuaciones y la tensión de grado ordinario puede producir miedo exagerado y aprensión. Es posible que haya intolerancia marcada al ejercicio mental y físico, indebida sensibilidad al ruido y preocupación hipocondriaca. Los síntomas son más comunes en personas que han sufrido previamente neurosis o trastornos de la personalidad o cuando existe una posibilidad de compensación. Este síndrome está asociado especialmente con traumatismo de la cabeza de tipo cerrado, cuando los signos de lesión encefálica localizada son ligeros o están ausentes, pero

también se puede presentar en otras afecciones.

Endelofatía poscontusión

Síndrome:

Estado de posconmoción cerebral

cerebral postraumático

no psicótico

de poscontusión

(encefalopatía)

cerebral

Excluye: Síndrome:

del lóbulo frontal (310.0)

postencefalítico (310.8)

cualquier afección psicótica orgánica consecutiva a traumatismo de la cabeza (290.- a 294.0)

313 Perturbación de las emociones peculiares de la niñez y de la adolescencia

Trastornos emocionales que no están bien diferenciados, -característicos del periodo de la niñez. Cuando el trastorno emotivo toma la forma de una neurosis descrita en 300.-, se -le asigna el código 300.- pertinente a dicha categoría. Esta categoría difiere de la 308.- por la duración más prolongada y por la falta de relación estrecha, en tiempo y contenido, -con una situación de tensión.

Excluye: masturbación, onicofagia, succión del pulgar y otros síntomas aislados (307.-)

Reacción de adaptación (309.-)

313.0 Con ansiedad y miedo

Trastornos emocionales mal definidos, característicos de la infancia, cuyos síntomas principales incluyen ansiedad y -estado medroso. Se pueden clasificar aquí muchos casos de rechazo a la escuela o de mutismo electivo.

Reacción hiperansiosa de la niñez o de la adolescencia.

Excluye: ansiedad anormal de la separación (309.2)

estado (de):

ansiedad (300.0)

fóbico (300.2)

hospitalismo en niños (309.8)

313.1 Con sentimientos de infelicidad y tristeza

Trastorno emocional característico de la niñez, cuyos -- síntomas principales comprenden infelicidad y tristeza. Pueden coexistir también dificultades de la alimentación y del sueño.

Excluye: neurosis depresiva (300.4)

313.2 Con hipersensibilidad, timidez y retraimiento social

Trastornos emocionales característicos de la niñez, cuyos síntomas principales son hipersensibilidad, timidez y retraimiento social. Se podrán incluir aquí algunos casos de mutismo electivo.

Reacción de retraimiento de la niñez o de la adolescencia.

Excluye: autismo infantil (299.0)
esquizofrenia (295.-)
personalidad esquizoide (301.2)

313.3 Problemas de relación

Trastornos emocionales característicos de la infancia, - cuyos síntomas principales se refieren a problemas de relación interpersonal.

Celos de los hermanos

Complejo de Caín

Excluye: Problemas de relación asociados con agresión, destrucción u otras formas de perturbación de la conducta. - (312.-)

313.8 Trastornos mixtos u otros

Muchos trastornos emotivos de la niñez incluyen varios elementos, pero siempre que sea posible se debe utilizar un cuarto dígito específico .0, .1, .2 ó .3, de acuerdo con el tipo predominante de perturbación. La subcategoría de trastornos mixtos debería usarse sólo cuando haya una mezcla tal que impida la codificación más específica.

313.9 Sin especificación

314 Síndrome hiperkinético de la niñez

Trastornos cuyas características esenciales son la incapacidad para mantener la atención y la tendencia a distraerse. En la niñez temprana el síntoma más llamativo es la hiperactividad extrema sin inhibiciones, aunque mal organizada y no regulada, que en la adolescencia puede cambiar a hipoactividad. También son síntomas comunes la impulsividad, las fluctuaciones acentuadas del ánimo y la agresividad. A menudo hay retraso en el desarrollo de habilidades específicas y las relaciones interpersonales son malas y perturbadas. Si la hiperkinesia es sintomática de un trastorno básico, codifique entonces el trastorno básico.

314.0 Perturbación simple de la actividad y de la atención

Casos cuyas manifestaciones principales son la incapacidad de sostener la atención y la hiperactividad, sin alteración significativa de la conducta ni retardo en las habilidades específicas.

Hiperactividad SAI

314.1 Hipercinesia con retardo del desarrollo

Casos en los cuales el síndrome hiperkinético está asociado con retardo en el desarrollo del lenguaje, torpeza, dificultad en la lectura y tropiezos en otras habilidades específicas.

Trastornos del desarrollo con hipercinesis

Use código adicional para indicar el trastorno neurológico asociado.

314.2 Trastorno hiperkinético de la conducta

Casos en los cuales el síndrome hiperkinético está asociado con marcada perturbación de la conducta pero no hay retardo del desarrollo.

Excluye: hipercinesis con retardo significativo de las habilidades específicas (314.1).

314.8 Otro

314.9 Sin especificación

Reacción hipercinética de la niñez o de la adolescencia SAI
Síndrome hipercinético SAI

315 Retardo selectivo del desarrollo

Grupo de trastornos cuya característica principal es el retardo selectivo de un aspecto del desarrollo. En cada caso el desarrollo está relacionado con la maduración biológica pero también sufre la influencia de factores no biológicos. Este código carece de significado etiológico.

Excluye: retardo debido a trastorno neurológico (320- - 3189).

315.0 Retardo selectivo de la lectura

Trastorno cuya característica principal es una grave dificultad en el desarrollo de la capacidad para leer y para la ortografía, que no se explica en términos de deficiencia intelectual ni de escolaridad inadecuada. Frecuentemente se asocian dificultades del lenguaje o del habla, trastorno en la diferenciación entre izquierda y derecha, problemas perceptivomotores y del uso de símbolos. A menudo se encuentran problemas similares en otros miembros de la familia. Pueden existir factores psicosociales adversos.

Dificultad selectiva en la ortografía Dislexia del desarrollo

315.1 Retardo selectivo en aritmética

Trastorno cuya característica esencial es un serio retardo en el desarrollo de la destreza en la aritmética, que no puede explicarse como debida a deficiencia intelectual ni de escolaridad inadecuada.

Discalculia

315.2 Otras dificultades selectivas del aprendizaje

Trastornos cuya característica principal es una grave dificultad en el desarrollo de otro tipo de aprendizaje, que no se explica en términos de deficiencia intelectual ni de escolaridad inadecuada.

Excluye: retardo selectivo en:
aritmética (315.1)
lectura (315.0)

315.3 Trastorno en el desarrollo del lenguaje o del habla

Trastorno cuya característica principal es una serie dificultad en el desarrollo del lenguaje [sintaxis o semántica] que no se explica por deficiencia intelectual. Más comúnmente se presenta retardo en el desarrollo de la producción normal del sonido de las palabras, lo que determina defectos en la articulación del habla. Son más frecuentes las omisiones o las sustituciones de consonantes. Puede haber también retarado en la producción del lenguaje hablado. Rara vez se ob-

serva retardo en el desarrollo de la comprensión de los sonidos. Incluye los casos en los cuales el retardo se debe a la privación de estímulos ambientales.

Afasia del desarrollo

Dislalia

Excluye: afasia adquirida (784.3)

balbuceo y ceceo (307.9)

mutismo electivo (309.8, 313.0, ó 313.2)

tartamudez (307.0)

315.4 Retardo motor selectivo

Trastorno cuya característica principal es una seria dificultad en el desarrollo de la coordinación motriz que no se explica en términos de un retraso general del desarrollo del intelecto. La torpeza se asocia comúnmente con dificultades de la percepción.

Síndrome de:

dispraxia

torpeza

315.5 Trastorno mixto del desarrollo

Retardo en el desarrollo de una habilidad específica - - (por ejemplo, lectura, aritmética, lenguaje o coordinación) - que frecuentemente se asocia con retardo menor de otras capacidades. Cuando esto ocurra se debe hacer la codificación de acuerdo con la destreza que esté más gravemente comprometida. La categoría mixta debe usarse sólo cuando la combinación de capacidades retardadas es tal que ninguna se muestra afectada de manera preponderante.

315.8 Otros

315.9 Sin especificación

BIBLIOGRAFIA
DISEÑO DE LA INVESTIGACION

BORDEAU, P., y PASSERON, J. C., Los Estudiantes y la --
Cultura, Barcelona, Laila, 1970.

BUSTAMANTE, J. A., Psicología Médica, Habana: Ed. Cien-
cia Técnica, 1971.

Dos Santos, T., Conceptos de Clases Sociales, México, -
Ed. Quinto Sol, 1972.

HERNANDEZ M., El Equipo Interdisciplinario en Atención-
a Familiares de Niños con Déficit en el Aprendizaje, Tesis, -
Facultad de Trabajo Social, UNAM, 1988.

IBARROLA, S. M., Desigualdades Sociales y Escolaridad, -
México, 1976.

KELINGER, F., Investigación del Comportamiento Técnica-
y Metodología. Ed. Interamericana, México, 1975.

LEVIN, J., Fundamentos Estadísticos en la Investigación
Social, México, Ed. Harla, 1979.

MARTINEZ, A., El Licenciado en la Educación de Inadapta-
dos e Infractores y las Unidades de Orientación Psicopedagógi-
ca, Tesis, Normal de Especialización, 1988.

MUÑOZ, C., "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo"; Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. IX, No. 3, 1979.

PAUDA, J., Aspectos Psicológicos del Rendimiento Escolar, México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1977 12-18.

REID, W. H., Treatment of the DSMIII Psychiatric Disorders, New York; Bruner Mazel, 1983.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

ACEVEDO, F., "Los Sistemas Educativos, la Educación y las Clases Sociales", Sociología de la Educación, México, Ed. Fondo de Cultura Económica.

AGUILAR, CH. T., Las Influencias del Medio Familiar en el Rendimiento Académico, Tesis, Facultad de Psicología, 1977.

ALTHUSSER, R. L., Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado (apuntes para una investigación), Revista Mexicana de Ciencia Política, No. 78, 1974.

ALLPORT, G. W., La Personalidad, su configuración y Desarrollo, Barcelona, Ed. Herder, 1973.

ALVAREZ, J., Recuperación de Niños con Atraso Escolar, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVI, No. 3 y 4 1986, 219-233.

ANASTASI, A., Psicología Diferencial, Madrid. Ed. Aguilar, 1973, 365-386.

AUSBEL, P. D., Psicología Educativa, México, Ed. Trillas, 1980, 298-301.

BARRY, B.P., Causas Psicológicas del Bajo Rendimiento, México, Ed. Pax México, 1982.

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R., La Escuela Capitalista, - México, Ed. Siglo XXI, 1987.

BELTRAN, P., El Pragmatismo Estilo Estadounidense llega a la Educación, México, Revista Proceso, No. 723, 1990, 6-8.

BENDER, L., Test Guestáltico Visomotriz, Usos y Aplicaciones Clínicas, México, Ed. Paidós, 1985, 28-42.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., La Reproducción, Barcelona, Ed. Laila, 1977.

BREMECK, C., Ambiente y Rendimiento Escolar, El alumno en Desventaja, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1976.

BUSTAMANTE, J.A., Psicología Médica, Habana, Ed. Ciencia Técnica, 1971.

CARTRON/GUERIN, A., "La Representación de sí el Niño", Enciclopedia de la psicología y pedagogía, tomo V, París, Ed. Sed-may-Lídis, 1978, 215-219.

CASTILLO, H.M., Las Unidas de Orientación Psicopedagógica: Una Alternativa ante el Fenómeno de la Reprobación, Tesis, UPN, 1989.

CONTRERAS, R., GALLARDO, M. GRIMALDI, V., Relación entre el Rendimiento Escolar y las Características Individuales de los Estudiantes del Colegio de Bachilleres, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1983.

CONSTITUCION DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, México, Ed. Porrúa, 1985.

CUELI, J., REID, L., Teorías de la Personalidad, México, Ed. Trillas, 1973, 312-315.

DE SIERRA, C., Las Clases Sociales, los Sectores Sociales de Status Socioeconómico más Bajo y Marginal en América Latina Frente al Desarrollo y la Educación, París, UNESCO, -- 1981.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA, DIRECCION TECNICA, "Fundamentación del Subproyecto Unidades de Orientación Pedagógica", 1989, 1-12.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA No. 4 EN EL D.F. OFICINA DE PROYECTOS ACADemicOS "Descripción de las Acciones-Tendientes a Abatir el Atraso Escolar en los Alumnos de Escuelas Primarias, 1983.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PRIMARIA, SUBDIRECCION DE ESTUDIOS ACADemicOS, DEPARTAMENTO DE PROYECTOS, "Proyecto Grupos Interdisciplinarios de Apoyo Psicopedagógico", 1984, 2-10.

DOS SANTOS, F., Conceptos de Clases Sociales, México, Ed. Quinto Sol, 1972.

DUCOING, L., "La Psicología Escolar", Enciclopedia de Psicología y Pedagogía, París, Ed. Semay-Lidis, Tomo V, 1978.

ENCUENTRO DE EDUCACION ESPECIAL, "Unidades de Orientación Pedagógica Organización Función y Resultados", Morelos, 1978.

FROSTIG, M., Método de Evaluación de la Percepción Visual, 1964.

GARCIA, I., Reforma en la Encrucijada, México, Periódico la Jornada, 31 de agosto de 1990.

GONZALEZ, A., La Educación Primaria, México, SEP, 1987.

GONZALEZ, R.F., La Categoría de la Personalidad en la Psicología Marxista, Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1982.

GOODENOUGH, F. L., Test de la Inteligencia Infantil por Medio de la Figura Humana, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1951.

HABERMAS, J., Problemas de Legitimización en el Capitalismo Tardío, México, Ed. Amorrortu, 1975.

HERNANDEZ, A., "Unidades para Prevención de la Reprobación", Recuperación de Niños con Atraso Escolar, Dirección General de Educación Primaria, Dirección Técnica, México, 1990.

HERNANDEZ, M., El Equipo Interdisciplinario en Atención a Familias de Niños con Déficit en la Atención en el Aprendizaje, Tesis, Facultad de Trabajo Social, UNAM, 1988.

HOUN, H., "La Inteligencia", Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía, París, Ed. Sedmay-Lidis, Tomo V, 1978.

IBARROLA, M., "Enfoques Sociológicos para el Estudio de la Educación", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1981.

IBARROLA, S. M., Desigualdades Sociales y Escolaridad, México, 1976.

INFORME ESTADISTICO DE UNAI, 1980, Dirección No. 1.

INSTITUTO MEXICANO DE PSIQUIATRIA, Taller de Interferentes de la Acción Educativa, 1984.

INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACION CIENTIFICA, 1970.

INSTITUTO NACIONAL DE SALUD MENTAL DIF, 1988.

JIMENEZ, E., "Perspectivas Latinoamericanas de la Sociología de la Educación", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1981.

KAUFMAN, A., Psicometría razonada con el WISC-R, Ed. El Manual Moderno, México, 1982.

KELINGER, F., Investigación del Comportamiento Técnicas y Metodología, México, Ed. Interamericana, 1975.

LAVIN, S., Exclusión y Rezago Escolar; Elementos para una Interpretación y Perspectiva en Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México, Vol. IV, México, Centro de Estudios Educativos, Mimeo, 1986.

LEONTIEV, A. N., Actividad y Conciencia, México, Ed. Grijalbo, 1979.

LEONTIEV, A. N., Actividad, Conciencia y Personalidad, Buenos Aires, Ed. Ciencias del Hombre, 1978.

LEVIN, J., Fundamentos Estadísticos en la Investigación Social, México, Ed. Harla, 1979.

LUCRAT, L., El Fracaso y el Desinterés Escolar en la Escuela Primaria, Barcelona, Ed. Gedida, 1979.

LUENGAS, B. J., Los Fracagos Escolares, México, Fondo -
de Cultura Económica, 1974.

LEY FEDERAL DE EDUCACION, México, Ed. Libros Económicos,
1975.

MARTINEZ, A., El Licenciado en la Educación de Inadapta-
dos e Infractores y las Unidades de Orientación Psicopedagógica,
Tesis, Normal de Especialización, 1988.

MARX, C., Prólogo de la Contribución a la Crítica Econo-
mía Política, Ed. Cuadernos del Marxismo, 1978.

MESA EDUCACION ALTERNATIVA, Sección IX del Sindicato Na-
cional de Trabajadores de la Educación, Boletín No. 2, 1990.

MUNOZ, C., El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono
del Sistema Educativo, México, Revista Latinoamericana de Es-
tudios Educativos, Vol. IX, No. 3, 1979.

MUNOZ, C., "Estrategias para Mejorar el Acceso y Perma-
nencia en Educación Primaria", Calidad, Equidad y Eficiencia-
de la Educación Primaria: Estado Actual de las Investigacio-
nes Realizadas en América Latina, México, Centro de Estudios-
Educativos, 1988.

ORNELAS, C., "Educación y Sociedad: ¿Consenso y Con-
flicto?", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de-
Estudios Educativos, 1981.

PAIN, S., y ECHEVERRIA, H., Psicopedagogía Operativa, -
Buenos Aires, Ed. Ediciones Nueva Visión, 1984.

PAUDA, J., Aspectos Psicológicos del Rendimiento Esco--
lar, México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de -
México, 1977.

PLAISANCE, E., "Interpretación del Fracaso Escolar", -
El Fracaso Escolar, México, Ed. Ediciones de Cultura Popular,
1979.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1983-1988, México, 1983.

PODER EJECUTIVO, Programa para la Modernización Educati--
va, 1989-1994, México, 1989.

PROGRAMA DE EMERGENCIA DE UNOP, 1985.

PROGRAMAS INSTITUCIONALES SISTEMA NACIONAL PARA EL DESA--
RROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA, 1982.

PROYECTO UNIDADES DE APOYO ESCOLAR A NIROS DE NUEVO IN--
GRESO.

FUIGGROS, A., Imperialismo y Educación en América Lati--
na, México, Ed. Nueva Imagen, 1985.

RAMIREZ, R., Cronología e Imágenes del Movimiento Magis--
terial, México, Revista Maestros Somos, Colectivo Zurda, 1990.

REBASA, E., y CABALLERO, G., Mexicano: Esta es tu Constitución, México, LI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1982.

REID, W. H., Treatment of the DMS III Psychiatric Disorders, New York; Bruner Mazel, 1983.

ROCKWELL, E., "De Huellas, Bardas y Veredas una Historia Cotidiana en la Escuela", la Escuela Lugar de Trabajo Docente, México, Centro de Estudios Avanzados, IPN, 1989.

SALVAT, H., "La Escuela una Carrera de Obstáculos", El Fracaso Escolar, México, Ed. Ediciones de Cultura Popular, 1979.

SATTLER, J., "Evaluación de la Inteligencia Infantil y - Habilidades Especiales", Ed. El Manual Moderno, México, 1982.

SCHMELKES, S., y Col., "La Participación de la Comunidad en el Gasto Educativo, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XIII, No. 1, C.E.E.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Plan de Estudios de Educación Primaria, México, 1987.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Subdirección de Información, Dirección General de Programación de Recursos, México, 1988.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL; Manual de Director del Plantel de Educación Especial, 1987.

SELVINI, M., y Col., El Mago sin Magia, Barcelona, Ed. Paidós, 1990.

SEVE, L., "Los Dones no Existen", El Fracaso Escolar, México, Ed. Ediciones de Cultura Popular, 1979.

SHARRP, R., y GREEN, A., "A Study in Progressive Primary Education" Education and Social Control, New York, 1979.

SHRODER, H., Exigencias y Problemas del Rendimiento Escolar, Revista Educación, Vol. 18, República Democrática Alemana, 1978.

SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA, "Qué hace el DIF por México", 1985.

SOBERON, J., KUMATE, J., La Salud en México Testimonios, México, Biblioteca de la Salud, Fondo de Cultura Económica, - 1988.

SOLANA, F., CARDIEL, R., BOLANOS, R., Historia de la Educación Pública en México, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1982.

SOLIS, I. M., Introducción a la Sociología de la Educación, Comisión Nacional de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM, 1976.

SUBSECRETARIA DE EDUCACION ELEMENTAL, Dirección General de Educación Primaria, Dirección Técnica, Subdirección de Es-

tudios Académicos Departamento de Proyectos "Manual de Organización de las Unidades de Apoyo Escolar a Niños de Nuevo Ingreso, D. F., 1984.

SUCHODOLSKI, B., Teoría Marxista de la Educación, México, Ed. Grijalbo, 1965.

TORRES, A., "Materiales para una Historia de la Sociología de la Educación en América Latina", Sociología de la Educación, México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1981.

VALENCIA, L., Evaluación de una Institución Educativa, - Institución "Unidades de Orientación Psicopedagógica de la Dirección de Educación Primaria No. 4 (UNOP)", Tesis de Maestría en Psicología en Educación Especial. ENEP-ZARAGOZA, 1988.

VASCONI, T., Aportes Para una Teoría de la Educación, - México, Ed. Nueva Imagen, 1978.

VILLALPANDO, J. M., Manual de Psicotécnica Pedagógica, - México, Ed. Porrúa, 1979.

WALLON, H., El Desarrollo en el Niño, Buenos Aires, Ed. Platino, 1966.

WOOLFOLK, A., Psicología Educativa, Ed. Prentice-Hall-Hispanoamericana, S. A. México, 1990.

ZAZZO, R., Los Débiles Mentales, Barcelona: Ed. Fontanella, 1978.