

199  
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

"LA EDUCACION PARA LOS NIÑOS DE LA CALLE:  
PERCEPCION INTERPERSONAL ENTRE EL  
MAESTRO Y LOS ALUMNOS"



**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
SILVIA ORTIZ RODRIGUEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LUCY REIDL MARTINEZ



MEXICO, D. F.

1997

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

*"La Educación para los niños de la calle: Percepción Interpersonal entre el maestro  
y los alumnos"*

Presentado por: **Ortiz Rodríguez Silvia**  
Directora de Tesis: **Dra. Lucy Reidl Martínez**

### **Agradecimientos:**

Agradezco a los profesores de la escuela José de Calasanz por su colaboración y la sinceridad en sus respuestas, lo mismo que a los jóvenes y niños de ésta escuela de Calasanz que también de manera muy honesta pusieron su parte.

Agradezco a la maestra Lucy Reidl por lo que aprendí estando bajo su atinada dirección.

Por la revisión del presente trabajo gracias a los profesores:

Aida Rodríguez  
Luz María Javiedez  
Olga Bustos  
y José Francisco Fernández

Un agradecimiento especial para el Programa de Beca para Tesis de Licenciatura en Proyectos de Investigación.

Y mi mayor reconocimiento para mis padres y para la Universidad Nacional Autónoma de México por todo lo que me han dado.

Quiero aprovechar para agradecer a:

La maestra Rosa María Gamboa  
por su apoyo.

y a Jorge Campa por los gustos y  
momentos compartidos.

## INDICE

### Capítulo I. *Percepción Social*

Percepción de las personas, sus comportamientos y los contextos.....	3
Atribución.....	3
Personalidad y comportamiento social.....	4
Metaperspectivas.....	6
Actitudes.....	7
Expectativas y Profecías de Autorrealización.....	8
Estigma y expectativas.....	10
La motivación social.....	10
Habilidad social.....	11
Autoimagen y autoestima.....	12
Desarrollo de la autoestima.....	13
Autoestima baja.....	14

### Capítulo II. *Los niños de la calle.*

Marco contextual.....	15
Causas familiares por las que surge el niño de la calle.....	18
Características y cifras de los grupos callejeros .....	21
Derechos del niño .....	29
Las limitaciones y los acuerdos en la actualidad .....	30

### Capítulo III. *La Educación para los niños de la calle.*

Un estudio previo .....	32
La Educación para los niños de la calle (síntesis del planteamiento teórico de la presente tesis) .....	33

#### **Capítulo IV. Método Vitalista y Dominio del Aprendizaje.**

Método Vitalista .....	37
La enseñanza .....	46
Actitud hacia una materia y autoestima .....	46
La importancia del profesor .....	47
Dominio del Aprendizaje .....	48
Otras teorías psicológicas Educativas (cognoscitivismo, humanista, psicoanalítica, piagetiana) .....	51
La percepción como guía en la elaboración de programas de enseñanza..	54

#### **Capítulo V. Metodología .....**

55

Planteamiento del problema; Hipótesis conceptual y de trabajo; Definición conceptual y operacional; control de variables. Muestreo; Procedimiento; Instrumento; Aplicación y calificación; Diseño y Análisis estadístico.

#### **Capítulo VI. Resultados.**

Tde student .....	59
Análisis Factorial con rotación Varimax .....	67
Alpha de Cronbach .....	67
Análisis de discriminantes .....	72

#### **Capítulo VII. Interpretación de los resultados.**

Interpretación de los resultados .....	80
Conclusión .....	83
Propuestas .....	84
Generalización de los resultados .....	85

<i>Bibliografía</i> .....	86
<i>Citas</i> .....	88

*Anexo*

## **Introducción.**

Se hace necesario fundamentar una educación sistematizada para el niño de la calle; una educación especial para niños especiales y únicos. La escuela primaria-secundaria José de Calasanz se encuentra abocada a esta tarea por tener como alumnos únicamente a niños de la calle.

En todo proceso de enseñanza la atención es imprescindible si se quiere que haya aprendizaje. El desorden que se encuentra en los salones de esta escuela, es motivo principal para que la atención se vea reducida.

La finalidad de este estudio ha sido el dar a conocer el tipo de percepción interpersonal entre el maestro y los alumnos que predomina en los grupos donde hay más orden y que por lo mismo estuviera influyendo en mantener mayor disciplina en el salón.

Aparte de la percepción positiva o negativa que se da en un salón de clases, otros factores intervienen de manera interrelacionada para mantener el orden. Dichos factores son varios: las técnicas de enseñanza utilizadas por el profesor, la motivación, las expectativas, etc. aspectos que también se mencionarán. Sin embargo, conocer el tipo de percepción recíproca, ya sea positiva o negativa, que se manifiesta entre maestros y alumnos parece ser uno de los puntos iniciales en que podríamos apoyarnos y que podría arrojar mejores resultados, para comenzar a inferir y analizar los demás aspectos que se encuentran presentes en esta escuela.

Este estudio muestra en el primer capítulo los complejos procesos que surgen en toda relación interpersonal, las que en ocasiones suelen ser muy intensas, procesos como son la percepción social, la atribución, las metaperspectivas, y cómo estos intervienen en la formación de las profecías de autorrealización, sin olvidar la importancia que tiene en los anteriores la autoimagen, autoestima y las actitudes.

El segundo capítulo da un panorama económico-social de la situación de nuestro país, en donde la carencia de recursos económicos son la principal causa del rompimiento de la estructura familiar, lo que lleva a una serie de problemas que los niños que deambulan por las calles conocen mejor que nadie. También se mencionan en este capítulo los avances en materia jurídica para el menor, lo mismo que los avances en los acuerdos a los que se ha



llegado hasta la fecha, mostrando lo que se ha alcanzado y el amplio camino que se mira para recorrer.

El tercer capítulo resulta muy útil al permitir una visión coherente, en breves palabras, del planteamiento teórico de la presente tesis.

Los métodos educativos, básicos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, se hayan en el capítulo cuarto.

El capítulo quinto contiene la metodología utilizada en ésta investigación.

El capítulo sexto, muestra los resultados de los procedimientos estadísticos empleados, y la conclusión a la que se llegó se haya en el último capítulo.

**Objetivos:**

En los salones de clases de la Escuela José de Calasanz, por ser los alumnos niños de la calle y por la política de la Escuela (educar al niño en libertad), abunda la problemática de mantener el orden.

Se pretende hacer una comparación de cuatro grupos problemáticos con otros cuatro menos problemáticos, para detectar la forma en que los alumnos perciben a su profesor, y la forma en que el profesor percibe a los alumnos, para conocer si las formas de percepción, ayudan a explicar la diferencia en el control de la disciplina en el salón de clases.

Al mismo tiempo se tomarán en cuenta otros factores relacionados que pueden influir como son conocimiento del profesor en su materia, métodos y técnicas utilizadas, motivaciones y expectativas del profesor y los alumnos.

**Justificación:**

Existe un sin número de problemas en lo que respecta al niño de la calle. La Escuela José de Calasanz que educa a éste tipo de niños, tiene el problema de mantener el orden en los salones. Interesa saber la percepción que tienen los alumnos de su maestro, al igual que la percepción que tiene el maestro de sus alumnos ya que influye en la manera de comportarse de ambos. Es decir, si se percibe que un alumno es inteligente el comportamiento hacia él será de darle mayores estímulos que si se piensa que no lo es; lo mismo influye en un alumno que se sienta percibido como inteligente, ya que tenderá a comportarse como tal. Ahora en el caso de un alumno que perciba a su maestro como incompetente, que no sabe, tenderá a comportarse hacia él sin atención y sin interés; ésto mismo influirá en el profesor que tenderá a comportarse como tal o por lo menos a sentirse como tal.

Es importante determinar si ésto distingue a los grupos más desordenados de los menos, para poder modificar ésta situación, si así fuera.

**Antecedentes:**

En una investigación de Baez y Lomeli (1995) se intentó conocer si la calidad percibida del maestro, el sexo y el rendimiento del alumno son variables que

influyen para la percepción social del concepto que los estudiantes de enseñanza media superior tienen de sus maestros. Para esto se aplicó un cuestionario formado por una hoja de registro para conocer sexo del maestro y del alumno, calificación obtenida por el alumno, grupo al que se pertenece y la consideración inicial respecto al maestro (bueno o malo), junto con dos hojas de respuesta en donde se le presentaron los 72 adjetivos bipolares del instrumento de autoconcepto de La Rosa (1986).

Para la revalidación del instrumento se utilizó un análisis factorial de ejes principales con rotación varimax y cálculos de consistencia interna (Alfa de Cronbach); calculando también la validez relevante.

En lo que respecta al concepto que los estudiantes tienen de sus profesores, se identificaron tres dimensiones: interacción social, aspectos emocionales y eficiencia percibida en el profesor.

Se encontró que los estudiantes asignan más adjetivos favorables a sus maestros que consideran buenos en relación a los que consideran malos, asignando más adjetivos favorables a los maestros del sexo femenino.

En otra investigación llevada a cabo por Reidl y Pimentel (1992), se puso como objetivo determinar la percepción que los alumnos de un programa nuevo llamado PAEA tenían del mismo, además de conocer las diferencias existentes entre los profesores que impartían las clases de Motivación-Emoción y Sensopercepción.

Participaron 20 alumnos que respondieron a una pregunta abierta y otros 24 que contestaron un cuestionario que evaluaba las características de sus profesores, los contenidos de enseñanza y los sistemas instruccionales.

Se encontró que el programa fue percibido como bueno, pero desorganizado, privilegiado y aislado del resto de la facultad. La percepción hacia los profesores de la materia de Motivación-Emoción fue de poseer las siguientes características en promedio: claridad en la exposición, con un sistema de enseñanza entretenido, creativos, se cubría el programa y se daba una visión general del área. Ahora, lo que distinguió a los profesores de la materia de Sensopercepción fue básicamente la organización, puntualidad, integración de la información, el proporcionar una visión general del área, la claridad, sistematización, contenidos interesantes y tener un sistema de enseñanza que permite retener y llevar los conocimientos a la práctica.

I.

## *Percepción Personal*

## **Marco Teórico.**

### **Percepción de las personas, sus comportamientos y los contextos.**

Cuando vemos a las personas por primera vez frecuentemente hacemos algunos juicios acerca de ellas que se basan en su apariencia física, el estilo de sus ropas y cosas semejantes. A estos juicios los hemos llamado juicios instantáneos (Schneider, 1982; citado en Schneider, Hastorf y Ellsworth, 1982) para destacar que son inferencias no reflexivas fundamentadas sobre todo en estereotipos derivados culturalmente. Otros factores que contribuyen son las informaciones que los otros transmiten a través de sus manifestaciones no verbales como son sus expresiones faciales, sus signos vocales, los movimientos corporales así como la mirada y el contacto físico, lo mismo que a través de los componentes verbales.

También observamos el comportamiento de las otras personas. El comportamiento es continuo y los perceptores deben dividirlo en episodios separados que luego unen, codifican y describen. Sin embargo, los mismos episodios de comportamiento se pueden describir de diferentes maneras, algunas incluso son neutrales porque no implican nada particular en cuanto a la psicología del actor. Una forma más común de descripción hace uso de las consecuencias del comportamiento y estas descripciones de consecuencias orientan al perceptor a explicaciones con base en las intenciones del actor. Sin embargo, algunos comportamientos no están gobernados por intenciones.

Cuando continuamos observando para poder inferir de manera más correcta las intenciones y propósitos de una persona, tenemos que entender algo del contexto físico, social y cultural del comportamiento. A menudo los contextos ayudan al perceptor a interpretar el comportamiento y pueden llevar a hacer inferencias del actor. Es frecuente que los perceptores no consideren el papel que ellos mismos juegan como parte del contexto del actor.

### **Atribución**

Hemos dicho que el perceptor pudo haber hecho un juicio instantáneo de la persona con base en la apariencia física, en el tipo de comportamiento que la persona estímulo ha realizado y tiene una idea de como es el contexto del comportamiento. Es probable que en la mayoría de los casos el proceso de percepción se detenga en este punto, por que no haya algo particularmente interesante o la suficiente proximidad temporal de la persona estímulo. Sin

embargo, en ocasiones el perceptor desea saber más de la persona estímulo y puede tratar de determinar por qué esa persona se comportó de una manera particular. A esta parte del proceso de percepción personal se le llama atribución.

El proceso general de determinar las causas del comportamiento se llama atribución. Existen dos clases: Las atribuciones reactivas ocurren cuando vemos el comportamiento de una persona como una respuesta relativamente no consciente, a menudo involuntaria a algún estímulo interno o externo. La otra forma de atribución ocurre cuando el perceptor decide que el comportamiento tiene un propósito o intención, estilística.

Es analizar la acción, el comportamiento que tiene un propósito o intención que no sólo es complejo sino que además está íntimamente relacionado con el funcionamiento interno del actor. Se puede lograr un entendimiento significativo, organizado y estable viendo el comportamiento como causado por propósitos, metas o intenciones. Pero como estos propósitos, metas e intenciones no son cosas que se puedan percibir directamente, el perceptor debe inferir causas psíquicas para entender algo de la personalidad del actor.

### **Personalidad y comportamiento social**

Antes se solía pensar que el comportamiento social de un individuo estaba directamente relacionado con su personalidad y que, por ejemplo, las personas inteligentes se comportaban siempre de modo inteligente. Sin embargo, no ocurre así, ya que un individuo puede comportarse de varias formas en diferentes ocasiones. Su comportamiento variará con :

1. Las reglas y convenciones que gobiernan las diferentes situaciones.
2. Su relación con las otras personas, ya sea si son hombres o mujeres, más jóvenes o mayores, etc.
3. Los individuos específicos con que se encuentre, ya que el comportamiento que manifieste depende de la personalidad de los demás.

La personalidad parece ser mucho menos consistente de lo que se creía anteriormente; la misma persona puede ser dominante o sumisa, un conformista o un desviado, popular o impopular en un mismo día (Mischel, 1969; Gergen y Marlow, 1969, citado en Argyle, 1972).

**Un mismo individuo tiene varios estilos diferentes de comportamiento social que emplea en diferentes situaciones y con diferentes personas.**

La percepción personal es el estudio de cómo una persona valora la personalidad de otra (Argyle, 1992), impresiones que son altamente influidas por el medio ambiente (Perlman y Cozby, 1992)

Otros procesos modifican la percepción personal que se hace; por ejemplo, los receptores seleccionan los aspectos de las personas, de las situaciones y del comportamiento a los cuales ellos prestan atención en acuerdo a sus propias necesidades, creencias o actitudes, propósitos y las experiencias pasadas. Influyen en la forma en que ellos codifican o describen estas cosas. Finalmente, también puede haber diferencias en cuanto a la clase de inferencias que obtienen a partir de la información de que disponen.

Tenemos experiencia en interactuar con muchas personalidades diferentes, pero lo que vemos son pautas de comportamiento creadas en parte por nosotros; la pauta de interacción entre dos personas es producto de las características estables y subyacentes de cada una de ellas.

### **Metaperspectivas**

Mi ámbito de experiencia no se colma sólo con mi visión directa de mí mismo (ego) y del otro (álder), sino con lo que llamamos metaperspectivas -mi visión de la visión que tiene el otro (tú, él, ella, ellos) de mí- En realidad, no puedo verme como los otros me ven, pero constantemente supongo que ellos me ven de maneras particulares, y constantemente actúo a la luz de las actitudes, opiniones, necesidades, roles o supuestos que el otro tiene con respecto a mí.

Si A y B son personas, la conducta de cada uno hacia el otro es mediada por la experiencia de cada uno respecto del otro, así como la experiencia de cada uno es mediada por la conducta de cada uno.

La transformación de la conducta de B en la experiencia de A supone todas las estructuras de la percepción constitucionales y aprendidas, culturalmente condicionadas, que contribuyen a determinar los modos en que A interpreta su mundo.

De las muchas cosas que vemos y oímos del otro, seleccionamos unas pocas para recordar; actos que para nosotros son significativos, para otros pueden ser triviales.

Cuando una persona experimenta la experiencia del otro así: en un matrimonio, Raúl piensa que Carmen es devoradora (porque a pesar de tenerlo todo le gustaría que Raúl le diera obsequios regularmente), ella no se siente así y le molesta ser percibida de tal forma. Por su parte, Carmen piensa que Raúl es egoísta y tacaño (porque no le demuestra su cariño con pequeños regalos), a Raúl le molesta también ser considerado así.

Estas atribuciones de desconsideraciones, ultraje y malas intenciones, se basan en ocultos sistemas de valores discrepantes y en expectativas discrepantes fundadas en dichos sistemas.

La falta de cotejo de las expectativas, es decir, la interpretación que uno da al hecho de que el otro no cumpla sus expectativas puede producir privaciones. Las atribuciones, basadas en una mezcla casi inextricable de expectativas, fantasías y percepciones no cotejadas, constituyen la sustancia misma de la realidad interhumana.

Ambos componentes de una pareja, o uno de ellos, pueden desplazarse en espiral en un tercero, cuarto e incluso quinto nivel de lo que, según hemos sugerido, cabe denominar metaperspectivas: la reverberación de lo que yo pienso que tu piensas



de mí vuelve hacia lo que yo pienso de mí mismo, y lo que yo pienso de mí mismo afecta a su vez el modo en que yo actúo hacia ti.

### **Actitudes.**

En todo este proceso la formación de actitudes es también determinante, nos interesamos más en las personas o grupos en los que tenemos la creencia que poseen valores positivos teniendo una actitud favorable hacia ellos, por ejemplo, las actitudes hacia la autoridad y hacia el grupo son importantes. Los delincuentes juveniles son a menudo muy hostiles a la autoridad, pero se comportan de una forma diferente con los miembros de su pandilla. Las personas con autoridad sólo pueden tratar con tales muchachos si adoptan los modales de un miembro mayor de la pandilla y hacen esfuerzos especiales por ganarse la confianza de aquellos, como ofrecerles la suya o concederles privilegios especiales. Otro caso: por el contrario, algunos niños y estudiantes tienen un gran respeto a la autoridad, siendo muy dependientes; para ellos la más leve sugerencia es suficiente para influir en su comportamiento.

Es claro que para que la conducta del otro pase a formar parte de la experiencia del sí-mismo, éste debe percibirla. Cuando se tiene una actitud desfavorable hacia una persona o grupo, los intentos que se hacen por percibir su conducta serán mínimos.

### **Expectativas y Profecía de autorrealización.**

¿Cómo están emparentadas la percepción social y la realidad social?. Hay una fuerte perspectiva constructivista social que enfatiza el poder de creer para crear la realidad (Jussim, 1991).

“Un tema que comprende muchas teorizaciones de psicologías sociales e investigaciones es la creencia de que la percepción social es una fuerza mayor en la creación (construcción) de la realidad social”. 1

La realidad puede ser maleable por fenómenos semejantes como las profecías de autorrealización o las percepciones sesgadas que transforman la realidad por creencias sociales erróneas. Por ejemplo, las expectativas que los maestros tienen de sus estudiantes, los maestros desarrollan expectativas para sus estudiantes (Brophy, 1983; Rist, 1970 citado en Jussim y Eccles, 1992) y los estudiantes, por cierto, confirman estas expectativas.

Investigaciones experimentales han demostrado como las inducciones de expectativas erróneas de los profesores influyen en la conducta y ejecución de los estudiantes (e.g., Rosenthal & Jacobson, 1968; Sutherland & Goldschmid, 1974; Harris & Rosenthal, 1985; Raudenbush, 1984; Jussim, 1986, 1991 citado en Jussim y Eccles, 1992).

¿Cuánta percepción social construye o crea a la realidad social?.

Esta pregunta ha generado controversia. Estudios experimentales han demostrado muchos errores y sesgos en la percepción social y tienen también documentados métodos en los cuales la percepción social construye la realidad social (Hamilton, Sherman, & Ruvolo, 1990; E.E. Jones, 1986; Snyder, 1984 citado en Jussim y Eccles, 1992).

Consecuentemente, las investigaciones experimentales han sido interpretadas como consistentes con una fuerte perspectiva constructivista social que pinta una imagen no muy clara; cuando las expectativas de las personas son incorrectas, éstas hacen interpretaciones sesgadas de las acciones de los otros, y crean profecías de autorrealización. Sin embargo, psicólogos educativos en contraste, tienen investigaciones con conclusiones diametralmente opuestas:

más bien, existen agentes importantes en la construcción de logro de los estudiantes (Brophy, 1983; Dusek, 1975; Meyer,

1985; Raudenbush, 1984; West & Anderson, 1976 citado en Jussim y Eccles, 1992) aún teniendo de su profesor expectativas erróneas hacia ellos. Las expectativas del maestro son altamente incorrectas y tienen efectos poderosos de autorrealización respecto a aquellas expectativas de los maestros que son altamente correctas y tienen efectos de autorrealización limitados, ambos son mutuamente excluyentes y no pueden ser simultáneamente verdaderos. Esto es, al parecer producen más efectos de profecía de autorrealización las percepciones incorrectas que las correctas.

¿Las expectativas de los maestros pueden confirmarse por que ellos dirigen las profecías de autorrealización o por que las percepciones son sesgadas, o por que estas expectativas son incorrectas?. Correlaciones entre las expectativas de los maestros y el logro de los estudiantes no proveen de bases para distinguir entre estas tres hipótesis (Jussim, 1991).

Por tanto, únicamente vemos las expectativas de los maestros, quienes tienen que cambiar la conducta de los estudiantes (conducta asociada por ser interpretada como evidencia de la profecía de autorrealización). La ocurrencia de una percepción sesgada o prejuiciada que el maestro nota en sus alumnos es corroborada por la ejecución en niveles mas consistentes (de logros) que tienen los alumnos, en comparación con las expectativas del maestro.

(Jussim, 1989 citado en Jussim y Eccles, 1992) provee de evidencia para la ocurrencia de pequeñas profecías de autorrealización y efectos de percepciones sesgadas, y también mostró que las expectativas de los maestros predijeron el logro futuro de los estudiantes, principalmente por que éstas expectativas fueron correctas.

El estudio de Jussim (1991) muestra inconsistencia con la fuerte perspectiva constructivista (la percepción social construye la realidad social). Un estudio posterior (Jussim y Eccles, 1992) reafirma los resultados encontrados por Jussim en donde se prueba el poder que tienen los efectos de las expectativas, mientras se apoyan las aseveraciones respecto a la exactitud de las expectativas del maestro, y limita lo extenso de las profecías de autorrealización.

### **Estigma y expectativas.**

Por otro lado, en el corazón de algunas investigaciones se encuentra la cuestión de los efectos de las expectativas interpersonales o las profecías de autorrealización. Una profecía de autorrealización ocurre cuando una impresión del que percibe guía al que es percibido para conducirse en semejante manera (Darley & Fazio, 1980 citado en Harris, Milich, Corbitt, Hoover y Brady, 1992). Muchas investigaciones han documentado que los efectos de las expectativas ocurren (Rosenthal & Rubin, 1978 citado en Harris, Milich, Corbitt, Hoover y Brady, 1992), aunque son menos conocidos sus procesos fundamentales o la magnitud de los efectos de las expectativas en el mundo real (Jussim, 1991).

Una cuestión importante en la formación de expectativas es la percepción personal que se hace cuando de por medio está un estigma.

Lo natural y las consecuencias del estigma social ha sido blanco de interés de científicos sociales (Crocker & Mayor, 1989; Farina & Ring, 1965; Goffman, 1963; Jones, 1984; Katz, 1981 citado en Harris, Milich, Corbitt, Hoover y Brady, 1992). Los estudios menos comunes son los que examinan las interacciones reales entre individuos estigmatizados y no estigmatizados.

En un estudio (Harris, Milich, Corbitt, Hoover y Brady, 1992) fueron observados en interacción niños con y sin problemas de conducta (con y sin estigma). Se hallaron efectos de expectativas negativas en los niños estigmatizados como problemáticos. El estigma fue suficiente para impactar adversamente las impresiones y la conducta del perceptor. A su vez, estas expectativas afectaron a los niños estigmatizados, quienes gustaron de interactuar menos, tomaron menos crédito a tener buena conducta, esto es, presentaron efectos adversos.

### **La motivación social**

Hoy día se sabe que la gente persigue objetivos más específicos en las situaciones sociales: ayuda en el trabajo u otras actividades, amistad, consejo, poder, admiración, etc.

Cada persona busca una cosa diferente en las situaciones sociales. Parecen existir por lo menos siete orígenes motivacionales del comportamiento interpersonal. Estos objetivos pueden ser respuestas que se esperan de otros, o bien tipos de relaciones con otras personas:

1. Impulsos no sociales que pueden producir interacción social (tales como las necesidades Biológicas de comida, agua, la necesidad de dinero) varios tipos de comportamiento cooperativo o competitivo.
2. Dependencia -aceptación, interacción, ayuda, protección y consejo, especialmente de personas que ocupan posiciones de poder y autoridad.
3. Afiliación -proximidad física, contacto ocular, respuestas amables y amistosas y aceptación por los compañeros y grupos de compañeros.
4. Dominancia -aceptación por otras personas y por grupos de otras personas como líder de tarea, siéndole permitido hablar la mayor parte del tiempo, tomar decisiones y ser respetado por el grupo.
5. Sexo -proximidad física, contacto personal, etc., contacto visual, interacción social amistosa e íntima, normalmente con compañeros atractivos del sexo opuesto.
6. Agresión -dañar a otras personas física, verbalmente o de alguna otra manera.
7. Autoestima e identidad del ego -provocar en otras personas respuestas aprobatorias y aceptar como válida la propia imagen.

### **Habilidad social**

En las situaciones sociales la influencia de A sobre B no es una cuestión unidireccional y es mejor representarla como un sistema en el que cada uno se acomoda al otro. Los interactores se ocupan de lo que los otros piensan y en mayor o menor grado se imaginan cómo reaccionan.

La empatía, es factor indispensable para lograr una mejor percepción social; se supone que uno interactúa mejor con X si puede imaginar correctamente cual es el punto de vista de X, los problemas que afronta, las presiones bajo las que se encuentra, etc. Los estereotipos existente son, a su vez, fuente de error, deformando de entrada la percepción que pueda darse.

Un aspecto importante del comportamiento de una persona hacia otra es lo gratificante que resulte ser. Por lo mismo, los interactores se preocupan por las

impresiones que causan al otro, para así poder ver confirmado por otro la autoimagen y la autoestima, el ser aceptado en los propios términos de uno.

En muchas habilidades sociales hay que mantener el equilibrio entre la simpatía y un cierto grado de objetividad imparcial.

#### **Autoimagen y autoestima.**

Las personas tienen necesidad de una autoimagen consistente; esto puede provocar intentos por obtener las respuestas de otros que confirmen las imágenes y actitudes de dicha autoimagen. Los intentos consisten en corregir la conducta en base a una mejor "autoapreciación" de ésta.

Proyectar una autoimagen es necesario si se quiere que haya interacción, ya que los participantes deben categorizarse entre sí para saber cómo responderse el uno al otro. Cuando una persona es constantemente categorizada y tratada de una manera particular adquiere una autoimagen; en la medida en que otras la traten con respeto y aprobación, adquirirá un cierto grado de autoestima.

La autoimagen, o identidad del ego, se refiere a cómo una persona se percibe conscientemente a sí misma; esta percepción puede estar basada en el sexo, edad, profesión, familia, clase social, o evaluaciones de la personalidad como bueno, inteligente y demás.

La autoestima es la medida en que una persona se aprueba y se acepta a sí misma y se considera como digna de elogio, ya sea de manera absoluta o en comparación con otros (Argyle, 1972).

La autoimagen y la autoestima son necesarios en el ser humano, son uno de los rasgos estables de la personalidad. Cuanto más integrada esté la autoimagen, más consistente será el comportamiento de una persona.

El individuo va a comparar su autoimagen con el juicio o concepto que sostienen otros sobre qué características podría tener. Por lo tanto, la autoestima es un producto social. Se ha señalado que una vez que la autoimagen está firmemente establecida, el individuo se esfuerza en comportarse de una manera constante con esto.

La autoimagen no sólo sirve para formar nuestra personalidad, la que determinará a su vez la conducta, sino también, como ya se dijo, para que los demás sepan cómo reaccionar ante nosotros.

Se debe tomar en cuenta que la autoimagen no garantiza una determinada conducta, ya que intervienen otros factores de tipo social.

El aprecio de uno mismo puede verse modificado por algunos cambios en el medio ambiente, pero al parecer el aprecio regresa a su nivel acostumbrado cuando las condiciones vuelven a ser las "normales".

Cuando el prestigio de una persona ha caído en descrédito, se abren ante ella varias estrategias: ignorar lo sucedido, reírse, no darle importancia a lo sucedido, o cambiar su opinión con respecto al otro, es decir, formarse una mala opinión de la persona o grupo que no le trataron adecuadamente, marchándose para presentarse ante algún otro grupo. Se sabe que las personas se retiran de los grupos que no reaccionan hacia ellos de la manera deseada y que prefieren la compañía y la amistad de aquellos que confirmen su autoimagen (Secord y Backman, 1965; citado en Argyle, 1972).

Los padres son una fuente importante de autoimagen y autoestima para los niños. Aquellos que se ven rechazados llegan a rechazarse a sí mismos y a tener una baja autoestima en su vida posterior.

### **Desarrollo de la autoestima.**

Durante sus primeros años el niño desarrolla un concepto de las partes de su cuerpo y de las respuestas de los otros hacia él. Esto se encuentra relacionado con la total o casi total aceptación del niño por sus padres y el respeto que se tenga de los límites disciplinarios claramente definidos. Con más experiencia el niño llega a formarse una abstracción sobre lo común de sus atributos y eventos, esto es, las reacciones que tienen otros hacia él y las reacciones que tiene él hacia sí mismo. Abstracción que se va gestando con las experiencias sociales, como reacciones privadas hacia sí mismo, habilidad en resolver problemas y competencia en la forma de comportarse en determinadas situaciones. Con mayor grado de experiencias e información y su capacidad de abstracción, la representación del niño se hace más compleja y precisa, al mismo tiempo se vuelve más selectivo y las características de estas experiencias las va tomando como referentes a su persona, dándoles diferente valor, excluyendo algunos y sobreenfatizando otros.

Sus experiencias personales, atributos y capacidades como el diferente énfasis en la abstracción basado en la observancia de su conducta como en la forma en que los demás responden a sus actitudes, apariencia y ejecución, formarán el autoconcepto, que lleva cargas afectivas y repercusiones motivacionales.

#### **Autoestima baja.**

Aquellos que tienen baja autoestima son tímidos, están deseosos de recibir la aprobación de otros, son inconsistentes, impulsivos, tensos, ansiosos, se alteran con facilidad, y al mismo tiempo, esto reduce las oportunidades para obtener éxito, son influenciados fácilmente por las presiones sociales, adoptan claramente el rol de observados. Las personas inseguras, es decir, aquellas que no se han formado una autoimagen estable son muy sensibles a las reacciones de los demás, ya que tendrán la necesidad de una afirmación repetida por parte de los otros que le confirmen que él es lo que cree ser.

Estas personas están tan deseosas de éxito como aquellas con alta autoestima, pero sus expectativas de éxito son más bajas. Les falta capacidad para definir y tratar con su medio ambiente, pero pueden aprender a hacerlo más rápida y eficientemente si ellos están expuestos a personas que son confiables y efectivas.



## II.

### *Los niños de la calle*

### **Marco contextual (histórico-social).**

Los ajustes económicos, que nuestro país ha venido haciendo desde 1982 hasta la fecha, han tenido como eje principal la apertura del comercio con el exterior, para incrementar tanto cantidad como calidad de los productos mexicanos; para lograr esto, se han venido adoptando medidas tales como la venta de paraestatales, la supresión de subsidios, reducción del gasto público y, más en este último año, el incremento de la base tributaria, entre otros.

Todo con el fin de lograr el saneamiento financiero. Sin embargo, este saneamiento financiero solo se ve reflejado en una pequeña y privilegiada clase social, mientras que el resto de la población solo ve disminuir sus posibilidades, siendo realmente la que soporta y resiente tales medidas económicas.

### **Concentración de la riqueza.**

El modelo actual conlleva a una acelerada concentración de la riqueza en pocas manos: en 1993 sólo 13 familias acumulaban entre mil y 5 100 millones de dólares.<sup>2</sup> Un estudio del centro de análisis multidisciplinario de la Facultad de Economía de la UNAM, señaló que en 1995 los diez mexicanos más ricos concentraron sus fortunas por un total de 16 400 millones de dólares. En el año de 1996, la riqueza total acumulada por los ahora 15 mexicanos más ricos es de 25.600 millones de dólares.<sup>3</sup>

Para 1996 se hallan en la lista de los hombres más ricos del mundo 15 mexicanos.

### **Otros indicadores sociales: salario mínimo, empleo, pobreza.**

El *salario mínimo* sufre una pérdida constante de su poder adquisitivo, ya que de Diciembre de 1987 a la fecha, la canasta obrera indispensable (COI) se ha incrementado en forma acumulada en 1,041.7% y por otra parte el salario mínimo diario solo ha aumentado en 349.3%, sufriendo una pérdida en su poder de compra en 69.4%.

Durante los dos primeros años del gobierno de Ernesto Zedillo el salario mínimo ha perdido 35.56% de su poder adquisitivo.<sup>4</sup> En esta administración se ha acelerado y profundizado el deterioro salarial; El Congreso del Trabajo (CT) advirtió que 1996 ha sido uno de los años más difíciles para el sector obrero, porque enfrenta una pérdida en el poder adquisitivo de más de 75%.<sup>5</sup>

De acuerdo con la CEPAL, México se encuentra, en cuanto a la distribución del ingreso, en el nivel de los países más pobres del mundo.

En cuanto al *empleo* se refiere, en 1992 el índice de despedidos fue de 1 700 000, disminuye a 63,000 durante el primer semestre de 1993,<sup>6</sup> avance que se revierte en la presente administración. Informa la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que para 1996, al menos 50% de la población mexicana de 15 a 30 años de edad carece de empleo remunerado, tasa que aumenta conforme al crecimiento demográfico.<sup>7</sup> Perder el trabajo en el sector formal implica además la pérdida del seguro social.

El aumento de los niveles de desempleo y subempleo contribuyen en la disminución del salario real.

La caída en el campo de la producción de granos básicos en un 41% en el ciclo otoño-invierno de 1994-1995, la falta de apoyo a la agricultura, expresada en la falta de créditos, el acaparamiento, la especulación, el intermediarismo y el incremento de la dependencia alimentaria del extranjero, son algunas de las características del *Agro* mexicano.<sup>8</sup> Esta situación, aunada a las consecuencias de la modernización del campo y las repercusiones del Tratado de Libre Comercio (TLC) son las principales causas de que los habitantes del agro tengan que emigrar, ya sea a los centros urbanos del país, o a los Estados Unidos.

No hay acuerdo para definir la *pobreza*, algunos la basan en el acceso a los servicios (agua, luz, drenaje), otros la definen en cuanto al monto del ingreso que se percibe.

Una definición más adecuada sería la que entiende por pobreza no sólo a la carencia de satisfactores físicos (alimento, vivienda, vestido, salud, educación), sino también a la falta de condiciones humanas en la vida del individuo (su acceso a espacios de participación en la sociedad, derechos humanos, calidad óptima del medio ambiente, autorrealización personal).<sup>9</sup>

El informe de la CEPAL-INEGI, señala una disminución de pobres y extremadamente pobres en México: 14.9 millones de mexicanos que había en 1989 en extrema pobreza se redujo para 1993 a 13.6 millones. De ser así, entre éstos y quienes sólo cubren sus necesidades básicas tenemos a 37.2 millones de

personas, 44.3% de la población mexicana,<sup>10</sup> casi la mitad de los niños y jóvenes del país.

Un estudio elaborado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y la Comisión Nacional del Agua señala que, de los 2 403 municipios existentes en nuestro país, 341 (14.2%) tenían muy alto grado de marginación, 812 (33.8%) un grado de marginación alto, 462 (19.2%), marginación media, 656 (27.3%), marginación baja; y 132 (5.5%), muy baja. Así 48% de los municipios del país presenta un grado de marginación alta o muy alta.

En los 60's el 20% de la población se ubicaba en la pobreza, en la década de los 70's aquella se agravó y profundizó, y, a pesar de las cifras del INEGI, los ochenta significó un engrosamiento de las filas de los más pobres: 40% de la población mexicana y para los noventa (hasta 1993) 44.3%, con base en cifras oficiales.

Para el investigador Rodolfo de la Torre, la relativa recuperación en los niveles de pobreza (por ejemplo, la disminución que menciona la CEPAL-INEGI en el periodo 1989-1993), se esfumó con la crisis económica de 1995. En solo un año desaparecieron los avances que se tuvieron durante el sexenio pasado.<sup>11</sup>

Especialistas hacen ver que la pobreza ha llegado a constituirse en el mayor de los desafíos y que es con relación a la pobreza, más que a los equilibrios macroeconómicos, que debiera juzgarse el éxito o el fracaso de las políticas oficiales.

Los jóvenes y niños de nuestro país pertenece a hogares pobres, con carencias de estudio y de dinero, entre otras muchas carencias, trabajar se hace indispensable para poder sobrevivir. Si agregamos a la falta de preparación de los jóvenes, escasez de empleos y bajas remuneraciones, no resulta extraño que los que si trabajan lo hagan en el sector informal, y si agregamos poca edad, tenemos entonces a los pequeños vendedores de dulces, limpiaparabrisas, cantantes y demás.

Otro de los indicadores del avance que se está dando en un país puede observarse en las calles, con sus niños trabajadores.

*"Sus carencias van desde vivienda, alimentación, protección legal, educación, trabajo y mucho más importante aún, la carencia de afecto que los estermece en sus vidas cotidianas"*

### **Causas familiares por las que surge el niño de la calle.**

Partiendo del marco contextual, las familias en pobreza o pobreza extrema no cuentan con los recursos que les permitan cubrir las necesidades básicas de la vida cotidiana; más bien llevan una vida llena de carencias, privaciones y frustraciones.

La carencia de dinero no solo parece ser el factor principal a resolver sino el único factor a resolver en las familias pobres. Casi todos los miembros en estas familias trabajan, los hijos mayores incluso tienen la posibilidad de percibir mayores ingresos lo que reafirma su posición en el trabajo y en las calles.

Los padres de estas familias a su vez fueron hijos de familias pobres, por lo regular, no concluyeron la primaria, no cuentan con un trabajo estable; se encuentran sometidos siempre a una fuerte tensión y desesperanza que les afecta, psicológicamente hablando, y los hace fáciles víctimas del alcoholismo; la impulsividad, la agresión y la irresponsabilidad, características que son descargadas en los pequeños.

Debido a los innumerables problemas que la falta de dinero trae consigo y a que casi todos los miembros de la familia tienen que trabajar, la convivencia que en toda familia debe haber, en estos casos se pierde, no así el maltrato y la agresión, los cuales se van haciendo cotidianos.

Dentro de las causas más frecuentes para que el niño sea golpeado, según un estudio de DIF, están el que el menor pida comida, no aporte dinero, hore, desobedezca, no controle esfinteres, así como hijos sustitutos o no deseado, lo mismo que los que tienen defectos físicos.

"Cuando un núcleo familiar se ve afectado por aspectos económicos o bien en su propia estructura, se produce una insatisfacción en las necesidades afectivas y de seguridad, infundiendo en sus miembros sentimientos de soledad y vacío emocional, no solo de las necesidades elementales (vestido, vivienda, alimentación, educación, etc.)".<sup>12</sup>

Además en estas familias, generalmente desintegradas, el padre toma actitudes autoritarias y la autoestima de la madre es muy baja, por lo cual la mujer es fácil víctima de la violencia intrafamiliar; rol que influirá en que las niñas adopten un modelo desvalorizado y de sumisión.

De entre las familias pobres, que viven en zonas marginadas de la Ciudad, se encuentran las que provienen del interior de la República; en algunas de éstas, el padre se encuentra ausente por tener que trabajar en alguna parte de los Estados Unidos, o en cualquier otro lugar. La madre, entonces, tiene que trabajar aquí para sostener a la familia, ayudada por los hijos. Dichas familias vienen de comunidades rurales en donde las tradiciones y normas (lengua, modo de obtener el alimento, etc.) son distintas a las de la Capital. Dada su capacidad de adaptación, en estos casos, son los menores quienes se desenvuelven dentro del seno familiar como los que conocen y manejan la realidad urbana, viéndose trastocada así, la autoridad y dinámica familiar.

La familia juega un papel determinante en el desarrollo y formación de la personalidad del niño, siendo en el proceso de socialización, la primera en transmitir reglas, normas, y costumbres, reflejando, por tanto, las transformaciones que en una sociedad se están dando.

La estructura familiar tradicional, donde el padre es el principal sostén económico mientras que a los hijos les corresponde ir a la escuela y obedecer a sus padres, es una distribución de roles que no corresponde a las familias de donde proviene el niño de la calle. En estas familias, por lo general, no hay un padre que responda ante las necesidades de dinero, son la madre y los hijos quienes sostienen el hogar, que además se caracteriza por tener innumerables problemas.

La estructura más común de las familias de donde proceden los niños trabajadores, es una familia liderada por la madre y de numerosos hijos, al menos cinco o seis niños, residente en las zonas marginales de las concentraciones urbanas. Aparte de la miseria económica, entre los problemas socio-familiares más frecuentes se cuentan el alcoholismo, la violencia y, frecuentemente, la promiscuidad sexual.

Un estudio realizado en 47 ciudades del país, a lo largo de 5 años por el DIF (1992) señala algunas causas del por qué de la permanencia de los niños en la calle: el 63.6% lo hace por ayudar a su familia; el 14.6% por que sus padres los

obligan, el 8.7%, por que sus padres no los atienden; el 6.1%, para evitar malos tratos; el 5.6% para buscar aventuras y, el 1.4% por otras causas.<sup>13</sup>

“Algunos de estos menores trabajadores mantienen sus vínculos familiares más o menos estables, siendo parte de la base de la economía familiar, mientras que otros se van alejando poco a poco de su familia, hasta mantener sólo vínculos muy débiles con la misma. La familiarización de los menores con la calle no se da de un momento a otro, existe un proceso de callejerización, al principio salen voluntaria o involuntariamente a trabajar...”<sup>14</sup> para irse alejando posteriormente.

La enorme variedad de problemas de las familias, de donde proceden estos niños, tiene un impacto emocional en ellos. La falta de amor, de atención, el rechazo que sienten y el abandono que sufren desde temprana edad, les hace creer que son ellos, y no lo circundante, lo que está mal, formándose en ellos un precario autoconcepto y una aún más baja autoestima.

Estos niños se ven obligados a hacerse de responsabilidades que no son propias de su edad. Las situaciones a las que se enfrentan los hacen madurar de manera brusca.

“El esfuerzo que realizan los niños callejeros es superior al de los adultos, pues ellos aún carecen de un criterio lo suficientemente sólido como para explicarse situaciones adversas que generan fuertes conflictos emocionales y lamentablemente encuentran salida en la droga o la delincuencia”<sup>15</sup>

“La droga en estos niños es acumulación de todas sus vivencias; se suma en ellas su complejo de culpa, acopio de desprecios, sentirse vacíos...”<sup>16</sup>

La calle les empieza a parecer un lugar atractivo que les brinda alternativas para su supervivencia, que van desde opciones de trabajo, tiempo de esparcimiento con otros niños sin normas ni reglas, ni adultos a los cuales obedecer, hasta el afecto que se genera entre los compañeros que comparten la misma situación.

De esta manera se crean grupos de niños callejeros, los cuales van formando una subcultura con su propia lógica en la que predominan la violencia, libertad de expresión, drogas, prostitución, entre otras manifestaciones.

**Características y cifras de los grupos callejeros.**

Estos grupos se caracterizan por deambular en las calles, sobre todo durante el día, algunos de los lugares en los cuales se encuentran son: avenidas, crucesos, centrales de autobuses o de abasto, rastros, mercados y tianguis, en el metro, entre otros: duermen en parques, bajo puentes, o en hoteluchos.

El número aproximado de niños en situación de calle a nivel Nacional se encuentra en duda ya que hay instituciones que hablan de miles y otras que lo hacen en millones: Por ejemplo, el DIF/92 detecto en un programa llamado Meced a 11 mil 580 niños, en tanto que Olivia A. Lovera Hidalgo asegura que para el año 2000 habrá en el país 5 millones de niños haciendo de la calle su lugar de supervivencia.

En el D. F., los representantes del D. F. calcularon 50 mil menores en situación de calle; La Secretaría de Desarrollo Social mencionó 20 mil, en la misma fecha el DIF, DDF, PGJDF y Unicef coincidieron en que las cifras alcanzaban el millón y medio de niños en el D. F.17

Sin embargo, las características de los niños, independientemente de la cantidad, son muy semejantes.

El más reciente estudio conocido como II Censo de Menores en situación de calle de la ciudad de México realizado en 1995 por el UNICEF y el Depto. del D. F. con 13 mil 373 menores detectados mostró lo siguiente:

- 4 mil 212 son mujeres (31.5%), mientras que 9 mil 161 son varones (68.5%).
- Las Delegaciones que concentraron el mayor porcentaje de estos niños son: Cuauhtémoc con 21.9%, Venustiano Carranza con 14.3%, Iztapalapa con un 13% y Gustavo A. Madero con el 11.7% restantes.
- Los principales lugares de ubicación son: avenidas y crucesos (31.9%), mercados y tianguis (26.7%), en el metro (12.2%), parques y jardines (4.5%).

**En y DE la calle.**

Sin embargo, como ya habíamos dicho, no todos los niños que están en la calle viven en ella, por lo mismo es necesario remarcar la diferencia.

Menor en la calle es aquel que realiza labores de subsistencia en la calle para aportar dinero al hogar, presentando irregularidades en su ámbito escolar; en tanto que el menor de la calle es quien vive en la calle y su vínculo familiar es débil o nulo, es común que halla desertado en la escuela y es más vulnerable a



cualquier tipo de abuso o explotación, siendo más susceptible de tener actitudes antisociales.

El II Censo de Menores en Situación de la Calle hace ver, en cuanto a la distribución por categorías:

niños en la calle 71.4%  
 niños indígenas en la calle 14.6%  
 niños de la calle 13.7%  
 niños indígenas de la calle 0.2%

El fenómeno aumentó, con respecto al 1er. Censo de 1992, menores indígenas (172%), y menores que viven en la calle (81.3%).

#### **Edades.**

Por edades, El II Censo de 1995, muestra que el porcentaje de entre 0 a 5 años es de 18%, de entre 6 a 10 años, 26%; de entre 11 a 15 años, 34%, y de entre 16 a 18 años tiene un 23%; se ve ampliado el margen de edad en comparación con otros estudios anteriores como el realizado por el DIF, en cuanto a la edad, nos señala que un 16.6 % tenían de 5 a 9 años, el 63% de 10 a 14, y el 20% ,era de 15 y más años. Por tanto, el 80% de los menores que se encontraban en las calles tenían un intervalo de edad entre 12 y 19 años. Ahora el intervalo se ve ampliado por los de entre 0 a 5 años de edad.

#### **Salud.**

En cuanto a su salud se refiere, en muchas ocasiones sufren de desnutrición, su mala alimentación los lleva a adquirir otras enfermedades, principalmente gastrointestinales.

Las/los que trabajan en la calle pero que viven con sus familias tienen tres veces más posibilidades de comer carne, frutas y verduras. Enferman más de infecciones respiratorias (64.1%), y menos de gastrointestinales (13.9%). Además de que sólo 13% afirma consumir alguna droga.

Otra enfermedad común en ellos son las infecciones respiratorias, agravadas por la contaminación y el uso de inhalantes.

Las enfermedades derivadas de la promiscuidad sexual, en la que se ven involucrados, incrementa el riesgo de ser contraídas cuando se encuentran en el ambiente creado por las drogas.

#### **Las niñas.**

Enfermedades, malos tratos, explotación, abusos, acosos sexuales, etc., son algunos de los problemas a los que se enfrentan los niños y niñas de la calle, aunque no de igual manera, en ellas estas situaciones se ven más recrudescidas precisamente por su condición de mujer.

El II Censo dejó ver un incremento, de 1992 a 1995, de estas pequeñas trabajando por las calles pasando de un 28% a un 33% en la actualidad.

En un estudio con 62 niñas de la calle hecho por el centro Crisis de Niñas, Casa Alianza mostró las razones principales por las que salen de sus hogares:

Problemas familiares 12.9%  
 Maltrato 27.4%  
 Abuso sexual 32.3%  
 Abuso sexual y maltrato 14.5%  
 Problemas económicos 3.2%

La cuestión económica no es el problema fundamental, como en el caso de los niños. Las tradiciones ponen de manifiesto que es el hombre quien tiene que llevar el dinero al hogar mientras que a la mujer le corresponde hacerse cargo de los quehaceres domésticos; es por lo mismo, que ante la necesidad de dinero, los primeros en salir son los niños, sólo cuando sufren de agresiones sexuales y maltrato en exceso es cuando las niñas se ven obligadas a dejar el hogar.

Cuando abandonan su casa, se incorporan a alguna de las actividades que desempeñan los niños, de acuerdo a sus fuerzas, pero también pueden integrarse al trabajo doméstico o a la prostitución. Cualquier caso las lleva a seguir padeciendo agresiones y abusos sexuales.

Los resultados del II Censo muestran que hay 4 mil 212 niñas en situación de calle, de las cuales:

niñas trabajadoras vinculadas con su familia 70.1%  
 niñas inmigrantes indígenas 23.2%  
 niñas que viven en la calle 6.4%

La Casa Hogar de la Santísima Trinidad escuchó las demandas que 51 niñas consideraron como prioritarias ante los abusos y situaciones de que son víctimas:

Castigar a las personas que las inducen a prostituirse (60%), espacios de denuncia para los casos de violencia intrafamiliar (48%), viviendas dignas para las familias de escasos recursos (42%), programas de rehabilitación (38%) y becas escolares para niñas pobres (32%).<sup>16</sup>

### **Trabajo**

Diversos estudios coinciden en señalar que las principales actividades en las que se desenvuelven las/los niños son aseando calzado, limpiando parabrisas, vendiendo chicles o periódicos en las esquinas, cargando bolsas en los mercados, lanzando llamas por la boca, malabaristas, payasos, cantantes, etc; a estos trabajadores se les llama autónomos, independientes o libres. Cabe aclarar que no toman en cuenta a los que trafican con drogas o se prostituyen, aunque también sea un modo de obtener ingresos.

Un estudio, ya mencionado del DIF, señala que la actividad económica se reparte así: el 38.4% se dedica al comercio ambulante; el 12.3 %, son boleros; el 6.9%, limpian parabrisas; el 4.9% son limosneros; el 31.6% a otras actividades y el 5.9% se ignora.

Un estudio de EDNICA indica que los menores que realizan sus actividades por un tiempo aproximado de 6 horas o más, es el 57.34% y de entre 9 y 13 horas el 29%, y el resto varía su tiempo de trabajo. También menciona que casi la mitad obtiene ingresos desde menos de un salario mínimo o poco más de dos salarios mínimos, dinero destinado a la familia o a gastos personales.

En contraste, las cifras dadas por el DIF en este sentido son: el 53% trabaja menos de dos horas; el 10.6%, de dos a tres horas; el 35.1% de cuatro a cinco horas; el 19.8%, de seis a ocho horas; el 8.9%, de ocho a diez horas; el 13.4%, con horario variable y se ignora el 7.1 % de los casos.

El destino que los menores dan a sus ingresos según el mismo estudio del DIF es: el 70.6% de los casos es para apoyar a la familia; el 14.7%, para mantenerse; el 11.1%, para divertirse y el 3.6% es para otros conceptos.

La más reciente trabajo hecho por DIF/UNICEF (1995) llamado "El Censo de menores en situación de la calle" señala un crecimiento de 135.7% de los sitios cerrados de trabajo como son los mercados, estacionamientos, tianguis, panteones, etc. Lo mismo que se detectó un aumento en la variedad de las actividades a que se dedican, disminuyendo, en cambio, otras. Aumentaron la mendicidad (308%), los estibadores (228%) y la pepena ( 550%); disminuyendo los vendedores ambulantes (-3.52%), los payasitos (-10.9%), los boleros (-26%), los billetteros (-88.2%), los voceadores (51.3%) y los volanteros (-1.56%).

Esta situación se debe al reubicamiento del comercio ambulante y los mejores ingresos que reditúan dichas actividades.

El tiempo destinado al trabajo de estos menores también ha aumentado. En 1992 el sábado era el de mayor movilización (82%), ahora 61% deben trabajar de lunes a viernes, algunos en horarios nocturnos.

Las consecuencias de trabajar a temprana edad se van reflejando en su desarrollo biopsicosocial, con riesgo de sufrir, además de enfermedades, deformaciones óseas o detención en su crecimiento.

Se desconocen las cifras exactas acerca del trabajo infantil, ya que no hay estudios sistemáticos que nos hablen de éste y de sus consecuencias.

"Es de admirar el hecho de que los niños de la calle rompan con los esquemas tradicionales, en los cuales la dependencia del menor hacia el adulto es el motor para la supervivencia; la autosuficiencia y la independencia son elementos constitutivos de su vida cotidiana".<sup>19</sup>

### **Educación**

Un hogar que carece por completo de los recursos mínimos para sobrevivir posee sus características muy particulares como son la falta de interés por otros factores que no sean el dinero, la educación es vista más bien como poco motivadora por no generar ingresos a corto plazo. Los hijos de padres sin escuela van creando cadenas de repetición donde la deserción escolar se vuelve un factor necesario dadas sus condiciones de vida.

Por su parte, la escuela y principalmente los profesores, tienen que enfrentar problemas de indisciplina, inasistencia, bajo rendimiento, deserción escolar, agresividad, poco interés por el estudio, falta de apoyo de los padres, etc., lo que es suficiente para que el maestro quiera deshacerse del alumno (s) problema. Cuando estos niños no encuentran en la escuela un espacio de apoyo, identificación y expresividad de sus problemas familiares también empiezan a rechazarla; se da entonces un proceso de rechazo mutuo pero donde la institución juega un papel de expulsora al no considerar las características y necesidades que por diferentes razones como son desnutrición, tener que trabajar, falta de apoyo familiar, entre otros, les mantiene en una posición distinta que la de otros niños.

El estudio del DIF, en cuanto a la escolaridad se refiere, nos dice que un 7.6% no tiene escolaridad alguna; el 72.5%, tiene primaria incompleta, donde el 41.8% tienen de 4to a 6to. Grado; en cuanto al 16.8% que han ingresado a la secundaria, el 42.2% cursa el 1er año, el 23.8% el 2do y, el resto (34%) terminó el 3er año.

En el estudio realizado por COESNICA (1992 citado en Díaz de León, Colín y Sánchez, 1995), se observan porcentajes parecidos, con una muestra de 739 niños de o en la calle se observó que el 63.4% de la población estudiada desertó y un 33.6%, sigue estudiando. Dentro de los que desertaron, el 72.2%, desertó en primaria, el 25.6% en secundaria y el 1.8% en bachillerato. El mismo estudio señala que algunos de los motivos por los que los niños abandonan la escuela son los siguientes:

- falta de recursos económicos, 73.4%
- falta de motivaciones por las escasas expectativas de desarrollo que genera el sistema escolarizado, 32.5%
- Expulsion, 9.7%
- Problemas familiares, 3.7%

Quando después de un tiempo de trabajo se logra interesar al niño en la continuación de sus estudios, se le instruye académicamente a través del programa del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) con la intención de ir cubriendo los años escolarmente perdidos. Sin embargo entre ambas instituciones educativas -SEP (Secretaría de Educación Pública) e INEA- no existe un nexo de colaboración, lo que impide que niños que han cursado la educación abierta puedan después incorporarse a la escolaridad formal.

### **La intervención de las Instituciones.**

Desde que existe el menor de la calle se ha venido dando el fenómeno de las zonas invadidas por varias Instituciones: el niño se encuentra rodeado por educadores que le ofrecen ropa, días de campo o simplemente la compañía, según la metodología usada<sup>29</sup>.

Los niños de la calle son uno de los principales personajes que sufre la problemática de los arrestos ilegales, detenciones, extorsiones, hostigamiento y maltrato por parte de los patrulleros.

Además de ser víctimas constantes de las autoridades, los callejeros y callejeras los son también de otros adultos. Al no tener acceso a alternativas laborales protegidas y que le ofrezcan una remuneración atractiva, el niño callejero es un candidato para diversos tipos de actividades ilegales, como son el robo, la prostitución y el tráfico de drogas.

La vida de estos pequeños se caracteriza también por una permanente huida de las autoridades, la Procuraduría de Justicia, el Consejo para Menores, el DIF, etc., o en otros casos, los niños intercalan su permanencia en las calles con estancias en los Centros Tutelares para después ir a los albergues administrados por organismos no gubernamentales, menos aversivos, ya sea de tipo religioso o de otro tipo, en donde también intercalan sus periodos de estancia. En este ir y venir, hasta hoy no se encuentran alternativas claras, tan solo manifestaciones verbales hechas por diversos organismos y en fechas muy recientes.

El conjunto de necesidades básicas insatisfechas, la inestabilidad de su propia familia, el alejamiento del hogar, ya sea por razones de trabajo o por haber huido de éste; encontrarse en la calle o en alguna de las instituciones mencionadas (ya que en ninguna se queda definitivamente), repercute negativamente en el desarrollo de la personalidad del niño, trastornando las relaciones interpersonales que pueda llegar a tener e incluso perturbando su vida psíquica adulta.

### **Derechos del Niño.**

Después de diez años de preparación, se llevó a cabo La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, adoptada el 20 de Noviembre de 1989 por las Naciones Unidas, esperando la ratificación de varios países entre los cuales México se encontraba presente.

La cumbre, aunque ha contemplado objetivos y metas, carece de mecanismos para conseguirlos, y la participación de la comunidad se encuentra débilmente contemplada.

A raíz de esta convención se consideraron los derechos de los niños. Derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, y a expresar libremente sus ideas; estos son aplicables a todos los niños sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, o de cualquier otra índole; derechos que antes sólo eran reconocidos para los ciudadanos adultos, estos se muestran en 54 artículos repartidos en tres grupos principales: provisión, protección y participación.

La provisión se refiere a la preservación de la vida, es decir, a su desarrollo y supervivencia, por ejemplo, pertenecer a una familia, tener un nombre y una identidad, recibir una buena alimentación, disfrutar de agua potable y de servicios médicos.

En cuanto a la protección, los derechos están encaminados a protegerlo contra el maltrato, la negligencia y los abusos que los adultos puedan ejercer en su contra, como obligarlo a trabajar; a recibir ayuda si tiene problemas físicos o mentales, y a ser libre, nadie puede comprarlo o venderlo.

Los derechos de participación le garantizan su libertad de expresión e información, de pensamiento, de conciencia y de religión.

En la actualidad podemos ejemplificar algunos derechos ya mejorados en el marco jurídico Mexicano gracias a la Convención, como lo son:

-Tomar en cuenta a opinión del niño (artículo 12)

-Prevenir el abuso y descuido del niño en el seno de la propia familia (artículo 19)

-Incluir rigurosas medidas en los procedimientos de adopción (artículo 21)

-Abolir prácticas tradicionales de privilegio a los varones y menosprecio a la condición femenina (artículo 24)



-Exámenes periódicos que evalúen las circunstancias que motivaron la internación del niño (artículo 25)

-En cuanto a la disciplina escolar, esta debe ser compatible con la dignidad humana del niño (artículo 28)

-Proteger al niño del uso ilícito de estupefacientes y de impedir que el niño sea utilizado en la producción y tráfico de esas sustancias (artículo 33)

-La privación de libertad debe ser considerada como una medida de último recurso (artículo 40)

-En relación con la anterior, la administración de la justicia en estos menores sucitó el artículo 40, el más largo y detallado de toda la convención

-En cuanto al aspecto laboral, la complejidad de esta área no ha permitido llegar a un acuerdo.

El avance y las carencias que se observan en las leyes, permiten decir que hablar en términos de leyes y reglamentos es hablar con palabras bonitas, pero la cruda realidad rebasa, hasta ahora, cualquiera de estos marcos jurídicos. Es necesario tomar por principio medidas económicas, sociales y educativas de manera integrada de otra forma, los avances solo son relativos.

#### **Las limitaciones y los acuerdos en la actualidad.**

La información existente, respecto al niño de la calle, es abundante y variada. A pesar de esto, aún no se tienen datos confiables que permitan conocer de manera integrada la dimensión del problema y cómo se ha venido desarrollando a lo largo de los años. Por ejemplo, en cuanto a los datos del menor se refiere, la literatura muestra incluso contradicción en las cifras dependiendo de la Institución a la que se recurra. En caso de ser de origen gubernamental las cifras suelen ser mucho más reducidas que las que provienen de organismos no gubernamentales. Otra dificultad se hace presente cuando se ve la gran variedad de programas que existen en el país, autoritarios unos, paternalistas otros, religiosos otros más, etc. trabajando cada uno con enfoques y metodologías diferentes y sin ningún tipo de relación o retroalimentación entre ellos.

Aunado a lo anterior, una de las principales limitaciones que tienen los programas actuales es precisamente que carecen de control y evaluación que permitan conocer los avances, errores, cambios que hay que hacer, y así pretender un mejor logro en los objetivos que se persiguen.

Es por lo mismo que en la actualidad distintas organizaciones o instituciones evitan a participar a los organismos del sector social y privado (EDNICA, COMEXANI, Casa Alianza, Hogares Providencia, Reintegra, Donadores, Clubes Rotarios, y muchos otros más), al sector internacional (ONU, UNICEF, etc.) y de gobierno (DIF, Tutelares, Procuradurías, Delegaciones, etc.) para abordar los problemas del menor de manera integrada, con el fin de ir creando esquemas y programas de trabajo que propicien el desarrollo de los menores.

Dichos programas deberían estar fundamentados y dirigidos con información real, con investigaciones que permitan abordar más adecuadamente el problema de acuerdo a cada grupo o a cada caso, aprovechándose así de mejor forma tanto la energía como los recursos destinados.

El programa más reciente abocado al niño/a de la calle presentado en Junio de 1996 por el DDF, Unicef y la Delegación Gustavo A. Madero, basándose en los resultados obtenidos por "El II Censo de Menores en Situación de Calle de la Ciudad de México", pretende no dejar fuera algunos de los puntos mencionados, por ejemplo:

Los objetivos son impulsar y fortalecer acciones de prevención, promoción infantil y asistenciales que permitan al niño/niña en situación de calle y en riesgo de serlo, mejorar sus condiciones de vida, individual y familiar e identificar alternativas de desarrollo fuera de este ambiente.<sup>21</sup>

El programa contempla proyectos de investigación social y de prevención, toma en cuenta la continuidad de los proyectos partiendo de evaluaciones y sistematización de los resultados, independientemente de los cambios administrativos de personal. Dicho programa se llevará a cabo en coordinación con delegaciones políticas, instituciones gubernamentales, organizaciones civiles y la participación de la ciudadanía en general.

Todos esperamos que los resultados beneficien realmente a los niños.

## *¡Da coraje mamá!*

*¡Da coraje mamá!  
¿Te acuerdas?  
Aquellas tardes  
salíamos al parque  
a pasear juntos.*

*Tú cantabas,  
cantabas tan bonito!  
Ahora, ¿qué pasa?  
Las calles han emanado tanto frío,  
tanto y tanta mierda,  
oscuras palabras,  
manadas insatisfechas.  
El sonido del corazón  
me taladra el cerebro.  
¡Da coraje mamá!*

*Luego yo fui al heyo Foqui  
y me metí al rock  
y me metí a la mota  
y al chupe y al degenero.  
Te he buscado, pero... ¿Dónde estás?*

*A veces te imagino protagonista  
de tus telenovelas (como tú has caído)  
junto a mi padre,  
convencido de borracho,  
convencido de frustrado,  
convencido de imbécil  
y llevándonos a todos en su derrumbe.*

*¡Mamá, escuchame!  
Luego le sigues dando de mamar a mi hermanito,  
deja un momento de quejarte del costo de las verduras  
¡Un momento mamá, por favor, sólo un segundo!*

*¿Qué pensaste mamá cuando me viste pegado al cemento?  
(no, ahorita no me importa la chica que me arrimaste)  
¿Qué pensaste mamá?*

*¿Supiste de mi hambre,  
de mi piel tan huérfana,  
de mi voz gritando sin nadie  
en cien años luz a la redonda?*

*¡Da coraje mamá!  
Pero ya no habrá más vago en esta casa,  
ya no más mal ejemplo a los chicos,  
fuera de aquí el desenfreno,  
luego, me voy mamá: Lo siento.*

*¡Mierda, deja de ver por un rato la telenovela!*

*Jonathan Olvera.*

### **III.**

#### *La educación para los niños de la calle*

*"Nosotros hemos perdido el carácter de profesor (de profesor del niño de la calle), los niños nos han rebasado, esas inquietudes (emocionales) de los niños no los hemos tomado en cuenta."  
Mtro. Carlos*

*"Los tios dan el amor y los maestros la responsabilidad, pero en realidad van de la mano, debemos notar que permanezca un equilibrio y no olvidar algo importante: tomar en cuenta las necesidades (de todo tipo) del niño"  
Mtro. Daniel*

### **Un estudio previo.**

Un trabajo de evaluación hecho por la autora (1995) dió a conocer cómo es concebida la escuela Calasanz por los alumnos y por los maestros de esta escuela.

Los resultados, fueron variados e interesantes; Sin embargo, aquí sólo retomaremos, por parte de los alumnos, los conceptos que ellos tienen sobre la educación (sus materias) y sus Maestros; Por parte de los maestros se retoma el concepto que ellos tienen de los Alumnos y la Educación.

Los chavos dejan ver que les gustan sus materias, les caen bien todos los maestros y les agrada el ambiente que tiene su escuela, el "desmadre", el compañerismo, pero a su vez, les disgustan las groserías, el que no respeten las cosas (objetos personales) y el mismo "desmadre" en los salones por que les impide concentrarse en la clase.

Las respuestas dadas por parte de los profesores manifestaron el concepto que tienen sobre los alumnos: éstos son dinámicos, nobles, inteligentes, pero con dificultades para aprender, están muy consentidos, deben ser más responsables; lo principal es que ellos se sientan atendidos, sientan amor y seguridad, pero esto no debe confundirse con el consentir. Las respuestas sobre la educación ponían de manifiesto que los grupos se formaban con alumnos de distintas edades, distintas capacidades, sólo con la referencia de haberse quedado en ese año escolar antes de desertar; además de que la escuela carecía, o carece, de objetivos claros a seguir.

Este estudio previo dejó ver que algunos de los problemas que tiene la escuela son el "desmadre" en los salones, falta de objetivos claros, y alumnos muy

consentidos. De éstos tres puntos retomaremos principalmente la problemática del desorden en los salones, siendo la parte que motivó a la realización de la presente tesis.

#### **La educación para los niños de la calle.**

Los factores familiares, económicos y emocionales es necesario tomarlos en cuenta cuando del niño de la calle se habla. Como ya se dijo en un capítulo anterior, intentar que un niño aprenda su lección en la escuela cuando en su casa no hay comida para él ni para sus hermanos, cuando la madre siempre está ausente ya sea física o mentalmente, es pretender enseñar cuando aún no se tienen las bases para hacerlo.

Refiriéndonos a los factores *familiares y económicos*, los niños y jóvenes que asisten a la escuela Calasanz han dejado de vivir con su familia de origen, para hacerlo ahora en casas que renta la Institución "Hogares Providencia"; casas donde viven varios niños, que son cuidados por dos adultos a los que se les ha dado el nombre de "tíos" por desempeñar precisamente este rol. Estos tíos intentan suplir el cariño, cuidados y atenciones que le corresponderían asumir a los padres y que por distintas razones no ha sido así.

Estas casas son el sustituto del hogar del que carecen los niños; es ahí donde duermen, comen, hacen sus tareas y se desenvuelven. Así que por ese lado, dicha Institución hace un verdadero esfuerzo por que esas necesidades o derechos de que carecen los niños puedan ser cubiertas.

Desde una visión psicológica, los factores emocionales, hablando de motivación, actitudes y percepción que el alumno tiene hacia su escuela y hacia sus maestros, estos no han sido investigados; lo mismo que la percepción que hace el maestro de sus alumnos, las expectativas que tiene y las técnicas que utiliza.

Hasta ahora, refiriéndonos a la educación para el niño de la calle, estos aspectos sólo se pueden manejar con teorías e hipótesis. Hemos hablado, por tanto, de *metaperspectivas*, de *profecías de autorrealización* y también hemos hablado de autoestima, para finalizar hablando de los *sistemas de enseñanza*.

### **Metaperspectiva.**

La metaperspectiva es la forma que se tiene de percibir a una persona, lo que influye en esta persona para modificar o afirmar su comportamiento sobre de la que lo percibe. Esto es, si un individuo percibe de forma más adecuada y positiva a otra, esa otra actuará en la forma en que se sienta percibida.

Ya habíamos mencionado que si un maestro percibe como inteligente o como incapaz al alumno, esta percepción influirá en el chico, el cual tenderá a responder como tal.

Un tipo de percepción positiva también es importante, ya que contribuye a mejorar la autoestima que la otra persona tenga de sí.

La percepción que se da no solo es importante para influir en el otro, sino que es también de suma importancia a la hora de elaborar programas de enseñanza. Todo maestro basa sus planes, ritmo de trabajo, en las capacidades y habilidades que va notando en el niño; por lo mismo, una percepción correcta y positiva es importante para modificar estrategias de enseñanza o continuar con las mismas.

### **Expectativas y profecías de autorrealización.**

Los profesores con una percepción negativa hacia sus alumnos tenderán a tener expectativas limitadas respecto al logro de éstos, mientras que los profesores que hacen un tipo de percepción positiva tenderán a ampliar las expectativas respecto al avance y logro que sus alumnos alcanzaran. En ambos casos, el tipo de expectativas terminarán por hacerse realidad (Profecía de Autorrealización). No siempre sucede así, como lo prueban los estudios de Jussim (1989, 1991, 1992). Sin embargo, en este caso por tratarse de niños con baja autoestima, lo más probable es que sean más susceptibles de ser influenciados por la opinión que sus maestros tengan de ellos.

### **Autoestima.**

Tener baja autoestima puede implicar reconocerse de antemano como incompetente para el estudio, disminuyendo así el esfuerzo que se necesita para acreditar. Una actitud negativa hacia una materia está altamente relacionada con el aprendizaje que se haya logrado en la misma. No dominar la materia redundará en reconocerse como bajo en capacidad hacia ésta, cuestión que



contribuye a mantener bajo el autoconcepto que tiene el niño de sí, lo mismo que continuar con aversión hacia la materia (esto se verá más adelante).

Por lo mismo, se hace aún más importante en este tipo de niños una exposición más adecuada del material de enseñanza con el fin de despertar en ellos la conciencia de su capacidad.

#### **Sistemas de enseñanza: Método Vitalista y Dominio del Aprendizaje.**

Ahora sólo faltan por ver los sistemas de enseñanza, refiriéndonos principalmente al llamado "Método Vitalista", elaborado por García Durán, implantado recientemente (1996) en la escuela, y otro más conocido como "Dominio del Aprendizaje" de Bloom, 1964.

La escuela Calasanz, la cual educa únicamente a niños de la calle, hasta hace poco, como mencionamos al principio de este capítulo, carecía de cualquier método o sistema de enseñanza, se caracterizaba o se caracteriza por la falta de objetivos en los temas y ausencia de planes de trabajo definidos. El Método Vitalista pretende cubrir estas carencias.

Dicho Método contiene trece puntos a seguir con la finalidad de educar al niño desde sus propias experiencias y necesidades, las cuales son especiales y diferentes a las del resto de los niños "comunes". Sin embargo, los puntos que incluye son presentados sólo de manera general. Es un Método no organizado ni sistematizado.

Por su parte, el sistema "Dominio del Aprendizaje" se caracteriza a su vez por contener las bases que se requieren para organizar y sistematizar un sistema de enseñanza.

Dado que el sistema "Dominio del Aprendizaje" es de inspiración conductista de paso se mencionarán los postulados de algunas otras teorías psicológicas educativas sólo para ampliar el panorama de los diversos conceptos teórico-metodológicos que existen.

### **El orden y la atención en clase**

La problemática que nos interesa es el orden y la atención, que repercuten en el aprendizaje, en los salones de clase de la Escuela Calasanz.

Es una escuela que se caracteriza por el desorden: sin embargo, algunos salones sí mantiene más orden que otros.

¿Es el profesor, son las materias, es el tipo de alumnos, es el método, es la motivación, es la percepción, es todo junto?, quizá cada uno lleve su parte y uno influya en otros, pero dadas las limitaciones que impone tanto la Escuela Calasanz en las variables, como el rigor que toda investigación científica debe tener sólo se cubrirá la parte de la percepción entre maestros y alumnos, como tema principal de la presente investigación, aunque si se intentará, partiendo de ésta posición, un breve análisis sobre los demás aspectos.

De éste modo interesa conocer los factores que más predominan en esos salones más ordenados y que pudieran extenderse a los salones en donde hay menos orden.

IV.

*Método Vitalista y Dominio del Aprendizaje*

*"Se debe tener cuidado al utilizar diversos conceptos (sinónimos), por que este tipo de niños se puede confundir y hacerse lios"*

*Mtro. Sabino*

*Les dije cual era la diferencia entre uno...y otro.*

*Mtro. Manuel*

*"Les pongo como ejemplo... algo que sea de ellos"*

*Mtra. Carmen*

*"...decirles cómo usarlo y de qué les va a servir en la vida real"*

*Mtra. Norma*

*"Es importante que capten lo que sientes hacia ellos..."*

*Mtra. Elizabeth*

*"Para saber si aprendieron... que ellos hablen sobre lo que hicieron"*

*Mtro. Angel*

*"Algunos es fácil que asimilen, otros no... siempre hay uno que se adelanta y otro que se rezaga, entonces le digo a uno que le explique a otro (se prestan bien para ellos)... esta nos muestra los alcances de sus capacidades y de o que tu has logrado que ellos capten y ver si han fabricado herramientas para enseñarles. Cada maestro debe rescatar de modo sistemático su forma de trabajo, pero hay posibles tips que el mismo grupo nos va marcando... los niños te dan ideas de como hacer las cosas".*

*Mtros. varios*

### **Método Vitalista.**

Veamos los puntos que establece el único modelo de enseñanza que la Escuela ha tenido, llamado Método Vitalista. Dicho Método tiene la finalidad de organizar un sistema de enseñanza acorde a las necesidades de éste tipo de alumnos; necesidades específicas del niño de la calle:

1. Concientización del acto educativo. Dar sentido al momento.
2. Conceptualización (no más de 10 minutos).
3. Ejecución.
4. Entendimiento de lo ejecutado.
5. Expansión Física.
6. Repaso con diferentes términos.
7. Felicitación al que se observa más tenso.
8. Explicación de esa felicitación y se hace extensiva al grupo.

9. Nueva concientización de los logros.
10. Ejercicios en el pizarrón.
11. Vivencia del aprendizaje.
12. Expresión gráfica de lo aprendido.
13. Tareas inventadas por los alumnos.

Los lineamientos que forman el nuevo programa de enseñanza, son presentados de modo general por García Durán (Padre Chinchachoma) desde su perspectiva y experiencia. Un estudio realizado por la autora (1996) en colaboración con los maestros permitió aclarar y definir desde la experiencia del profesorado de la escuela, cada uno de los puntos que incluye el Método Vitalista, así como exponer las técnicas de enseñanza que a cada uno de los maestros, ahí reunidos, les dan mejores resultados.

Esta es la parte de los resultados de dicho trabajo (la definición a que se llegó en cada uno de los puntos no se incluyó aquí):

#### **1. Concientizar sobre el acto educativo. Dar sentido al momento.**

- Les di un regaño (un sermón) por incumplidos, y así concientizarán.
- Hacerlos concientes de lo que se ha visto y de lo que se está viendo y lo que se verá.
- Hacerles sentir que nos da gusto que se encuentren aquí (motivación).
- Saludarlos, entablar comunicación, motivarlos.
- Mencionar el examen del INEA los concientiza.

Se mostró diversidad en cuanto a entender y aplicar dicho punto, pues mientras unos trataban de hacerlos concientes del acto educativo al remarcarles lo que ya se ha visto y lo que verán, logrando dar sentido al momento, o recordarles sobre el examen del INEA para concientizarlos y de igual forma darle sentido al momento, otros maestros lo tomaron más por lo primero, tratar de darle sentido al momento al motivarlos por haber asistido ese día a clase, saludándoles, platicando con ellos sobre sus cosas, haciéndoles ver el gusto que da al verlos allí, para lograr concientizar sobre el acto educativo.

Unos lo tomaron más por lo educativo, mientras otros más por lo afectivo.

## 2. Conceptualización (no más de 10 minutos).

-Entre todos ir sacando la definición del concepto

-Entre todos irse acercando poco a poco al concepto ¿Qué es periférico?, ¿Qué es periferia?

-Primero darles pistas y al final decirles que se trataba del concepto Perímetro.

En este punto sobre la conceptualización, algunos maestros permitían que los mismos alumnos con sus ideas fueran construyendo el concepto, mientras otro maestro prefería irse acercando poco a poco al concepto, y otros maestros optaban sólo por dar pistas o hacer las actividades para al finalizar que ellos se dieran cuenta que lo que habían estado haciendo se refería al concepto Periferia.

## 3. Ejecución (que ellos hagan algo).

-Se ponen figuras en el pizarrón y se pasa a trazar el perímetro

-En dibujos pueden trazar la periferia.

Para que los alumnos pudieran ejecutar se optó por poner figuras en el pizarrón para que pasaran a trazar la periferia, o en su lugar con dibujos ya hechos o que ellos hicieran.

## 4. Entendimiento de lo ejecutado.

-Dar tres preguntas sobre el tema en una hoja y tres opciones de respuestas.

-Preguntarles directamente que entienden por Perímetro.

-Que hablen sobre lo que hicieron

-Pedirles que señalen el perímetro en una lámina.

Para poder conocer si están entendiendo lo que ejecutan hay varias opciones, como hacerles preguntas ya sea en papel o directamente para saber que están entendiendo por "X" concepto. También se les puede pedir que hablen acerca de lo que están ejecutando

### **5. Expansión Física.**

-Dependiendo del momento contar un chiste o permitir simplemente un descanso.

La expansión física, como otros puntos, hay que tener cuidado de cuándo y en qué momento darlos, pues dependiendo de la situación puede servir tanto para relajar como para distraer toda la clase.

### **6. Repaso con diferentes términos.**

-Me cuesta trabajo en Ciencias Naturales, por que son muchos términos

-En ciertos temas se puede manejar, en otros no.

-Es importante variar los conceptos, por ejemplo, porfiriato=porfirismo.

-Hay que tener mucho cuidado al utilizar diferentes conceptos por que el niño se puede confundir.

Se llegó al acuerdo de que el concepto no se puede cambiar, el perímetro siempre será el perímetro, la Media es la Media, lo que debe cambiar es la utilización de diferentes términos; si ya quedó entendido lo que es la Media y se aplicó con manzanas, ahora entonces con botes, calificaciones, edades, etc, para notar si el concepto en realidad ya quedó claro. Aunque esto es sólo el acuerdo, por que en la practica no ha sido fácil de hacer, los chicos por lo general no se prestan y en ocasiones es difícil que lo aprendan con un solo término. Se debe tener mucho cuidado por que se podrían confundir.

También se habló de tratar de dar sinónimos de un concepto, por ejemplo Media y Promedio, o Perímetro y Contorno, Porfiriato y Porfirismo, pero solo cuando la situación se preste.

### **7 y 8. Felicitación al que se observa más tenso, explicación de esa felicitación y se hace extensiva al grupo.**

-A veces se prestan para hablar a nivel grupal, a veces no.

-Funciona más de modo individual.

-Cuando hay contacto físico hay mejor reacción

-Aprecian la felicitación escrita en sus trabajos.

-Hay que felicitarlo por lo que es realmente hábil.

-En la felicitación se busca romper tensión.

-Es importante un trato más completo que el mero académico, pero tener mucho cuidado de no generar codependencia hacia el maestro, o condicionar su trabajo por el afecto.

-Sólo el propio chico va a determinar cuando ya no necesita más afecto y entonces él mismo se irá separando, de otra forma estamos cayendo en la educación por la educación y no en la educación para un niño de la calle, esas inquietudes de los niños no las hemos tomado en cuenta.

-Tener claro el para qué de la felicitación.

-Es necesario no descuidar el amor y la responsabilidad, debemos notar que permanezca un equilibrio.

Estos dos puntos se hicieron uno , ya que al hacer la discusión, al parecer, ya no fue necesario tomarlas por separado. Curiosamente estos puntos generaron mayor controversia y discusión.

En un principio se comentó que la felicitación resulta más cuando se hace a nivel individual que a nivel grupal , por que por lo regular los niños se sienten apenados si la reciben delante de todos, además es más efectiva cuando hay contacto físico y el niño capta el afecto que se le tiene.

En cuanto a felicitarlo, se debe tener claro el por qué de esa felicitación, debe haber un motivo real y para ello el maestro debe permanecer atento de las habilidades de cada niño, pues si uno no es bueno para el estudio lo es para deportes o arte, y la felicitación sea por algo real.

La escuela es un medio importante para el desarrollo de éstos niños que tienen carencias de estudio, aunque a veces se olvida que tienen también carencias de otro tipo como son las afectivas. Asumiendo el papel del maestro, lo que interesa es que el alumno aprenda, dejando de lado esa otra necesidad del chico. Con palabras que un maestro empleó se dirá del siguiente modo:

“Un chavo puede andar por sí mismo, puede serlo en el grado en el que la calle se lo ha exigido, pero desde el punto de vista del amor, carece de éste. Esas inquietudes de los niños no las hemos tomado en cuenta y por lo mismo hemos perdido el carácter de profesor (de profesor de un niño de la calle), en éste aspecto los niños nos han rebasado, y si partimos de que ya no los vamos a apapachar (hay controversia en la forma en que se le debe dar afecto al niño, para saber lo que le es perjudicial y lo que le sería benéfico).



Si partimos de que ya no los vamos a apapachar por la edad, entonces estamos cayendo en la educación por la educación y no en LA EDUCACION PARA UN NIÑO DE LA CALLE”, que es lo que realmente se está haciendo.

Es aquí donde se debe de tener cuidado en mantener un equilibrio entre el amor y la responsabilidad.

### **9. Nueva concientización de los logros.**

-Les recuerdo lo que aprendieron el día anterior, para mencionarles lo que verán éste día.

-Algunos maestros no recuerdan (conscientemente) haber llegado a ese punto.

-Sería algo así: una vez entendido el concepto, de allí se parte para que ellos mismos creen sus ejercicios. Se ven los problemas que surgen, esto los hace conscientes de sus logros.

-Hacerles ver que ellos mismos pueden crear sus propios problemas

-Hay que lograr que el niño se de cuenta de que ha avanzado.

Unos profesores les recuerdan a sus alumnos lo que vieron el día anterior y así prepararlos para la clase de ese día. Otros no recuerdan haberlo hecho, y otros lo han manejado, pero al parecer no conscientemente, sino más bien como parte de un proceso, al hacer memoria mencionaron que en base a lo que el niño ya aprendió se les deja hacer ejercicios y ver con esto qué tanto aprendieron. Observación útil para los alumnos, que se den cuenta de sus alcances y limitaciones, y útil para el maestro, que nota no solo los logros y errores de los chicos, sino también los de él mismo como profesor.

### **10. Ejercicios en el pizarrón.**

-Nunca hago ejercicios en el pizarrón, solo las dudas las resuelvo en el pizarrón.

-Si utilizo el pizarrón para explicarles los ejercicios y para que pasen a resolver los ejercicios.

-No les gusta pasar a resolver ejercicios en el pizarrón y en ocasiones es un distrayente.

Que los alumnos pasen a hacer ejercicios en el pizarrón no es aplicable para todos los maestros, algunos no les resulta por que algunos alumnos se niegan a pasar y en ocasiones puede ser un distractor, sin embargo otros maestros si lo utilizan

con buenos resultados . A cada maestro le puede resultar o no dependiendo de sus técnicas de enseñanza.

### **11. Vivencia del aprendizaje.**

-Que sepan para que les va a servir en la vida real saber tal cosa.

-Darles ejemplo cotidianos y que ellos den ejemplos.

-Involucrarlos en los ejemplos.

-Cuando se de cuenta el alumno que la escuela tiene relación con su vida la verá como más necesaria.

-Cuando un alumno no entiende la clase, otro le explica. Aprovechar ésto para llegar a lo Vivencial Colectivo.

La vivencia del aprendizaje debe ir implícita en el problema. La vivencia es que ellos hagan suyo el problema, que sepan para que les va a servir en su vida real, dándoles ejemplos cotidianos en el salón de lo que sucede en la calle, y cuando un alumno se de cuenta que la escuela tiene relación con su vida la verá con más sentido.

Una parte importante que se debe fomentar con éste tipo de alumnos es lo vivencial colectivo. Son niños autosuficientes, cuando un niño no entiende algo, otro no tiene inconveniente en explicárselo. Permitir la cotidianidad de ésto nos llevaría, como un maestro lo llamó, a lo Vivencial Colectivo.

### **12. Expresión gráfica de lo aprendido.**

-Sería, ya después de que les das ejercicios y quede entendido, ellos hagan sus propias figuras.

-Sería que ellos inventaran la construcción del concepto.

-Por el nivel de pensamiento de ellos, sería fácil plasmar el ejercicio a lo concreto.

Los últimos puntos casi no han sido llevados a la práctica, pero los maestros mencionaron qué entendían en tal caso y cómo lo aplicarían. A algunos les pareció que expresar gráficamente lo aprendido sería plasmar lo que han entendido los chicos en maquetas, dibujos o figuras que ellos mismos construirían, cosa que no les sería difícil pues son muy creativos, el problema sería que antes lo abstracto hubiese quedado claro.

Por lo anterior, es necesario tener bastante y variado material.

### **13. Tareas inventadas por los alumnos.**

-Casi nunca hacen tarea.

-Comparar las tareas y enaltecer lo que ellos hacen.

-La finalidad no es que el chavo se sienta obligado a hacer la tarea, sino que es algo que tiene que hacer.

-Ha resultado más cuando las tareas involucran a personajes extraños, como extraterrestres o al tío.

-Predominan los poemas, la música.

A unos maestros si les ha resultado pero a otros se les ha dificultado dejar tarea por que no la quieren hacer. Al parecer hay mejores resultados cuando se les pide que inventen acerca de personajes extraños, como extraterrestres o cuando las tareas involucran a los tíos. Otro factor para tomar en cuenta es que cuando a este tipo de niños se les deja inventar sus tareas, y donde se presta, predominan los poemas y la música. Se conoce más de sus gusto para cuando se les pide inventar tareas.

Este estudio permitió llegar a lo siguiente:

a). Los trece puntos que incluye el Método Vitalista "presumiblemente" se encuentran acordados y comprendidos. Sin embargo, los problemas ahora se manifiestan en el cómo se ha dado, cómo se dará y en cómo hacerle para alcanzar a cubrir todos los puntos, por que algunos de ellos no han sido tocados, en parte por la problemática de la disciplina y por lo mismo, falta de atención de los alumnos.

b). Un aspecto que resaltó por su importancia en el Método, fue el afectivo.

El objetivo de un maestro es el que sus alumnos aprendan. Sin embargo y con el tipo de alumnos que aquí se encuentran, esto no se hace lo únicamente prioritario, sino también tomar en cuenta la cuestión afectiva que cada uno necesita y que por momentos, podríamos decir, es aún más prioritaria que la educativa.

Solo hay que tener mucho cuidado, pues como los propios maestros mencionaron:

"Sólo el propio chico va a determinar cuando ya no necesita más afecto y entonces el mismo se irá separando, de otra forma estamos cayendo en la educación por la educación y no en la educación para un niño de la calle"

"Es importante un trato más completo que el mero académico, pero tener mucho cuidado de no generar codependencia hacia el maestro, o condicionar su trabajo por el afecto".

"Nosotros sabemos que los chicos son autosuficientes, que tienen un criterio que los de escuelas oficiales no tienen... aunque ya es una ganancia que ellos estén aquí, no debemos generar codependencia, obviamente necesitan el afecto, pero no debemos estigmatizarlos, ni etiquetarlos, sino tratarlos como tal".

Esto último dicho por un profesor, es también de importancia al hacer ver que se debe tener cuidado de no irse al otro extremo y tratar al niño como "el pobre niño que nunca ha tenido nada" Es verdad, pero tal concepción desarma al maestro, el cual se hace vulnerable ante el niño, permitiéndole que haga cosas que no debe hacer. Son niños con criterio.

Todo niño necesita de límites disciplinarios (no autoritarios) que le den seguridad, pero éstos deben ser dados con amor.

Ahora veremos el esquema de otro modelo de enseñanza conocido como Dominio del Aprendizaje de Bloom, 1964, citado por Ortega, 1982, no sin antes remarcar algunos aspectos de importancia.

En esta parte me permito basarme en la tesis hecha por la maestra Ortega, 1982, dada su excelente exposición y lo atinado que resulta para continuar con el desarrollo de la mía.

### **LA ENSEÑANZA**

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es indispensable una transformación del sistema de enseñanza destinada a éste tipo de niños. Se deben tomar en cuenta, como ya dijimos, ciertos factores que intervienen como son factores familiares, económicos, emocionales; en este último podríamos incluir la motivación que el alumno tenga, si desea aprender o solo permanecer en el salón, y las actitudes hacia la escuela, basadas en experiencias anteriores. Todo esto puede repercutir en la percepción que se tenga hacia la escuela y maestros relacionados o influir en las expectativas que sostenga sobre el grado de aprendizaje que alcanzará y que puede determinar la cantidad de esfuerzo que invierta en estudiar. Lo que a su vez puede repercutir sobre la calidad de su aprendizaje, el cual, si es bueno, puede permanecer en forma estable a través del tiempo, siendo esto último lo que cualquier sistema de enseñanza pretende alcanzar. Si un conocimiento dado puede ser retenido por un tiempo considerable y ser de utilidad, puede ser más probable que el alumno generalice su actitud positiva hacia su grado de capacidad con respecto al aprendizaje en general.

#### **Actitud hacia una materia y autoestima.**

El desarrollo de una actitud negativa hacia una materia está altamente relacionado con el aprendizaje que haya logrado en la misma. No dominar la materia implica reconocer baja capacidad en uno mismo, o viceversa, tener baja autoestima implicaría reconocerse como incompetente para el estudio y decrementar el esfuerzo necesario para acreditar.

"...continúe creyendo que yo no era un estudiante productivo. Como se puede esperar esta auto-percepción tomará las características de una profecía de autorrealización".<sup>22</sup>

“Como estudiante se deben conocer las propias preferencias y modos de aproximación, facilitando así el desarrollo del autoconcepto. El experimentarse así mismo como estudiante no solo es aprendizaje sino desarrollo como persona”<sup>23</sup>

Dependiendo de lo natural de los propios constructos cognoscitivos, el autoconcepto puede funcionar como factor limitante o facilitador en la ejecución académica (Payne & Farquhar, 1962, citado en Donald G. Tritt, 1991).

El logro en el aprendizaje junto con el respeto y aceptación de los demás no determinan una autoestima deseable, pero repercuten en ella, como es el caso de los niños de la calle, con baja autoestima. Experiencias de éxito nos llevan a esperar éxitos y las aspiraciones reflejan estas expectativas. El desarrollo de una actitud hacia una materia, está determinado por los acontecimientos que ocurrieron o están ocurriendo en relación a esta.

Cuando se tiene una actitud negativa, se desarrollan conductas de evasión, si ignoramos esta conducta de evasión, disminuyen también las probabilidades de que el alumno se aproxime al estudio.

#### **La importancia del profesor.**

Un maestro no puede dominar todos los factores que influyen en la conducta favorable, sin embargo, el maestro es un factor influyente, influye no solo en la actitud hacia la materia que enseña sino también en la actitud hacia el estudio en sí mismo.

El frecuente fracaso producido por indicadores de falta de adecuación en el aprendizaje, probablemente ocasione un incremento en la duda que de sí mismo tiene el alumno con respecto al estudio y quizá lo force a buscar volverse a asegurar su adecuación fuera de la escuela. Puede entonces volverse a áreas sociales menos aprobadas para encontrar las autoapreciaciones o recompensas que no le son dadas en la escuela (Sears, 1963, citado por Ortega, 1982).

Para cambiar en el alumno actitudes negativas o de falta de capacidad en el aprendizaje, reducir su ansiedad, equilibrar el juicio al que se somete su autoestima, evitar que dedique sólo el tiempo necesario para aprobar su examen, por un lado, y lograr que tenga una mayor retención en el aprendizaje, que llegue a conocer en forma clara lo que alcanzó a dominar requiere de diferentes

estrategias que el recién Método Vitalista implantado en la escuela Calasanz intenta definir.

### **Dominio del Aprendizaje.**

#### **Calidad de la instrucción**

Se entiende por calidad de la instrucción, el grado en el cual la presentación, explicación y ordenación de elementos de la tarea de aprendizaje comunica el óptimo para los alumnos.

Los alumnos pueden presentar diferentes tipos de necesidades de calidad de instrucción, aún para aprender un mismo contenido temático. Se ha investigado sobre la magnitud en que las diferencias individuales están relacionadas con la calidad de la instrucción. Se ha visto que algunos estudiantes necesitan mayor involucramiento en el aprendizaje que otros (Congreve, 1965; citado por Ortega, 1982); además, que algunos estudiantes necesitan "formas" de instrucción más concretas que otros; algunos requieren de más tiempo de práctica y otros requieren de más reforzadores (Bloom, 1971; citado por Ortega, 1982). También se ha visto que los estudiantes con tutores competentes, muestran la mayoría de ellos dominio en una tarea particular (Dave, 1963, citado por Ortega, 1982).

#### **Sistemas de enseñanza**

Se entiende por sistema de enseñanza a la suma de las partes que actúan independientemente y al mismo tiempo unas sobre otras para alcanzar objetivos enunciados con anticipación. El sistema no se caracteriza por la simple suma de elementos que lo integran, sino por la organización que hace posible su funcionamiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje presenta diversas fases. Cada una de ellas da origen a un conjunto de actividades de diferente naturaleza y grado de complejidad. Al determinarse las fases se seleccionan los componentes humanos y materiales a los que se dará determinada función.

### **Componentes del sistema**

- Recursos humanos: profesores y alumnos.
- Recursos materiales: libros, materiales de instrucción, etc.
- Recursos metodológicos: Métodos, técnicas de organización de los grupos, instrucción personalizada o abierta; todo lo anterior va a determinar la forma de participación de los elementos humanos y materiales.
- Objetivos instruccionales específicos .
- Aprendizaje previo del estudiante.
- Nivel de motivación y habilidad para lograr los objetivos de la materia.
- Actividades de profesores y estudiantes, donde la labor del profesor es la de tratarlos con motivación, proporcionar información, guiar el proceso de aprendizaje, asegurar la retención y la transferencia; además de medir el tiempo que se requerirá para determinada tarea, y medir lo que el alumno sabía, lo que va aprendiendo y la retención final (ya sea con preguntas, ejercicios o exámenes). Las actividades del estudiante son paralelas a aquellas del profesor, como el mostrar ciertas conductas tanto verbales como de ejecución.
- Organización de la instrucción para asegurar el uso efectivo del tiempo, espacio y equipo, por parte de los estudiantes.
- Instrumentos de medición y procedimientos de evaluación, para medir la ejecución previa del estudiante, el progreso durante la secuencia instruccional y su alcance al final de la secuencia midiendo la retención del conocimiento y uso de éste en planteamientos recién adquiridos.

La unión y secuencia de las diversas fases no significa contar con un sistema. Se requiere que estén organizados de forma tal que permitan la interacción de los componentes. Cuando los productos de cada etapa son independientes no existe un sistema.

Los factores que pueden afectar el funcionamiento del sistema pueden ser endógenos o exógenos. Factores endógenos cuando pertenecen al sistema y exógenos cuando pertenecen al medio ambiente en que se desarrolla el sistema.

### **Planeación de un Sistema**

Los principales pasos a seguir serían los siguientes:

- Identificar las conductas que debe mostrar el alumno para alcanzar lo especificado en los objetivos



-Una vez seleccionados los objetivos se jerarquizan, se planea la extensión de los conocimientos, la profundidad a la que se llegará, la división de temas, subdivisión en unidades, etc.

-Se predice la efectividad que se espera en cada unidad de acuerdo a los contenidos y tipos de alumnos

-Se precisan las actividades que mantendrán participando al alumno introduciendo incentivos de corto y largo alcance

-Se considera la cantidad de tiempo que deberá invertir el alumno en el aprendizaje del contenido del curso a través de los objetivos

### **Ensayo e implantación de un sistema**

A lo largo del curso se supervisan los logros del sistema con base en el aprendizaje. Se requiere observar si sus componentes son los adecuados para el desempeño de sus funciones. Si en el ensayo se detectan deficiencias en alguna etapa se pueden llevar a cabo sustituciones de componentes para producir los resultados esperados y notar si se están dando los objetivos específicos que llevarán a los objetivos finales.

Un sistema es dinámico, por tanto, no esperemos ver cumplidos en su totalidad los objetivos.

## ESQUEMA DE "DOMINIO DEL APRENDIZAJE"

Debe haber motivación: actitud negativa a una materia=evitación.  
Las actitudes influyen en las expectativas de aprendizaje que se al canzará, determinan el esfuerzo, pueden ser estables por años y generalizarlo.

Con base en la experiencia:

Los principales puntos en una planeación serían:

- Objetivos específicos y finales
- División de temas y subtemas, de acuerdo a contenido y tipo de alumnos
- Profundidad a que se llegará en cada tema
- Tiempo para cada tema
- Se precisan actividades que mantendrán participando al alumno, introduciendo incentivos de corto y largo alcance
- Identificar características y capacidades del alumno

*Estos puntos y los que se le siguen derivando están en función a contenidos del tema y tipos de alumnos, por lo que es importante identificar características y capacidades de los alumnos.*

El maestro debe medir el aprendizaje previo, el que va aprendiendo y el final.

El alumno debe dar ciertas conductas tanto verbales como conductuales.

Para saber si ya se alcanzó el dominio del aprendizaje se especifican los siguientes objetivos:

**Objetivos instruccionales:** Se refiere tanto a los procesos cognoscitivos como de habilidades en la ejecución. Son los tipos de conducta medibles que el alumno presentará después de la enseñanza y que no podía presentar antes.

Los objetivos instruccionales deben ser claros para que la enseñanza sea clara

Se ayuda a aprender al alumno cuando se le hace saber lo que se espera de él, por tanto debe conocer los objetivos a alcanzar desde un principio

El aprendizaje se demuestra gracias al standard de ejecución.

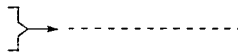
**Standard de ejecución:** Indican magnitud y calidad de la habilidad a presentar, por ejemplo hacer una lámpara con ciertas características prácticas. El standard se basa en los objetivos operacionales.

**Objetivos operacionales:** Se refiere al Dominio del Aprendizaje, se mide en términos de la cantidad aprendida, el tiempo dedicado al aprendizaje, el número de errores cometidos y la calidad de la ejecución.

Hay tres grados de dominio en los objetivos, de acuerdo a la taxonomía de Bloom (1971):

1. **Cognoscitivo:** se refiere al recuerdo de los conocimientos y solución de problemas.
2. **Afectivo:** se refiere a cambios en intereses, valores y desarrollo de la apreciación.
3. **Psicomotor:** se refiere a las destrezas manuales y motoras.

↓  
**Valoración y Evaluación:** Un sistema de enseñanza es dinámico, por tanto, no esperamos ver que los objetivos se cumplan en su totalidad.



**Factores que intervienen para dominar el aprendizaje:**

- Se deben especificar los objetivos a alcanzar desde un principio.
- Es necesario establecer estandar de ejecución dados los objetivos desde un principio.
- Generalmente se avanza de lo simple a lo complejo
- El aprendizaje completo de las unidades tempranas resulta en un aprendizaje más eficiente de las unidades posteriores
- Algunos requieren más tiempo, más reforzadores o más explicaciones
- La calidad de la instrucción afecta a los habiles para entender, pero afecta más a los que no lo son.
- El aprendizaje previo influye
- El tiempo que cada alumno dedica a una materia está relacionado con la actitud que le tenga y el interés.
- En cuanto a la motivación, para que aumente el interés y estudio se debe incrementar la frecuencia de recompensas y evidencias de éxito en el aprendizaje
- Se deben considerar también los factores socio-económicos.
- Se deben encontrar maneras de reducir el tiempo de aprendizaje.

El esquema expuesto, es de inspiración conductista, contiene las bases que por principio se deben tomar en cuenta para comenzar a sistematizar un método, como son el detallar los objetivos, analizar las destrezas y el dominio del conocimiento necesarios para el logro de los objetivos.

Por tanto, se deben identificar los conocimientos y habilidades que los estudiantes ya dominan, para determinar las habilidades que se requieren para adquirir los próximos conocimientos.

Las respuestas nuevas que se requieren se pueden ir enseñando por medio de la instrucción verbal, el moldeamiento, la demostración o el descubrimiento.

Se continúa con la selección de los materiales y técnicas de instrucción necesarios para alcanzar las tareas especificadas en los objetivos.

#### **Otras teorías Psicológicas educativas.**

Posteriormente o a la par se pueden ir retomando (de hecho se retoman) conceptos, de igual importancia, de otras teorías.

#### **El Cognoscitivismo.**

El cognoscitivismo centra su metodología en el dominio que hace el alumno de las estrategias de aprendizaje, como son los resúmenes, preguntas, categorizaciones, las metacognoscitivas (saber que se sabe, o igual, que el alumno se da cuenta que de un todo por aprender sabe algo, faltándole un poco más por aprender), las autorregulatorias (es la evaluación que hace el alumno de su conocimiento inicial, la planeación de las actividades de aprendizaje y el monitoreo de dichas actividades) y de las de inducción de representaciones de conocimiento (esquemas más elaborados).

El profesor diseña situaciones de enseñanza a través de estrategias de instrucciones y de aprendizaje. Las primeras serían el organizador anticipado, resúmenes, ilustraciones, preguntas intercaladas, etc. (Para mayor información sobre este tema, ver el folleto "Diseño de estrategias de Instrucción Cognoscitiva-prácticas" de Frida Díaz, 1993/2).

Las segundas, las estrategias de aprendizaje son habilidades, hábitos, técnicas y destrezas que el alumno emplea para facilitar la asimilación, comprensión y recuerdo de la información, logrando así un mejor aprendizaje. En este caso se

pueden mencionar el autointerrogatorio, la imaginaria, identificar las ideas claves y lograr un conocimiento significativo del material. Estas estrategias le permiten al alumno independencia en el manejo de su propio conocimiento.

La enseñanza es un puente que une lo conocido con lo desconocido, y la tarea de la educación es lograr que el alumno retenga a largo plazo cuerpos significativos de conocimiento. Se compara algo que un hombre ignora con otra cosa que conoce para ayudarlo a comprender.

Es necesario que el alumno aprenda a utilizar las estrategias cognoscitivas para así aprender a aprender.

### **El Humanismo.**

Otra teoría, como es la humanista, se interesa también por alcanzar el aprendizaje significativo, solo que éste abarca a toda la persona tanto en lo cognoscitivo como en lo afectivo. El aprendizaje debe ser autoiniciado para ser afectivo, duradero y profundo. Es modificar actitudes. El humanismo no aporta una metodología más bien sugiere lograr un clima de confianza, aceptación y respeto en la escuela y el salón de clases. La prioridad es que los alumnos confíen en sí mismos, que tengan gusto por aprender y se sientan con libertad para hacerlo, para esto es necesario:

1. Trabajar con problemas reales, vinculados a la vida de las personas, que ellos participen, opinen y apliquen lo que están aprendiendo en la escuela a su vida cotidiana; no solo a corto plazo sino problemas que los involucren a largo plazo. Cierta reto o confrontación parece ser eficaz para conseguir el aprendizaje significativo.
2. Proveer de recursos, como son los libros, los viajes, las técnicas, teorías, revistas, bibliotecas, etc., así como el componente humano, personas que aportan conocimientos, experiencias y consejos.
3. Uso de contratos. Se establecen desde un principio las reglas a seguir durante el periodo escolar dadas por todos.
4. Dividir la clase, para formar grupos con responsabilidades cada uno.
5. Promover grupos de encuentro los cuales permiten una experiencia no estructurada pero significativa gracias a que el grupo puede expresarse a sí

mismo. Con esto los integrantes se vuelven más generosos, respetuosos, comprensivos y genuinos.

#### **Psicoanalítica.**

En la teoría psicoanalítica es prioritario satisfacer las necesidades de amor, seguridad y logro antes que el aprender, ya que hay interdependencia entre los procesos cognoscitivos y afectivos. El fin principal de la enseñanza sería la búsqueda del placer y el gusto por aprender.

Es básico el aprendizaje grupal ya que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales aparte de la asimilación de conocimientos que se dan. El maestro por su parte debe de tener muy conscientes las razones del porqué se hizo profesor, para estar en condiciones de manejar adecuadamente las transferencias e identificaciones que provoca en sus alumnos.

#### **La Piagetiana.**

La teoría Piagetiana se caracteriza por definir al maestro como el promotor de la autonomía de los alumnos, creador de los problemas para el aprendizaje dadas las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo en que se encuentran los alumnos. Con base en esto debe fomentar los conflictos cognoscitivos con problemas adecuados, por lo tanto, el profesor debe conocer las etapas del desarrollo cognoscitivo que plantea Piaget ( pre-operacional, de los 2 a 7 años; la de operaciones concretas, de 7 a 11 años; y la de operaciones formales, de 11 en adelante). El maestro no debe ser autoritario, al contrario, debe fomentar la independencia intelectual y moral del alumno. La independencia intelectual se logra con el desarrollo cognoscitivo (cuando se asciende a niveles superiores del pensamiento concreto); la autonomía moral viene muy ligada a la intelectual, al coordinar las ideas intra e interindividuales y pasar del egocentrismo al sociocentrismo, gracias al nivel de pensamiento superior al concreto puede ser más cooperativo con los demás pudiendo establecer relaciones de respeto y reciprocidad.

De acuerdo con la enseñanza directa, el énfasis debe ser puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz, ante los distintos objetos de conocimiento (físico, lógico-matemático o sociocultural). Ya habíamos mencionado que debe igualmente promover conflictos cognoscitivos (para la autonomía intelectual) y sociocognoscitivos (para la autonomía moral) provocando así, desequilibrios en el

alumno, los cuales son el motor o la motivación que impulsa al alumno a adquirir conocimiento que le restablezca el equilibrio a sus estructuras cognitivas.

**La percepción como guía en la elaboración de programas de enseñanza.**

Es enormemente difícil, aún teniendo una base teórica-conceptual de donde se pueda partir, el poder encontrar técnicas didácticas. Sin embargo, es claro que independientemente de la teoría didáctica de la que se parta, por principio la percepción que se manifieste entre maestros y alumnos es un factor importante que contribuye a condicionar el ambiente y ritmo de trabajo que se vaya a dar en un salón de clases.

Aquí es donde llegamos a nuestro tema de interés: *La percepción que se da entre el maestro y los alumnos*; en el primero, entre más correcta y positiva sea la percepción, la profundidad en los temas será más acertada, lo mismo que el tipo de incentivos, el tiempo se aprovechará mejor y la retención del material aprendido deberá ser más duradero. Esto repercutirá en el segundo, en el alumno, que al sentirse percibido más positivamente responderá comportándose de manera semejante, y por lo mismo la atención y el orden se mantendrán más estables, elementos necesarios para alcanzar un mejor aprendizaje.

V.

## *Metodología*



**Planteamiento del problema:**

¿Cuáles son los principales factores de percepción, positiva o negativa, que se dan del maestro hacia los alumnos y del alumno hacia el maestro, junto con otros factores como conocimiento de la materia por parte del profesor, métodos, técnicas de enseñanza, motivaciones y expectativas que distingue a los grupos más disciplinados de los menos disciplinados?

**Hipótesis conceptual:**

Si A y B son personas, la conducta de cada uno hacia el otro es mediada por la experiencia de cada uno respecto del otro, así como la experiencia de cada uno es mediada por la conducta de cada uno.

La experiencia supone todas las estructuras de la percepción constitucionales y aprendidas, culturalmente condicionadas que contribuyen a determinar los modos en que una persona interpreta su mundo (Laing y otros, 1966), y esto hace que su comportamiento relacionado con la disciplina difiera en unos y otros grupos.

**Hipótesis de trabajo:**

A mayor grado de percepción positiva de A (maestro) con respecto a B (alumnos) mejor control disciplinario de la clase.

A mayor grado de percepción positiva de B (alumno) con respecto a A (maestro) mejor atención y orden.

**Hipótesis nula:**

La percepción que los maestros y alumnos tienen uno del otro es igual, tanto en los grupos conflictivos como en los no conflictivos.

**Definición conceptual de las variables:**

V. I. Control disciplinario: Es instrucción, arte, facultad o ciencia, la cual se encarga de la observancia de las leyes o reglamentos, con el fin de mantener el orden gracias a la obediencia.

**V. D. Percepción personal:** Es el estudio de cómo una persona valora la personalidad de otra (Argyle, 1970).

**Definición operacional de las variables:**

**V. I. Control disciplinario:** Se medirá gracias al criterio dado por la Dirección de la Escuela con base en calificaciones del grupo, orden y estabilidad.

**V. D. Percepción interpersonal:** Se medirá a través de respuestas dadas a un cuestionario sobre cómo una persona valora la personalidad de otra.

**Control de variables:**

Serán niños y adolescentes con un rango de edad de 10 a 19 años, siendo todos niños de la calle y sus correspondientes maestros.

**Muestreo:**

El muestreo fue de tipo intencionado ya que se eligieron a ocho grupos:

- 2 grupos de nivel primaria desordenados
- 2 grupos de nivel primaria ordenados
- 2 grupo de secundaria desordenados
- 2 grupo de secundaria ordenados

**Procedimiento:**

Una vez dada la autorización por parte de la Dirección de dicha escuela se acudió a los salones seleccionados para aplicar los cuestionarios después de haberles pedido su necesaria colaboración y haberles explicado en que consiste.

### Características de la muestra:

Grado	Clasificación		Edades			Sexo	
	Ordenados	Desordenados	10-13	14-16	17-19	F	M
PRIMARIA 39	20	19	19	15	5	9	30
SECUNDARIA 41	19	22	0	26	15	3	38

N=80 alumnos

Grado	Clasificación		Sexo	
	Ordenados	Desordenados	F	M
PRIMARIA 4	2	2	3	1
SECUNDARIA 4	2	2	1	3

N=8 maestros

### Instrumento:

El instrumento estuvo compuesto por una escala de medición de tipo Likert (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, Desacuerdo, Totalmente desacuerdo) que nos permitió conocer la percepción, positiva o negativa, que se da de maestros a alumnos y de alumnos a maestros, incluidos otros factores como fueron: dominio de la materia, técnicas, motivaciones y expectativas tanto del profesor como del alumno.

El instrumento constó de dos cuestionarios, uno para el maestro y otro para el alumno, que incluyeron afirmaciones, en el primer caso como: "El alumno participa activamente en la clase", mientras que para el segundo caso: "El maestro me felicita cuando hago las cosas bien".

Los reactivos fueron elaborados en gran parte con base a los comentarios hechos por los profesores, de entonces, en un trabajo llamado "Evaluación del Método Vitalista".

En base a un piloteo previo, el instrumento de medición sufrió algunos cambios, básicamente en la parte de las respuestas: Totalmente Acuerdo, Acuerdo, Desacuerdo y Totalmente Desacuerdo, fueron cambiados por Completamente,

**Bastante, Algo y Nada;** estas últimas eran mejor y más rápidamente comprendidas, por los alumnos.

Un análisis de Frecuencias aplicado a las respuestas del cuestionario de piloteo indico dejar nuevamente todos los reactivos, con excepción de dos; otros detalles en la redacción también fueron cambiados.

Por razones prácticas no se incluye el cuestionario que sirvió de piloteo sólo el que se usó para la realización de ésta investigación.

**Aplicación y calificación:**

El instrumento se aplicó en forma colectiva y autoadministrada.

La validez factorial nos permitió establecer la validez del instrumento, con el método PC y rotación Varimax.

La confiabilidad se determinó por la consistencia interna de cada factor por medio del Alpha de Cronbach.

**Diseño de investigación:**

Fue un diseño de dos muestras independientes.

**Análisis estadístico:**

Se puso a prueba la hipótesis de investigación por medio del análisis de discriminantes, y prueba "t" de Student.

VI.

## *Resultados*

**RESULTADOS:**

**TABLA No 1.** Comparación con la *t* de Student de las respuestas dadas al instrumento para los alumnos en los grupos ordenados (*X* 1) con los grupos desordenados (*X* 2), por reactivos individuales.

REACTIVOS	<i>t</i>	gf	p	$\bar{x}$ 1	$\bar{x}$ 2
El maestro asiste a clases con interés por enseñarnos	-0.87	77	0.39	3.37	3.51
El maestro sabe como hacerle para que me den ganas de portarme bien en el salón	0.34	79	0.734	2.56	2.48
Las clases del maestro son aburridas	• 1.82	77	0.072	3.36	3.00
Lo que aprendo en clase se me olvida al otro día.	• 1.73	78	0.088	3.54	3.83
El maestro sabe que tengo interés en mi educación	0.02	78	0.987	2.79	2.78
El maestro es terco	• 2.23	79	0.028	3.51	3.02
El maestro sabe acerca de lo que enseña.	0.86	78	0.394	3.49	3.34
La clase del maestro me parece interesante.	0.61	79	0.541	2.92	2.78
El maestro es de carácter débil	• 1.76	78	0.083	2.95	2.56
El maestro es exigente	• 2.19	77	0.031	2.89	2.44
Se lo que más le gusta al maestro en clase	-0.018	78	0.861	2.29	2.33
Se lo que más le disgusta al maestro en clase.	0.57	78	0.569	2.68	2.55
El maestro es buena onda.	0.60	76	0.551	3.05	2.93
Lo que aprendo en clase me es útil al salir a la calle.	1.72	79	0.089	2.87	2.45
El maestro piensa que no pongo atención a la clase.	• 0.59	78	0.559	3.02	2.90
Soy el consentido del maestro.	1.86	78	0.066	1.69	1.36
El maestro realmente se interesa por mi educación.	1.00	79	0.319	3.36	3.17
El maestro tiene interés en que yo aprenda.	0.90	78	0.370	3.45	3.28
El maestro se interesa por mis problemas personales.	-1.06	78	0.294	1.97	2.22
El maestro piensa que soy inteligente.	-0.15	77	0.880	2.67	2.70
Estoy en disposición de terminar la Primaria/secundaria.	-1.67	78	0.098	3.26	3.54
El maestro sabe que yo lo aprecio.	-0.45	78	0.657	2.28	2.39
Vale la pena venir a la escuela.	0.08	78	0.939	3.33	3.32
Preferiré irme a trabajar que venir a la escuela.	• 1.22	78	0.226	3.61	3.39
Se aprenden más cosas en la calle que en la escuela.	-0.69	76	0.491	3.34	3.37
El maestro relaciona la clase con ejemplos de nuestra vida.	0.85	77	0.399	2.53	2.32
Al pedirle ayuda al maestro fuera de la clase, él me la da.	0.85	75	0.397	3.26	3.05
El maestro prepara su clase.	0.18	78	0.857	3.59	3.56
El maestro llega puntualmente a clase.	-0.82	77	0.413	3.71	3.82
El maestro me aclara mis dudas cuando le pregunto.	0.81	78	0.423	3.61	3.46
El maestro nos da bastante cantidad de información comprensible	2.27	77	0.026	3.54	3.14
El maestro nos dice al iniciar la clase lo que vamos a ver ese día.	-0.62	75	0.540	3.25	3.39
El maestro utiliza palabras desconocidas para mí.	• 0.16	77	0.872	3.11	3.07
El maestro realiza exámenes por tema	-0.00	75	0.996	2.65	2.65
El maestro deja que invente mis propias tareas.	0.12	77	0.906	1.62	1.59
El maestro sabe lo que mas me interesa en clase.	0.81	77	0.421	2.86	2.64
El maestro me felicita cuando hago las cosas bien	1.82	77	0.072	3.11	2.67
El maestro asiste a clases sólo por cumplir con su trabajo.	• -0.24	76	0.810	2.30	2.36

La forma de calificar del maestro es justa.	0.74	77	0.459	3.40	3.24
Me interesa saber cosas acerca de la vida del maestro.	1.09	76	0.276	2.08	1.78
El maestro sabe motivarme para que yo participe en clase.	2.12	73	0.037	3.35	2.83

\* En estos reactivos la numeración fue cambiada (1=4, 2=3, 3=3, 4=1) para mantener la calificación más alta como percepción más positiva.

Las filas sombreadas nos indican los reactivos que al compararlos entre los grupos ordenados con los desordenados resultaron estadísticamente significativos; así, las respuestas dadas al instrumento para los alumnos es como sigue:

Los grupos más ordenados (donde hay más disciplina) perciben a su profesor más positivamente (3.51) que los grupos donde hay más desorden (3.2), esto es, que el grupo más ordenado percibe a su maestro como menos necio en comparación con la percepción que el otro grupo, más desordenados, hace del suyo.

Cuando se les pide contestar si su maestro es exigente, los grupos más ordenados perciben a su maestro como menos exigente (2.89) que los grupos donde hay más desorden (2.44), habiendo una percepción mas positiva en los primeros grupos que en los segundos:

Los grupos en donde hay más orden perciben a su profesor más positivamente (3.54) que los grupos donde hay más desorden (3.14), con respecto a notar que el maestro si les da bastante cantidad de información comprensible.

Los alumnos de los primeros grupos, más ordenados, perciben a su profesor como alguien que sabe motivarlos para que cada uno participe en clase, percepción más positiva (3.35) que la que hacen los integrantes de los grupos menos ordenados (2.83).

TABLA No 2. Comparación con la t de Student de las respuestas dadas al instrumento para los maestros en los grupos ordenados (x 1) con los grupos desordenados (x 2), por reactivos individuales.

REACTIVOS	t	gl	p	x 1	x 2
El alumno actúa con responsabilidad en clase.	1.66	79	.100	2.49	2.12
<b>Es alumno que desea su propia superación.</b>	<b>2.34</b>	<b>78</b>	<b>.022</b>	<b>2.63</b>	<b>2.14</b>
Es alumno que asiste a clases sólo por cumplir con los requisitos académicos.	0.74	79	.462	2.97	2.89
Es imposible avanzar a un ritmo aceptable con este tipo de alumno.	0.97	78	.347	3.08	2.86
<b>Es alumno que necesita de una disciplina más estricta en clase.</b>	<b>3.37</b>	<b>74</b>	<b>.001</b>	<b>2.97</b>	<b>2.26</b>
El alumno tiene interés por aprender.	1.58	79	.118	2.49	2.17
Es alumno motivado escolarmente hablando.	1.50	78	.137	2.29	2.00
Lo que aprende un día lo olvida al otro.	0.76	77	.449	3.27	3.14
Es un alumno inteligente (en comparación con los otros del salón).	0.32	76	.749	2.34	2.28
<b>Me interesa conocer aspectos de la vida de este niño.</b>	<b>2.12</b>	<b>68</b>	<b>.037</b>	<b>2.38</b>	<b>2.05</b>
Es un alumno noble (en comparación con otros del salón).	1.24	79	.217	2.97	2.76
Es un alumno demasiado consentido por la escuela.	0.01	78	.994	3.26	3.26
<b>Se lo que más le gusta en clase.</b>	<b>5.99</b>	<b>79</b>	<b>.000</b>	<b>2.85</b>	<b>1.88</b>
<b>Se lo que más le disgusta en clase.</b>	<b>7.99</b>	<b>78</b>	<b>.000</b>	<b>3.05</b>	<b>1.85</b>
En general, es niño más competente para actividades deportivas que de conocimiento.	0.75	63	.456	3.47	3.33
Es un alumno más habil para materias de tipo artístico que de otro tipo.	-0.66	51	.512	3.61	3.73
Es alumno que requiere, por ahora, más de afecto que de conocimientos.	-1.16	76	.250	2.00	2.18
Es alumno que ya está en posibilidades de ser responsable con sus estudios.	-0.16	78	.877	2.28	2.32
Es un alumno con mayores dificultades para aprender que otros.	0.27	76	.787	3.42	3.38
El alumno aprecia mi clase.	2.91	77	.005	2.56	2.05
<b>Es alumno que comprende la situación del maestro frente al grupo.</b>	<b>4.19</b>	<b>76</b>	<b>.000</b>	<b>2.89</b>	<b>2.10</b>
Conozco aspectos personales de la vida de este alumno.	1.39	78	.170	1.87	1.63
<b>El alumno piensa que soy de confianza como para contarme cosas de su vida.</b>	<b>5.97</b>	<b>68</b>	<b>.000</b>	<b>2.74</b>	<b>1.66</b>
<b>El alumno piensa que su maestro merece respeto.</b>	<b>5.88</b>	<b>77</b>	<b>.000</b>	<b>3.13</b>	<b>2.12</b>
<b>Es alumno que se cree más inteligente que el maestro.</b>	<b>4.20</b>	<b>48</b>	<b>.000</b>	<b>3.94</b>	<b>3.39</b>
El alumno participa favorablemente en la clase.	1.37	78	.175	2.53	2.24
<b>Piensa que puede ridiculizar al maestro al interrumpir la clase.</b>	<b>4.42</b>	<b>54</b>	<b>.000</b>	<b>3.77</b>	<b>3.00</b>
Es alumno que merece mi apoyo fuera de las horas de clase.	0.28	68	.783	2.86	2.79
<b>Es alumno al que se le debe exigir más en clase.</b>	<b>1.55</b>	<b>73</b>	<b>.126</b>	<b>2.41</b>	<b>2.07</b>
Es alumno que protesta por las exigencias del curso.	2.72	78	.008	3.00	2.44
El alumno asiste a clases regularmente.	1.17	78	.246	3.07	2.88
<b>Es alumno que propicia la superación de la clase.</b>	<b>2.28</b>	<b>78</b>	<b>.025</b>	<b>2.38</b>	<b>1.98</b>
<b>El alumno sabe lo que me agrada en clase.</b>	<b>4.53</b>	<b>74</b>	<b>.000</b>	<b>3.00</b>	<b>2.12</b>
<b>El alumno es tan inquisito que pone en aprietos al maestro con respecto a su clase.</b>	<b>5.27</b>	<b>70</b>	<b>.000</b>	<b>3.49</b>	<b>2.46</b>
Este alumno se interesa por conocer cosas acerca de mi vida personal.	0.55	79	.581	1.97	1.88



\* En estos reactivos la numeración fue cambiada (1=4, 2=3, 3=3, 4=1) para mantener la calificación mas alta como percepción más positiva.

Por su parte cada uno de los profesores que pertenece a los grupos donde hay más orden, perciben de modo más positivo (2.63) a sus alumnos, en comparación con los profesores de los grupos donde hay más desorden (2.14), respecto a notar que los alumnos si desean su propia superación.

En cuanto a percibir si los alumnos necesitan de una disciplina más estricta en clase, los profesores de los primeros grupos, hacen una percepción mas positiva (2.97) que el caso de los segundos grupos (2.26), o lo que es igual, los profesores de los grupos donde hay más orden creen menos en la necesidad de darle a sus alumnos un tipo de disciplina más estricta que los profesores de los grupos donde hay más desorden.

Los profesores de los grupos donde hay más orden, se interesan más por conocer aspectos de la vida de cada uno de sus alumnos, que los profesores de los grupos donde hay más desorden, percepción más positiva la que hacen los primeros (2.38) que la que hacen los segundos (2.05).

Cuando se les pide a los profesores contestar si saben lo que más le gusta, y más le disgusta a cada uno de sus alumnos en clase, se nota mayor interés, y por tanto, una percepción más positiva (2.85 y 3.05) en los profesores de los grupos más ordenados en comparación con los desordenados (3.05 y 1.85).

Igualmente, la percepción que cada uno de los profesores hace, es más positiva en los primeros grupos (2.89) que en los segundos (2.10) respecto a percibir a cada uno de sus alumnos como quienes comprenden la situación del maestro cuando está frente al grupo.

La percepción también tiende a ser más positiva (3.13) en los primeros grupos, más ordenados, que en los segundos (2.12) menos ordenados, cuando se le pide a cada profesor percibir si cada uno de sus alumnos piensan que el profesor es de confianza como para contarle cosas acerca de su vida (de la vida del alumno). En la misma dirección, "El alumno piensa que su maestro merece respeto" es percibido más positivamente en los grupos ordenados (3.13) que en los otros, los desordenados (2.12).

Un tipo de percepción más positivo también se da en los primeros grupos (3.94) que en los segundos (3.39) cuando se le pide al profesor responder si el alumno se cree más inteligente que el maestro, es igual a manifestar que los primeros grupos creen menos en que sus alumnos se crean más inteligentes que el profesor en comparación con los segundos grupos.

Si el alumno piensa que puede ridiculizar al maestro al interrumpir la clase tiene menor puntuación en los grupos donde hay más orden, que en los otros, más desordenados, es igual a decir entonces que los profesores de los grupos donde hay más orden creen menos que el alumno tenga tal intensión. Por lo mismo, hay una percepción más positiva (3.37) en los primeros grupos, que en los segundos (3.00).

Cuando se le pregunta al profesor si "es alumno al que se le debe exigir más en clase", los profesores de los grupos en donde hay más desorden puntúan más arriba que la que hacen los profesores de los grupos más ordenados, por lo tanto, hay una percepción más positivo de los profesores de los grupos más ordenados (2.41) que la de los profesores de los otros grupos (2.07), menos ordenados. Los primeros perciben menos el tener que exigirle más al alumno, que los segundos.

"Es alumno que propicia la superación de la clase" es respondida de modo más afirmativo, y por tanto más positivo (2.38) en los primeros grupos que en los segundos (1.98).

De igual manera, los profesores de los grupos con mayor orden tienden a percibir a cada uno de sus alumnos como quienes saben lo que al profesor le agrada en clase, percepción más positiva (3.00) que la que los profesores de los otros grupos, mas desordenados, hacen (2.12).

TABLA No 3. Comparación con la t de Student de las respuestas dadas al instrumento para los alumnos en los grados primaria ( $\bar{x}_1$ ) con los grados secundaria ( $\bar{x}_2$ ), por reactivos individuales.

REACTIVOS	t	g <sup>1</sup>	P	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$
<b>El maestro asiste a clases con interés por enseñarnos.</b>	2.47	61	.016	3.64	3.25
<b>El maestro sabe como hacerle para que me den ganas de portarme bien en el salón.</b>	5.02	79	.000	3.10	1.98
Las clases del maestro son aburridas.	1.82	77	.072	3.10	3.00
Lo que aprendo en clase se me olvida al otro día.	1.73	78	.088	3.16	2.83
<b>El maestro sabe que tengo interés en mi educación.</b>	2.72	78	.008	3.10	2.49
El maestro es terco.	1.30	79	.196	3.41	3.12
El maestro sabe acerca de lo que enseña.	1.59	78	.116	3.55	3.29
<b>La clase del maestro me parece interesante.</b>	2.22	79	.029	3.10	2.62
<b>El maestro es de carácter débil.</b>	1.94	78	.057	2.97	2.55
<b>El maestro es exigente.</b>	2.02	77	.047	2.87	2.46
Se lo que más le gusta al maestro en clase.	3.15	78	.002	2.69	1.95
Se lo que más le disgusta al maestro en clase.	0.02	78	.981	2.62	2.61
<b>El maestro es buena onda.</b>	3.51	76	.001	3.35	2.66
<b>Lo que aprendo en clase me es útil al salir a la calle.</b>	1.93	79	.051	2.90	2.43
El maestro piensa que no ponga atención a la clase.	0.83	78	.408	3.05	2.89
Soy el consentido del maestro.	0.43	78	.671	1.56	1.49
<b>El maestro realmente se interesa por mi educación.</b>	2.38	74	.020	3.49	3.05
<b>El maestro tiene interés en que yo aprenda.</b>	2.10	75	.039	3.55	3.19
<b>El maestro se interesa por mis problemas personales.</b>	2.02	78	.047	2.34	1.88
El maestro piensa que soy inteligente.	1.17	77	.245	2.82	2.56
Estoy en disposición de terminar la Primaria/secundaria.	-0.77	78	.445	3.33	3.46
<b>El maestro sabe que yo lo aprecio.</b>	3.77	78	.000	2.77	1.93
Vale la pena venir a la escuela.	1.27	78	.206	3.46	3.20
Prefero irme a trabajar que venir a la escuela.	-1.22	78	.226	3.38	3.61
Se aprenden más cosas en la calle que en la escuela.	-1.46	76	.148	3.35	3.28
<b>El maestro relaciona la clase con ejemplos de nuestra vida.</b>	4.25	77	.000	2.90	1.95
Al pedirle ayuda al maestro fuera de la clase, él me la da.	0.22	75	.823	3.18	3.13
El maestro prepara su clase.	0.81	78	.419	3.64	3.51
El maestro llega puntualmente a clase.	-0.47	77	.646	3.74	3.80
<b>El maestro me aclara mis dudas cuando lo pregunto.</b>	2.22	62	.030	3.74	3.34
El maestro nos da bastante cantidad de información comprensible.	1.47	77	.145	3.46	3.20
El maestro nos dice al iniciar la clase lo que vamos a ver ese día.	0.84	75	.404	3.42	3.23
El maestro utiliza palabras desconocidas para mí.	-0.32	77	.746	3.05	3.13
<b>El maestro realiza exámenes por tema.</b>	3.29	75	.002	3.11	2.21
El maestro deja que invente mis propias tareas.	1.22	77	.225	1.74	1.48
<b>El maestro sabe lo que más me interesa en clase.</b>	2.26	77	.027	3.05	2.45
<b>El maestro me felicita cuando hago las cosas bien.</b>	3.27	77	.002	3.26	2.50
<b>El maestro asiste a clases sólo por cumplir con su trabajo.</b>	-1.98	76	.052	2.05	2.60
La forma de calificar del maestro es justa.	1.76	77	.083	3.51	3.13
<b>Me interesa saber cosas acerca de la vida del maestro.</b>	2.10	76	.039	2.21	1.64
<b>El maestro sabe motivarme para que yo participe en clase.</b>	2.04	77	.045	3.33	2.83

\*En estos reactivos la numeración fue cambiada (1=4, 2=3, 3=3, 4=1) para mantener la calificación más alta como percepción más positiva.

TABLA No 4. Comparación con la t de Student de las respuestas dadas al instrumento para los maestros en los grados primaria ( $X_1$ ) con los grados secundaria ( $X_2$ ), por reactivos individuales.

REACTIVOS	t	ge	p	$X_1$	$X_2$
El alumno actúa con responsabilidad en clase.	3.96	79	.000	2.72	1.90
Es alumno que desea su propia superación.	3.71	78	.000	2.76	2.02
Es alumno que asiste a clases sólo por cumplir con los requisitos académicos.	2.36	79	.021	3.15	2.64
Es imposible avanzar a un ritmo aceptable con este tipo de alumno. *	2.84	78	.006	3.28	2.66
Es alumno que necesita de una disciplina más estricta en clase. *	2.57	79	.012	2.90	2.33
El alumno tiene interés por aprender.	3.78	79	.000	2.69	1.98
Es alumno motivado escolarmente hablando.	2.86	78	.005	2.41	1.88
Lo que aprende un día lo olvida al otro.	1.56	77	.122	3.33	3.08
Es un alumno inteligente (en comparación con los otros del salón).	3.32	76	.001	2.65	2.00
Me interesa conocer aspectos de la vida de este niño.	-0.77	72	.443	2.15	2.26
Es un alumno noble (en comparación con otros del salón).	0.66	79	.511	2.92	2.81
Es un alumno demasiado consentido por la escuela.	1.56	78	.123	3.38	3.15
Se lo que más le gusta en clase.	5.15	79	.000	2.79	1.93
Se lo que más le disgusta en clase.	4.41	78	.000	2.85	2.05
En general, es niño más competente para actividades deportivas que de conocimiento.	-0.07	63	.945	3.39	3.41
Es un alumno más hábil para materias de tipo artístico que de otro tipo. *	-1.92	81	.060	3.53	3.86
Es alumno que requiere, por ahora, más de afecto que de conocimientos.	-1.19	76	.238	2.00	2.18
Es alumno que ya está en posibilidades de ser responsable con sus estudios.	0.59	78	.775	2.33	2.27
Es un alumno con mayores dificultades para aprender que otros. *	1.82	76	.073	3.55	3.25
El alumno aprecia mi clase.	4.03	77	.000	2.66	1.98
Es alumno que comprende la situación del maestro frente al grupo.	2.40	76	.019	2.74	2.25
Conozco aspectos personales de la vida de este alumno.	1.39	78	.170	1.87	1.63
El alumno piensa que soy de confianza como para contarme cosas de su vida.	2.05	78	.044	2.41	1.18
El alumno piensa que su maestro merece respeto.	1.99	77	.050	2.82	2.41
Es alumno que se cree más inteligente que el maestro.	1.92	74	.058	3.79	3.50
El alumno participa favorablemente en la clase.	2.27	78	.026	2.62	2.15
Piensa que puede ridiculizar al maestro al interrumpir la clase. *	1.75	78	.085	3.55	3.21
Es alumno que merece mi apoyo fuera de las horas de clase.	-2.34	68	.022	2.55	3.13
Es alumno al que se le debe exigir más en clase.	0.82	73	.415	2.32	2.14
Es alumno que protesta por las exigencias del curso.	2.39	78	.019	2.97	2.48
El alumno asiste a clases regularmente.	0.57	78	.570	3.03	2.93
Es alumno que propicia la superación de la clase.	2.04	78	.045	2.37	2.00
El alumno sabe lo que me agrada en clase.	5.83	74	.000	3.05	2.00
El alumno es tan inquieto que pone en aprietos al maestro con respecto a su clase.	3.40	78	.001	3.34	2.62
Este alumno se interesa por conocer cosas acerca de mi vida personal.	2.07	79	.042	2.10	1.76

\* En estos reactivos la numeración fue cambiada (1=4, 2=3, 3=3, 4=1) para mantener la calificación más alta como percepción más positiva.

Con el propósito de evitar análisis que, hasta cierto punto pudieran parecer repetitivos, en estas tablas No. 3 y No. 4 sólo se mencionan los aspectos sobresalientes, ya que el análisis y procedimiento es semejante al realizado en las tablas anteriores 1 y 2:

En las tablas anteriores 1 y 2, se comparó la percepción positiva que se daba entre los grupos con mayor orden y los otros grupos con menor orden; percepción hecha por cada uno de los alumnos hacia su profesor, lo mismo que percepción hecha por el profesor sobre cada uno de sus alumnos. Resultando siempre un tipo de percepción más positiva, tanto por parte del profesor, como de los alumnos, en los grupos donde prevalecía un mayor orden.

Ahora, en el caso de las tablas No. 3 y No. 4, la comparación del tipo de percepción que se hace, no es ya entre grupos ordenados y grupos desordenados, sino entre los grupos de primaria y los grupos de secundaria, habiendo siempre un tipo de percepción más positivo en los grupos de primaria, tanto la que hacen los alumnos hacia su maestro, como la que los profesores hacen sobre cada uno de sus alumnos, en comparación con la que hacen tanto alumnos como maestros en los grupos de secundaria.

Con excepción del reactivo número 38 "El maestro asiste a clases sólo por cumplir con su trabajo", del Instrumento para los alumnos, siendo el único con percepción menos positiva (2.05), por parte de los grupos de primaria, que la percepción que hacen los de secundaria (2.60). Esto se debió, más que a una percepción negativa, a una inadecuada comprensión por la redacción del reactivo; En su mayoría fue tomado, por los niños de primaria, como "El maestro asiste a clases por cumplir con su trabajo", sin comprender el significado que le da la palabra "sólo". Así que en posteriores aplicaciones es mejor eliminar dicho reactivo.

### Análisis Factorial y Alpha de Cronbach.

Para reconocer la validez que el instrumento tiene se utilizó un análisis factorial con el método de PC y Rotación Varimax.

Cada factor obtenido por este procedimiento estadístico fue puesto a prueba para determinar su consistencia interna mediante un Alpha de Cronbach, y así conocer la confiabilidad del instrumento (el cual consta de dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para el profesor).

Los resultados de los procedimientos estadísticos se muestran en las tablas No 5, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, para los alumnos y 6, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 para los maestros.

Como se observa, *la validez que tiene el instrumento* (para los alumnos y para el profesor) *es muy alta, lo mismo que la confiabilidad:*

Análisis factorial del Instrumento para los alumnos.

Factor no. 1: Categorización- Metodología.

Variable	Reactivo	Coefficiente Factorial
PA1	El maestro asiste a clases con interés por enseñarnos.	0.55
PA7	El maestro sabe acerca de lo que enseña.	0.59
PA11	Se lo que más le gusta al maestro en clase.	0.50
PA15	El maestro es buena onda.	0.68
PA17	El maestro realmente se interesa por mi educación.	0.75
PA18	El maestro tiene interés en que yo aprenda.	0.69
PA20	El maestro piensa que soy inteligente.	0.54
PA27	Al pedirle ayuda al maestro fuera de la clase, él me la da.	0.56
PA30	El maestro me aclara mis dudas cuando le pregunto.	0.36
PA31	El maestro nos da bastante cantidad de información comprensible.	0.48
PA39	La forma de calificar del maestro es justa.	0.45
Valor eigen= 10.21	% de varianza explicada= 24.9	
Confiabilidad= alta= 0.86		

Tabla No 5

## Factor No. 2: Metodología-categorización.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PA3	Las clases del maestro son aburridas	0.52
PA6	El maestro es terco	0.74
PA9	El maestro es de caracter débil	0.54
PA15	El maestro piensa que no pongo atención a la clase	0.67
PA30	El maestro me aclara mis dudas cuando le pregunto.	0.68
PA31	El maestro nos da bastante cantidad de información comprensible.	0.53
Valor eigen: 2.87		% de varianza explicada: 7.0
Confiabilidad=alfa=0.82		

Tabla No 5.1

## Factor 3: Emocional.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PA15	El maestro es buena onda	0.71
PA22	El maestro sabe que yo lo aprecio	0.65
PA37	El maestro me felicita cuando hago las cosas bien	0.59
PA39	La forma de calificar del maestro es justa.	0.51
PA41	El maestro sabe motivarme para que yo participe en clase.	0.61
Valor eigen: 2.51		% de varianza explicada: 6.1
Confiabilidad=alfa= 0.79		

Tabla No 5.2

## Factor 4: Involucramiento.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PA19	El maestro se interesa por mis problemas personales.	0.78
PA35	El maestro deja que invente mis propias tareas	0.70
PA40	Me interesa saber cosas acerca de la vida del maestro.	0.50
Valor eigen: 1.86		% de varianza explicada: 4.5
Confiabilidad= 0.67		

Tabla No 5.3

## Factor 5: Motivación.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PA3	Las clases del maestro son aburridas.	0.42
PA4	Lo que aprendo en clase se me olvida al otro día.	0.76
PA24	Preferiría irme a trabajar que venir a la escuela.	0.67
PA25	Se aprenden más cosas en la calle que en la escuela.	0.73
Valor eigen= 1.41		% de varianza explicada= 3.4
Confiabilidad=alfa= 0.70		

Tabla 5.4

## Análisis factorial del Instrumento para los Maestros.

## Factor 1: Categorización.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PN1	El alumno actúa con responsabilidad en clase.	0.85
PN2	Es alumno que desea su propia superación.	0.81
PN3	Es alumno que asiste a clases solo por cumplir con los requisitos académicos.	0.67
PN4	Es imposible avanzar a un ritmo aceptable con este tipo de alumno.	0.77
PN5	Es alumno que necesita de una disciplina más estricta en clase.	0.50
PN6	El alumno tiene interés por aprender.	0.81
PN7	Es alumno motivado escotalmente hablando.	0.78
PN8	Lo que aprende un día lo olvida al otro.	0.77
PN9	Es un alumno inteligente (en comparación con los otros del salón).	0.71
PN11	Es un alumno noble (en comparación con otros del salón).	0.45
PN18	Es alumno que ya está en posibilidades de ser responsable con sus estudios.	0.76
PN19	Es alumno con mayores dificultades para aprender que otros.	0.79
PN20	El alumno aprecia mi clase.	0.72
PN21	Es alumno que comprende la situación del maestro frente al grupo.	0.70
PN24	El alumno piensa que su maestro merece respeto.	0.46
PN26	El alumno participa favorablemente en clase.	0.84
PN32	Es alumno que propicia la superación de la clase.	0.74
Valor eigen= 12.31		% de varianza explicada= 35.5
Confiabilidad=alfa= 0.95		

Tabla No 6



## Factor 2: Empatía.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PM13	Se lo que mas le gusta en clase.	0.88
PM14	Se lo que más le disgusta en clase.	0.93
PM20	El alumno aprecia mi clase.	0.43
PM21	Es alumno que comprende la situación del maestro frente al grupo.	0.48
PM23	El alumno piensa que soy de confianza como para contarme cosas de su vida personal.	0.75
PM33	El alumno sabe lo que me agrada en clase.	0.75
Valor eigen= 3.91		% de varianza explicada= 11.2
Confiabilidad=alfa= 0.92		

Tabla No 6.1

## Factor 3: Involucramiento.

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PM10	Me interesa conocer aspectos de la vida de este niño	0.73
PM22	Conozco aspectos personales de la vida de este alumno.	0.71
PM28	Es alumno que merece mi apoyo fuera de las horas de clase.	0.67
PM35	Este alumno se interesa por conocer cosas acerca de mi vida personal	0.72
Valor eigen= 2.50		% de varianza explicada= 7.5
Confiabilidad=alfa= 0.63		

Tabla No 6.2

## Factor 4: Disciplina I

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PM15	Es alumno que necesita de una disciplina más estricta en clase.	0.43
PM29	Es alumno al que se le debe exigir más en clase.	0.39
PM34	El alumno es tan inquieto que pone en aprietos al maestro con respecto a su clase.	0.75
Valor eigen= 2.26		% de varianza explicada= 5.0
Confiabilidad=alfa= 0.65		

Tabla No 6.3

## Factor 5: Disciplina II

Variable	Reactivos	Coefficiente Factorial
PM11	Es un alumno noble (en comparación con otros del salón).	0.57
PM129	Es alumno al que se le debe exigir más en clase.	0.52
PM130	Es alumno que protesta por las exigencias del curso	0.58
Valor eigenvalue= 1.76		% de varianza explicada= 5.0
Confiabilidad= 0.65		

Tabla No 6.4

### Análisis de Discriminantes.

Con objeto de determinar si existe una diferencia en la percepción mutua de alumnos y maestros que distinguan entre los grupos ordenados y desordenados se llevó a cabo una comparación de perfiles por medio de un análisis de discriminantes.

A esta comparación se introdujeron los diez factores que resultaron gracias al análisis factorial con rotación Varimax, 5 de los maestros y 5 de los alumnos, como lo muestra la siguiente tabla:

Numero de factor	Nombre del Factor para los alumnos	Nombre del Factor para los maestros
Factor No. 1	Categorización- metodología	Categorización
Factor No. 2	Metodología- categorización	Empatía
Factor No. 3	Empatía	Involucramiento
Factor No. 4	Involucramiento	Disciplina I
Factor No. 5	Motivación	Disciplina II

El análisis de discriminantes fue paso a paso con el método Minresid (suma mínima de varianzas no explicada), obteniéndose una Función Canónica discriminante estadísticamente significativa con un valor eigen de 1.28 y una correlación Canónica de 0.75 (Tabla No 7).

Función Canónica Discriminante			
Fen	Valor Eigen	Correlación Canónica	Significancia
1	1.28	0.75	0.0001

Tabla No 7

Coeficientes Estandarizados de la Función Canónica Discriminante				
Factor	Nombre del Factor	Función	X 1	X 2
FACAL2	Metodología-categorización	-0.37	3.50	3.02
FACAL5	Motivación	0.55	3.62	3.27
FACMA1	Categorización	-1.07	2.95	2.49
FACMA2	Empatía	1.40	3.02	1.99
FACMA3	Involucramiento	-0.55	2.18	2.18
FACMA4	Disciplina	0.60	3.07	2.32

Tabla No 8

Los coeficientes estandarizados de la Función Canónica Discriminante, como lo muestra la tabla No 8, señalan que las dos variables o factores que mejor distinguen entre los grupos son, en el caso de los alumnos, los Factores 2 (Metodología-categorización) con -0.37 (el signo no influye) y el Factor 5 (Motivación) con 0.55; mientras que para los maestros, los factores que en primer lugar discriminan son los Factores 1 y 2 (Categorización y Empatía, respectivamente) con -1.07 y 1.40, en segundo lugar el Factor 4 (Disciplina) con 0.60, siguiéndole el Factor 3 (Involucramiento) con un -0.55.

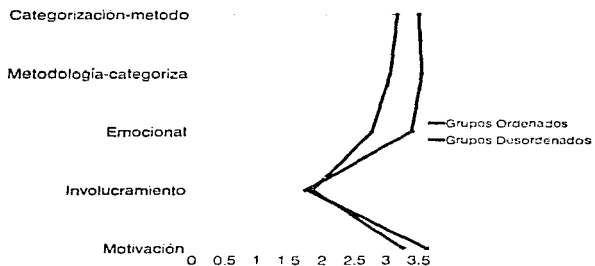
Por otro lado, la distancia que separa a los grupos, donde hay más orden con los de menor orden, es mayor de dos unidades de desviación estándar, ya que sus centroides o promedios son para el grupo 1, de más orden, de 1.42 y para el grupo 2, de menos orden, de -0.85.

Por último, con la información que da esta función discriminante se podría predecir, si uno no supiera a que grupo pertenece un alumno, conociendo la forma en que responden a los Factores 2 y 5 (Metodología-categorización y Motivación) y la forma en que el profesor la calificaría en los Factores 1, 2, 3, y 4 (Categorización, Empatía, Involucramiento y Disciplina, respectivamente) se podría predecir con un 90,00% de exactitud a que grupo pertenece (ordenados o desordenados) dicho alumno o profesor.

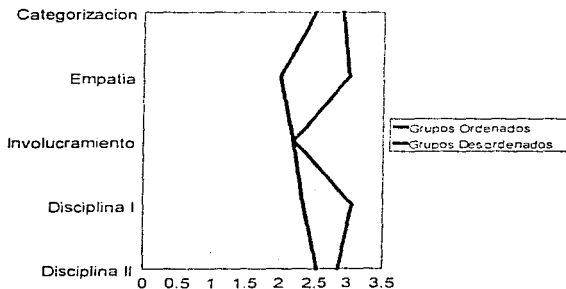
Grupo	Grupo al que pertenece	No. de casos	Membresía predicha	
1	Ordenado	18	13	0
			2, 2%	0,0%
2	Desordenado	32	8	32
			27, 8%	100, 0%
Porcentaje de casos agrupados correctamente clasificados: 90,00%				

Con lo anteriormente expuesto , en conclusión se puede decir que, efectivamente, la percepción recíproca, la forma en que el profesor percibe a cada uno de sus alumnos, lo mismo que la forma en que cada alumno percibe a su profesor, influye para determinar y distinguir a unos grupos, más ordenados, de otros, menos ordenados.

Perfil de medias de los Factores del Instrumento, Facal y Facma  
 Facal (Factores de los alumnos)



Facma (Factores de los maestros)



Gráfica No 1

La gráfica No 1, nos deja ver cierta diferencia en los factores que distinguen a los grupos más ordenados de los menos ordenados.

Por una parte, para empezar el análisis de ésta gráfica de medias, es claro notar siempre una mayor percepción positiva, tanto de los alumnos hacia el profesor como del profesor hacia cada uno de sus alumnos, en los grupos ordenados.

Por otro lado, los factores en los que vemos una mayor diferencia para discriminar o diferenciar a unos grupos, en donde hay más orden, de otros más desordenados son, yendo de los que más diferencian a los que menos, tomando como base sus promedios de respuesta, para los grupos en donde hay mayor orden ( $\bar{x} 1$ ) y para los que tienen menor orden ( $\bar{x} 2$ ):

Posición Discriminativa	Nombre del Factor para los Alumnos			Nombre del Factor para los Maestros		
		$\bar{x} 1$	$\bar{x} 2$		$\bar{x} 1$	$\bar{x} 2$
1	Emocional	3.36	2.75	Empatía	3.02	1.60
2	Método-categorización	3.50	3.02	Disciplina I	3.07	2.32
3	Motivación	3.62	3.27	Categorización	2.92	2.49
4	Categorización- metodología	3.44	3.11	Disciplina II	2.87	2.55
5	Involucramiento	2.00	1.75	Involucramiento	2.18	2.18

Tabla No 9

Comenzando el análisis de ésta Tabla, por *factores de los alumnos*, por separado, el factor 3 (Emocional) tiene una media de 3.36 para los grupos ordenados y una media de 2.75 para los desordenados: muestra que los alumnos de los grupos más ordenados perciben a su maestro como quien sabe que es apreciado por sus alumnos; el profesor es percibido más como quien sabe motivarlos para que participen en clase; además de que el profesor los felicita cuando hacen las cosas bien, y perciben a su profesor como quien tiene una forma de calificar más justa, en comparación con la percepción que tienen los alumnos de los otros grupos, más desordenados.

Siguiendo con las diferencias que pudieran distinguir a los grupos, el factor 2 (Metodología-categorización) tiene una media para los grupos ordenados de 3.50, en comparación con una media de 3.02 de los grupos desordenados. Esto nos dice que los grupos donde hay más orden el profesor es percibido como menos terco; les aclara más las dudas cuando le preguntan; los alumnos creen más que el maestro piensa que ellos ponen atención a la clase; las clases les parecen menos aburridas y donde el maestro les da más cantidad de información comprensible, en comparación con la percepción que hacen los alumnos de los otros grupos, en donde hay mas desorden.

El factor 1 llamado "Categorización-metodología" con una media de 3.44 para los grupos con mayor orden y para los grupos en donde hay más desorden una media de 3.11, nos dice que en los primeros grupos, los alumnos ven más a sus maestros como quienes saben acerca de lo que enseñan; como quienes se interesan por la educación de los niños; quienes tienen interés por que sus alumnos aprendan; proporcionan ayuda cuando el alumno se la pide fuera de las horas de clase; son buena onda. Además, los alumnos dicen saber más lo que le gusta al maestro cuando están en clase, en comparación con lo que perciben los alumnos de los segundos grupos, más desordenados. También en los primeros grupos, el maestro es categorizado más como quien les da bastante cantidad de información comprensible, que la percepción que hacen los alumnos de los otros grupos.

El factor 5 (Motivación) es el que sigue, después del factor de "Categorización-metodología", en cuestión de discriminar a unos grupos más disciplinados, de otros, menos disciplinados. Aquí los conocimientos en los grupos ordenados, es que lo que aprenden un día lo olvidan menos al otro día, en comparación con los grupos desordenados; lo mismo que en los primeros grupos hay una mayor preferencia por asistir a la escuela en lugar de irse a trabajar o andar en la calle; y se perciben menos las clases del maestro como aburridas, que en los grupos donde hay más desorden.

El último factor que sirve para discriminar a unos grupos de otros en cuanto a orden, es el de "Involucramiento" factor 4; como la diferencia no es muy grande, 3.62 de media para los grupos más ordenados y 3.27 para los desordenados; solo se puede decir que en los grupos más disciplinados, hay un poco más sino de involucramiento si de mayor relación interpersonal: "El maestro se interesa por



mis problemas personales”, “El maestro deja que invente mis propias tareas” y “Me interesa conocer cosas acerca de la vida del maestro” son un poco más percibidas por los alumnos, de los grupos de mayor orden que los otros grupos, en donde hay más desorden.

Pasando a los *principales factores de los maestros*, que distinguen a unos grupos más ordenados de otros, menos ordenados, notamos lo siguiente: El principal factor discriminativo es el 2 (Empatía) con una media de 3.02 para los ordenados y una media de 1.99 para los desordenados, por ser el de mayor distinción, nos dice que los maestros saben más lo que les disgusta y les gusta a sus alumnos cuando están en clase; de igual forma, los profesores de los grupos donde hay más orden perciben que sus alumnos creen que el maestro es de confianza como para contarle cosas acerca de su vida personal, lo mismo que creer que el alumno sabe lo que le gusta al maestro cuando están en clase. Además de que el maestro percibe más a sus alumnos como quienes comprenden la situación del maestro cuando se encuentra frente al grupo, y aprecian la clase, percepción más marcada que la que tienen los profesores de los grupos donde hay más desorden.

El factor 4 de “Disciplina I” nos hace ver, con una media de 3.07 para los grupos de mayor orden y una media de 2.32 para los más desordenados, que en los primeros grupos, los maestros perciben a sus alumnos menos como alumnos tan inquietos que pongan en aprietos al profesor con respecto a su clase; también los profesores de estos grupos, perciben menos que sean alumnos a los que se les deba exigir más en clase; y que sus alumnos necesiten de una disciplina más estricta en clase, también lo perciben menos, que los profesores de los otros grupos más desordenados.

Le sigue el factor 1 (Categorización) con una media de 2.92 para los grupos ordenados y una de 2.49 para los desordenados. En donde los profesores de los primeros grupos, ordenados, perciben más a sus alumnos como quienes actúan con responsabilidad en clase; como quienes desean su propia superación; tienen interés por aprender; ven mucho menos que tengan alumnos con mayores dificultades para aprender que otros, esto es, hacen menos distinciones de tener alumnos más tontos o más inteligentes; los perciben como más motivados escolarmente hablando y como alumnos que propician la superación de la clase

más que la percepción que hacen los profesores de los grupos donde hay más desorden.

Le sigue el factor 5 (Disciplina II) con 2,87 de media para los primeros grupos y una media de 2,53 para los segundos. Se puede ver mayor percepción de los profesores de los primeros grupos, en notar a sus alumnos como nobles; a los que no se les debe exigir más en clase, pues seguramente trabajan bien así, y los cuales protestan menos por las exigencias que el curso requiere, en comparación con la percepción que tienen los profesores de los grupos más desordenados.

Me parece muy interesante hacer notar que en el factor 3 llamado de "Involucramiento" con la misma media de 2,18 para grupos ordenados y desordenados, algunos reactivos como "Me interesa conocer aspectos de la vida de este niño", "Conozco aspectos personales de la vida de este niño", y "Este alumno se interesa por conocer cosas acerca de mi vida personal" fueron agregados para saber si una relación más íntima por parte del profesor, por el tipo de alumnos con necesidades afectivas más fuertes que otros, influye para mantener el orden; sin embargo, tanto en los grupos donde hay más orden como en los desordenados, el único factor que permanece igual es el de involucramiento, por lo mismo, un mayor involucramiento en la vida personal del niño o dejar que este conozca aspectos de la vida del maestro (de hecho los niños responden que les interesa conocer cosas acerca de la vida del maestro, menos las íntimas) no es factor determinante para identificar el nivel de orden. No es necesario un trato más personal; una percepción más positiva como un mejor comportamiento por parte del alumno se pueden dar si éste percibe atención y amor, o bien, percibe tolerancia y respeto por parte de su profesor.

## VII.

### *Interpretación de los Resultados*

### **Interpretación de los resultados.**

Primeramente se hará una interpretación de los factores estadísticamente obtenidos. Los principales factores que sirven para discriminar a unos grupos, donde hay más orden, de otros, más desordenados son, yendo de los que más discriminan a los que menos (ver Tabla No 9)

1. Por parte de los profesores: "Empatía", "Disciplina I", "Categorización", "Disciplina II" e "Involucramiento".
2. Los factores por parte de los alumnos son: "Emocional", "Metodología-categorización", "Motivación", "categorización-metodología" e "Involucramiento".

El principal factor que sirve para discriminar a unos grupos, más ordenados, de otros menos ordenados es, *respecto a los alumnos*, el factor "Emocional", se puede inferir con esto que la forma en que los alumnos perciben la manera en que el maestro reacciona afectivamente hacia ellos es importante para distinguir a uno grupos, en donde hay más orden de otros, más desordenados; el factor discriminante que le sigue es el de "Metodología-categorización", gustar más de la clase y del maestro. Estos dos factores pueden influir en motivar a los alumnos (factor de "Motivación") en cierta forma para que se interesen en la clase, en caso de que los factores anteriores se manifiesten más favorables, lo que haga que la clase le parezca menos aburrida; esto puede volver a influir para que los maestros, de los primeros grupos, nuevamente sean categorizados (factor de "Categorización-metodología") de manera más positiva, que los profesores de los grupos en donde hay más desorden.

Por su parte, las diferencias que sirven para discriminar y distinguir a unos grupos ordenados de otros desordenados, *por parte de los profesores*, iniciando también con los que más discriminan hacia los que menos, el de "Empatía" es el factor principal y determinante; Al parecer esto puede indicarnos que el maestro al saber bien lo que más le gusta o disgusta al alumno en clase, utilice una forma, más adecuada de enseñar, lo que permita que el orden en la clase se haga más presente (factor de "Disciplina I"), provocando en sus alumnos, a su vez, aprecio por la clase y por el maestro, permitiendo, por tanto, que el maestro haga una percepción más positiva de sus alumnos (factor de "Categorización") procesos que vuelven a influir para no querer dar una mayor disciplina en clase

("Disciplina II"), ya que el control es más fácil de mantener en los salones de los grupos donde hay más orden que en los otros, más desordenados.

Hacer una interpretación de estos resultados es posible; sin embargo, éstas solo pueden ser más precisas al tomar en cuenta la opinión e interpretación que pudieran hacer los propios maestros con base también en sus experiencias.

#### **Otros aspectos que intervienen para mantener el orden.**

Estuvimos interesados en mencionar brevemente, partiendo de la percepción que se da en un salón, otros aspectos que podrían estar influyendo en mantener el orden, como podrían ser: los conocimientos del profesor en su materia, el tipo de alumnos, las materias, el método, técnicas de enseñanza, la motivación y las expectativas.

Revisaremos estos aspectos en la medida de lo posible, es decir, hasta donde el instrumento pudo medir, tomando en cuenta que los factores determinantes ya se mencionaron:

-El **tipo de alumnos**, con muchas carencias y necesidades especiales (se acaba de mencionar la importancia del aspecto emocional), distintas a las de los alumnos "tradicionales" requiere de un **método** adecuado, un método que se ajuste a las necesidades y experiencias propias de estos niños; Dicho método llamado Vitalista se encuentra en proceso de sistematización, sin embargo, este proceso lo mismo que la aplicación del método aún son limitados principalmente, no debido a falta de interés, si a carencias de organización y tiempo.

-Los resultados hacen ver que es el **profesor** en el salón quien lleva parte importante por ser quien inicia, estimula, dirige y desarrolla las manifestaciones que en un salón de clases se vayan a dar. Sobre todo en este caso, es quien debe prestar especial atención en conocer los gustos de los niños para provocar la parte emocional que se necesita.

-La **motivación** vista por el instrumento aquí aplicado, deja ver que estos alumnos tienen interés por terminar la primaria o la secundaria, piensan que el estudiar les es más benéfico que el andar por las calles. La motivación del profesor no fue tocada.

-El instrumento de medición solo deja ver que las técnicas de enseñanza empleadas por el profesor, basándose en el Método Vitalista, son en algunas partes aún limitadas como podría ser el dejar que el niño invente sus propias tareas.

-Con respecto a las expectativas se puede decir que los profesores con una percepción negativa hacia sus alumnos tenderán a tener (consciente o inconscientemente) expectativas limitadas respecto al logro de éstos, mientras que los profesores que hacen un tipo de percepción positiva tenderán a ampliar las expectativas con respecto al avance y logro que sus alumnos alcancen. En este aspecto sólo se puede decir que los alumnos en donde hay más orden, las calificaciones también son más altas, señalado esto último por la Dirección de la escuela.

### **Conclusiones:**

**a.** La forma de percepción, positiva o negativa, que el profesor hace sobre cada uno de sus alumnos, y viceversa, la forma en que cada alumno percibe, positiva o negativamente, a su profesor, si influye para determinar y distinguir a unos grupos en donde hay más orden de otros grupos menos disciplinados.

**b.** Los resultados indican, por la marcada diferencia entre unos grupos más ordenados y otros, más desordenados, que el factor que mayor discrimina para los maestros es el de "Empatía" y por parte de los alumnos es el "Emocional".

Lo que muestra que es el profesor quien de entrada debe manifestar interés por conocer los gustos de los alumnos (factor de "Empatía"), demostrando la importancia que tiene el hacer no solo un tipo de percepción más positivo sino también más correcto, lo que servirá además para escoger las más adecuadas técnicas didácticas que se requieran. Cuando el alumno nota que el profesor tiene atención e interés por él (factor "Emocional") se da una mejor disposición de los alumnos por la clase y por el profesor (factor de "Metodología-categorización"), factor que le sigue al anterior "Emocional", lográndose mayor disciplina y atención en el salón de clases.

Estos resultados solo se derivan del tipo de percepción mutua que se da entre el profesor y los alumnos, en donde se ve no sólo la importancia que tiene el hacer un tipo de percepción más positiva en este tipo de niños, sino el interés y atención que el maestro le manifieste a sus alumnos, conociendo así los gustos y preferencias que éstos tienen, alcanzando un tipo de percepción más correcta de ellos.

La parte de la percepción es aún más determinante cuando hablamos de niños con baja autoestima, los cuales pueden ser influenciados más fácilmente que los niños que tienen un autoconcepto más y mejor definido. Los niños de la calle no sólo son influenciados con mayor facilidad por la percepción que otros hagan de ellos, sino que también tienen una gran necesidad de recibir aprobación por parte de los demás, sobre todo de las personas queridas o allegadas a ellos. Por lo mismo, un tipo de percepción positivo que el maestro haga sobre ellos redundará aún más en éste tipo de niños, lo mismo, un tipo de

percepción negativo influirá aún más en los alumnos que son niños de la calle que si habláramos de los otros alumnos "comunes".

### **Propuestas:**

a). Ampliar o enriquecer las interpretaciones de los resultados con las opiniones, comentarios y propuestas de los mismos maestros de la escuela.

b). Con lo aquí visto, se habla de la parte fundamental que lleva el maestro, por ser quien motiva, recompensa, castiga, es quien facilita u obstaculiza (clara o inconscientemente) cualquier manifestación que se vaya a dar en un salón.

Por esto, conocer el tipo de necesidades o motivaciones que el maestro tiene en clase, su tipo de personalidad, permitirán ofrecerle el apoyo más adecuado para facilitarle un mayor rendimiento en su salón de clases.

Este instrumento muestra una parte de la personalidad del profesor en clase, pero esta no es expuesta en el presente trabajo.

c). Por no haber sido posible ahondar más en cada uno de los anteriores aspectos que pudieran estar influyendo para mantener el orden en un salón, por las dificultades que esto pudiera traer, se recomienda ampliarlas posteriormente, por ejemplo, sería más provechoso conocer el tipo de incentivos que despertarían la motivación de los alumnos, no sólo para asistir a la escuela, sino para estudiar, gracias a lo cual se pudieran evitar, a corto o largo plazo deserciones o periodos de interrupción escolar, tanto en los alumnos de primaria como con los de secundaria, ya que ambas partes presentan ciertas diferencias en estos aspectos.

En el caso de los profesores sería interesante conocer si hay algún tipo de facilidades en la escuela que les motivara mejor para aportar material que ayudara, en un menor tiempo, a la sistematización del Método Vitalista.



**Generalización de los resultados.**

El instrumento de medición que permitió los resultados de este trabajo fue elaborado con base en comentarios hechos por profesores distintos a los que ahora respondieron a éste. Sin embargo, se puede ver, por la muy alta confiabilidad y validez que dicho instrumento tiene, que la didáctica, problemas, motivaciones, entre otros, que se suscitan a la hora de la interacción entre el maestro y los alumnos, son muy semejantes en todos los casos.

Por esto y por el muy alto poder discriminativo que el instrumento tuvo, podemos inferir, tomando en cuenta hasta donde el instrumento puede medir, que la dinámica que los factores obtenidos manifiestan también es la misma o semejante a la que se presenta en todo salón de clases cuando se está dando el proceso de interacción entre el profesor y alumnos que son niños de la calle. Es decir, que estos resultados también se pueden generalizar.

### **Bibliografía:**

- Argyle, M. **Psicología del comportamiento interpersonal**. Editorial Alianza Universidad: Madrid, 1972.
- Baez, Y. y Lomeli, M. **Relación maestro-alumno en el proceso enseñanza aprendizaje**. Tesis para obtener la Licenciatura. U.N.A.M., México D. F., 1995.
- Congreso Menores de la Calle en el Umbral del Siglo XXI, relatorías de las mesas de trabajo sobre salud, familia, educación, seguridad social, y foro de los niños**. UNICEF, D.D.F., y GANE: Mexico, 1996
- Convención de los Derechos de los niños**, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); México, 1995.
- Díaz de León, C., Colín, A.R. y Sánchez, P. **La calle: juego para unas vida para otras**. Tesis para obtener la Licenciatura. U.N.A.M., México D. F., 1995.
- Guzmán, J. C., García, H. y Hernández, G. **Las Teorías de la Psicología Educativa, análisis por dimensiones educativas**. Programa de Publicaciones de Material Didáctico; Facultad de Psicología, México, 1991.
- Jussim, L. y Eccles, J. S. "Teacher expectation: II Construction of student achievement", **Journal of Personality and Social Psychology**; 1992, Dec Vol 63, pp. 947-961
- Jussim, L. "Social Perception and Social Reality: a reflection-construccion modelo". **Psychological-Review**, 1991 Jan Vol 98
- Harris, M., Milich, R., Corbitt, M., Hoover, W. y Brady, M. "Self-Fulfilling Effects of Stigmatizing Information on Children's Social Interactions". **Journal of Personality and Social Psychology**, 1992, Vol 63 No 1, pp. 41-50.
- Kerlinger, F. N. **Investigación del Comportamiento Humano**. Editorial Mc Graw-Hill: México, 1994.

- Laing, R. D. **Percepción interpersonal**. Editorial Amorrortu; Buenos Aires, 1966.
- Levin, J. **Fundamentos de Estadística en la Investigación Social**. Editorial Harla; México, 1979.
- Menores de la calle en el umbral del siglo XXI**. Cuadernos Informativos para periodistas No. 2; D.D.F., UNICEF y Delegación Gustavo A. Madero; México, 1996.
- Los Niños Callejeros también son trabajadores**. Reconceptualización del término Niño Callejero. Educación con Niños de la Calle (EDNICA); México, 1993.
- Los niños del otro México. 3er. Informe sobre los Derechos del Niño y la situación de la Infancia en México**; Editado por el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI). México, 1994.
- Ortega, E. **Actitudes, retención y aplicación del conocimiento como efecto de un modelo de enseñanza en estudiantes Universitarios**. Tesis para obtener la Licenciatura. U.N.A.M., México, D. F., 1982.
- Ortiz, S. **Evaluación de la escuela José de Calasanz**. Trimestre Octubre-Diciembre de 1995.
- Ortiz, S. **Evaluación del Método Vitalista**. Trimestre Mayo-Julio de 1996.
- Perlman, D. y Cozby, P. C. **Psicología Social**. Editorial Mc Graw-Hill; México, 1992.
- Reidl, I. y Pimentel, D. "Evaluación Subjetiva del Sistema Modular del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) de la Facultad de Psicología: UNAM (1992/2)" en Reynaud, B. E. y Sánchez, J. J. **La Psicología aplicada en México**. Editorial Cromocolor; México, 1995.
- Schneider D., Hastorf, A. H., Ellsworth, P. C. **Percepción personal**. Fondo Educativo Interamericano; E. U. A., 1982.

**-Segundo Informe sobre los Derechos del Niño y la situación de la Infancia en México;** Editado por Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI); México, D. F.

**-Staelens, P. (Compilador). La problemática del niño en México.** UAM, UNICEF, OIT, C.O.V.A.C., Y Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria, O. P." A. C., México, 1991.

**-Tepeyac: Año IN.9, Organo Informativo de la Delegación Gustavo A. Madero;** México, Octubre de 1996, P. 7

**-Nunnally, J. C., y Bernstein, Y. J. Teoría Psicométrica.** De, Mc Graw-Hill; México, 1995.

## 2. Citas:

<sup>1</sup> Jussim, E. "Social Perception and Social Reality: a reflection-construcción modelo" *Psychological-Review*, 1991 Jan Vol 98, p. 54

<sup>2</sup> *La Jornada*, México, 28 de Abril de 1994, p. 64

<sup>3</sup> *El Universal*, México, 9 de Septiembre de 1996, p. 25

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *El Universal*, 23 de Diciembre de 1996, p. 3

<sup>6</sup> *La Jornada*, México, 14 de Agosto de 1993, citado en **2do Informe sobre los Derechos del Niño y la situación de la Infancia en México;** Editado por el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI); México, 1994.

<sup>7</sup> *El Universal*, México, 23 de Diciembre de 1996, p. 27

<sup>8</sup> *Corre la Voz*, México, 29 de Agosto-4 de Septiembre de 1996, p. 3

<sup>9</sup> Salles, Vania. "Pobreza, pobreza y más pobreza". Grupo Interdisciplinario sobre mujer, trabajo y pobreza. *El Colegio de México*, México, 1996, p. 18, citado en **Menores de la Calle en el Umbral del Siglo XXI**. Serie: Cuadernos informativos para periodistas No. 2, México, 1996, p. 12

<sup>10</sup> *La Jornada*, México, 8 de Septiembre, 29 de Octubre y 31 de Octubre de 1993, citado en **2do Informe Sobre los Derechos del Niño y la Situación de la Infancia en México;** Editado por COMEXANI; México, 1993

<sup>11</sup> *La Jornada*, México, 4 de Noviembre de 1996, p. 43

<sup>12</sup> Cesar, O. J. Estudio exploratorio sobre la agresión en niños de la calle. Tesis para obtener la licenciatura; Facultad de Psicología, UNAM, México, p. 12

- 
- <sup>13</sup> Rivera de Tarrab, Beatriz, DIF, Ciudad en Staelens, P. (compilador) *La Problemática del niño en México*. UAM, UNICEF, OIT, C.O.V.A.C., y Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria, O. P." A. C., México, 1991.
- <sup>14</sup> Díaz de León, C., Colín, A. R. y Sánchez, P. *La calle: juego para unas, vida para otras*. Tesis para obtener la licenciatura; Facultad de Psicología, UNAM, México, 1995, p. 22.
- <sup>15</sup> Cesar, O. J. *Estudio exploratorio sobre la agresión en niños de la calle*. Tesis para obtener la licenciatura. Facultad de psicología, UNAM; México, 1995, p. 9.
- <sup>16</sup> García, A. *La porción olvidada de la niñez mexicana*. Ed. Diana, México, 1979, p. 52.
- <sup>17</sup> Alvarran de Alva, Gerardo. *En el Distrito Federal la infancia no es prioridad: se multiplica la producción de niños que viven, crecen y mueren en las calles*. Proceso 1024, México, 1996, p. 18.
- <sup>18</sup> Domínguez, S. y Flores, M. E. "Escuchemos a los niños" en Galeana, P. *Los Derechos de las Niñas*. (compiladora). Federación Mexicana de Universitarias, México, 1995, p. 171.
- <sup>19</sup> Díaz de León, C., Colín, A. R. y Sánchez, P. *La calle: juego para unas, vida para otras*. Tesis para obtener la licenciatura; Facultad de Psicología, UNAM, México, 1995, p. 22.
- <sup>20</sup> *Vivir en la Calle: La situación de los niños y niñas callejeros en el D. F.*, IDNICIA: México, 1993, p. 78.
- <sup>21</sup> *El Universal*, México, 13 de Enero de 1997, p. 3.
- <sup>22</sup> Tritt, D. G. "Cognitions of Self as Learner: a necessary objective in experiential education". *Psychological Reports*, 1991, vol 69 Oct pp. 592-594.
- <sup>23</sup> *Ibidem*.

*Anexo*

## Para el Maestro

### Instrucciones.

Lea con cuidado cada una de las siguientes afirmaciones y señale que tan completamente acuerdo o nada acuerdo está ud. Con cada una de ellas. Las opciones de respuesta son:

**Completamente, Bastante, Poco y Nada.**

Marque con una "X" su opción preferida. No hay respuestas buenas ni malas, sólo interesa saber el tipo de percepción que se da en un salón de clases.

Tenga ud. Cuidado al marcar, ya que en ocasiones las palabras de respuesta no están en la misma posición.

Tendrá ud. Que contestar una forma para cada uno de sus alumnos.

A continuación anote los datos que se solicitan, en referencia a cada alumno que evalúa .

- Nombre del alumno \_\_\_\_\_.
- Materia y grado escolar que cursa \_\_\_\_\_.
- Grupo \_\_\_\_\_.

1. El alumno actúa con responsabilidad en clase.

Nada                      Algo                      Bastante                      Completamente

2. Es alumno que desea su propia superación.

Completamente                      Bastante                      Algo                      Nada

3. Es alumno que asiste a clases sólo por cumplir con los requisitos académicos.

Completamente                      Bastante                      Algo                      Nada

4. Es imposible avanzar a un ritmo aceptable con éste tipo de alumno.

Nada                      Algo                      Bastante                      Completamente

5. Es alumno que necesita de una disciplina más estricta en clase.

Completamente                      Bastante                      Algo                      Nada

6. El alumno tiene interés por aprender.

Completamente                      Bastante                      Algo                      Nada

7. Es alumno motivado escolarmente hablando.

Nada                      Algo                      Bastante                      Completamente

8. Lo que aprende un día lo olvida al otro.

Completamente                      Bastante                      Algo                      Nada

9. Es un alumno inteligente (en comparación con los otros del salón).

Nada                      Algo                      Bastante                      Completamente

10. Me interesa conocer aspectos de la vida de éste niño.

Nada                      Algo                      Bastante                      Completamente

El presente cuestionario tiene la finalidad de apoyar, en lo posible, al profesor en su clase.

11. Es un alumno noble (en comparación con otros del salón)  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
12. Es alumno demasiado consentido por la escuela.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
13. Se lo que más le gusta en clase.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
14. Se lo que más le disgusta en clase.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
15. En general, es un niño más competente para actividades que de conocimiento.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
16. Es un alumno más hábil para materias de tipo artístico que de otro tipo.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
17. Es alumno que requiere, por ahora, más de afecto que de conocimientos.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
18. Es alumno que ya está en posibilidades de ser responsable con sus estudios.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
19. Es un alumno con mayores dificultades para aprender que otros.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
20. El alumno aprecia mi clase.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
21. Es alumno que comprende la situación del maestro frente al grupo.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
22. Conozco aspectos personales de la vida de este alumno.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada
23. El alumno piensa que soy de confianza como para contarme cosas de su vida.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
24. El alumno piensa que su maestro merece respeto.  
Nada      Algo      Bastante      Completamente
25. Es alumno que se cree más inteligente que el maestro.  
Completamente      Bastante      Algo      Nada

El presente cuestionario tiene la finalidad de apoyar, en lo posible, al profesor en su clase.



A partir de aquí, las opciones de respuesta son: **Siempre, Casi Siempre, Casi Nunca y Nunca.**

Elija la que mejor refleje lo que ud. Piensa del alumno que está evaluando.

26. El alumno participa favorablemente en clase

~~Siempre                      Casi Siempre                      Casi Nunca                      Nunca~~

27. Piensa que puede ridiculizar al maestro al interrumpir la clase.

~~Nunca                      Casi Nunca                      Casi Siempre                      Siempre~~

28. Es alumno que merece mi apoyo fuera de las horas de clase.

~~Siempre                      Casi Siempre                      Casi Nunca                      Nunca~~

29. Es alumno al que se le debe exigir más en clase.

~~Siempre                      Casi Siempre                      Casi Nunca                      Nunca~~

30. Es alumno que protesta por las exigencias del curso

~~Nunca                      Casi Nunca                      Casi Siempre                      Siempre~~

31. El alumno asiste a clases regularmente.

~~Nunca                      Casi Nunca                      Casi Siempre                      Siempre~~

32. Es alumno que propicia la superación de la clase.

~~Siempre                      Casi Siempre                      Casi Nunca                      Nunca~~

33. El alumno sabe lo que me agrada en clase.

~~Nunca                      Casi Nunca                      Casi Siempre                      Siempre~~

34. El alumno es tan inquieto que pone en aprietos al maestro con respecto a su clase.

~~Siempre                      Casi Siempre                      Casi Nunca                      Nunca~~

35. Este alumno se interesa por conocer cosas acerca de mi vida personal.

~~Nunca                      Casi Nunca                      Casi Siempre                      Siempre~~

El presente cuestionario tiene la finalidad de apoyar, en lo posible, al profesor en su clase.

Para el alumno

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_ Grado escolar \_\_\_\_\_  
Sexo: Masculino ( )  
Femenino ( )

**Instrucciones:**

Lee con cuidado cada una de las siguientes oraciones y señala que tan completamente acuerdo o nada acuerdo estas con cada una de ellas. Las opciones de respuesta son: **Nada, Algo, Bastante y Completamente.**

Marca con una "X" tu opción preferida. No hay respuestas buenas ni malas, sólo interesa saber el tipo de percepción que se da en un salón de clases.

Ten cuidado al marcar, ya que en ocasiones las respuestas no están en la misma posición.

1. El maestro asiste a clases con interés por enseñarnos.

\_\_\_\_\_  
*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completamente*

2. El maestro sabe como hacerle para que me den ganas de portarme bien en el salón.

\_\_\_\_\_  
*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

3. Las clases del maestro son aburridas.

\_\_\_\_\_  
*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completament*

4. Lo que aprendo en clase se me olvida al otro día.

\_\_\_\_\_  
*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

5. El maestro sabe que tengo interés en mi educación.

\_\_\_\_\_  
*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

6. El maestro es terco

\_\_\_\_\_  
*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completamente*

7. El maestro sabe acerca de lo que enseña.

\_\_\_\_\_  
*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completamente*

8. La clase del maestro me parece interesante.

\_\_\_\_\_  
*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

9. El maestro es de carácter débil.

*Completamente*      *Bastante*      *Algo*      *Nada*

10. El maestro es exigente.

*Completamente*      *Bastante*      *Algo*      *Nada*

11. Se lo que más le gusta al maestro en clase.

*Nada*      *Algo*      *Bastante*      *Completamente*

12. Se lo que más le disgusta al maestro en clase.

*Completamente*      *Bastante*      *Algo*      *Nada*

13. El maestro es buena onda.

*Nada*      *Algo*      *Bastante*      *Completamente*

14. Lo que aprendo en clase me es útil al salir a la calle

*Nada*      *Algo*      *Bastante*      *Completamente*

15. El maestro piensa que no pongo atención a la clase.

*Nada*      *Algo*      *Bastante*      *Completamente*

16. Soy el consentido del maestro.

*Completamente*      *Bastante*      *Algo*      *Nada*

17. El maestro realmente se interesa por mi educación.

*Nada*      *Algo*      *Bastante*      *Completamente*

18. El maestro tiene interés en que yo aprenda

*Nada*      *Algo*      *Bastante*      *Completamente*

19. El maestro se interesa por mis problemas personales.

*Completamente*      *Bastante*      *Algo*      *Nada*

20. El maestro piensa que soy inteligente.

*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completamente*

21. Estoy en disposición de terminar la *secundaria*

*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

22. El maestro sabe que yo lo aprecio.

*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

23. Vale la pena venir a la escuela.

*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completamente*

24. Prefiero irme a trabajar que venir a la escuela.

*Nada*                      *Algo*                      *Bastante*                      *Completamente*

25. Se aprenden mas cosas en la calle que en la escuela.

*Completamente*                      *Bastante*                      *Algo*                      *Nada*

Pon atención, ahora las respuestas son: **Siempre**, **Casi Siempre**, **Casi Nunca** y **Nunca**.

26. El maestro relaciona la clase con ejemplos de nuestra vida.

*Siempre*                      *Casi Siempre*                      *Casi Nunca*                      *Nunca*

27. Al pedirle ayuda al maestro fuera de la clase, él me la da

*Nunca*                      *Casi Nunca*                      *Siempre*                      *Casi Siempre*

28. El maestro prepara su clase.

*Siempre*                      *Casi Siempre*                      *Casi Nunca*                      *Nunca*

29. El maestro llega puntualmente a clase.

*Siempre*                      *Casi Siempre*                      *Casi Nunca*                      *Nunca*

30. El maestro me aclara mis dudas cuando le pregunto.

*Nunca*                      *Casi Nunca*                      *Siempre*                      *Casi Siempre*

31. El maestro nos da bastante cantidad de información comprensible.

---

Nunca	Casi Nunca	Siempre	Casi Siempre
-------	------------	---------	--------------

32. El maestro nos dice al iniciar la clase lo que vamos a ver ese día.

---

Nunca	Casi Nunca	Siempre	Casi Siempre
-------	------------	---------	--------------

33. El maestro utiliza palabras desconocidas para mí.

---

Nunca	Casi Nunca	Siempre	Casi Siempre
-------	------------	---------	--------------

34. El maestro realiza exámenes por tema.

---

Nunca	Casi Nunca	Siempre	Casi Siempre
-------	------------	---------	--------------

35. El maestro deja que invente mis propias tareas.

---

<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Casi Nunca</i>	<i>Nunca</i>
----------------	---------------------	-------------------	--------------

36. El Maestro sabe lo que más me interesa en la clase.

---

Nunca	Casi Nunca	Siempre	Casi Siempre
-------	------------	---------	--------------

37. El maestro me felicita cuando hago las cosas bien.

---

<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Casi Nunca</i>	<i>Nunca</i>
----------------	---------------------	-------------------	--------------

38. El maestro asiste a clases sólo por cumplir con su trabajo.

---

<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Casi Nunca</i>	<i>Nunca</i>
----------------	---------------------	-------------------	--------------

39. La forma de calificar del maestro es justa.

---

<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Casi Nunca</i>	<i>Nunca</i>
----------------	---------------------	-------------------	--------------

40. Me interesa saber cosas acerca de la vida del maestro

---

Nunca	Casi Nunca	Siempre	Casi Siempre
-------	------------	---------	--------------

41. El maestro sabe motivarme para que yo participe en clase.

---

<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Casi Nunca</i>	<i>Nunca</i>
----------------	---------------------	-------------------	--------------