

188  
29.



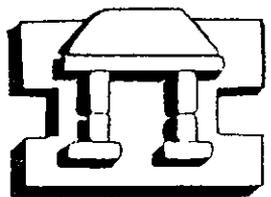
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

"CAMPUS IZTACALA"

EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA FORMACION  
PSICOLOGICA EN NIÑOS DE EDUCACION PRIMARIA.

REPORTE DE INVESTIGACION  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A N :  
PEZA MARTINEZ ARACELI  
SANCHEZ RUIZ RAQUEL

DIRECTOR DEL REPORTE DE INVESTIGACION:  
MTRO. ADRIAN CUEVAS JIMENEZ  
SINODALES: MTRA. LAURA RUTH LOZANO TREVIÑO  
MTRO. ANDRES MARES MIRAMONTES



IZTACALA LOS REYES IZTACALA, TLALNEPANTLA, EDO. DE MEX. 1998

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

268055



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS.**

**A MIS PADRES:**

**SRA MARTHA RUIZ PEREZ Y SR. SANTOS SANCHEZ ORTIZ  
POR SU AMOR, APOYO Y SOBRE TODO POR SER UNOS  
PADRES EXCELENTES.**

**A MIS HERMANOS:**

**IVIS, JAVIER, MARTHA, FELIX, SANTOS Y GUILLE  
POR SU CALIDEZ, LOS QUIERO MUCHO. SON MI EJEMPLO A  
SEGUIR.**

**A MIS SOBRINOS:**

**FANY, VIRIS, TITA, MARIEL, IVAANA, GISELLE, DANY,  
CARLITOS, NANCY Y FER.  
POR SU ALEGRIA.**

**A MI AMIGA DE SIEMPRE:**

**RUBI TE QUIERO MUCHO.**

**A MIS AMIGAS:**

**CORINA, GISELA, SANDRA POR SU VALIOSA AMISTAD QUE ME  
BRINDAN.**

**A TI ARA: POR COMPARTIR LA REALIZACION DE ESTE TRABAJO, POR TU  
EMPEÑO, DEDICACION Y POR SER UNA GRAN AMIGA Y TERAPEUTA  
¡ LO LOGRAMOS!**

**Y SOBRE TODO A TI DIOS:**

**POR PERMITIRME ESTAR CERCA DE TI Y POR ILUMINARME DIA CON DIA.**

**RAQUEL**

**A LA SRA. MA. DE LA LUZ MARTINEZ ALVA.**

**MAMA:**

**GRACIAS POR TU EJEMPLO DE LUCHA ANTE LA VIDA, TU AMOR Y SOBRE TODO POR TU INVALUABLE APOYO EN MI DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL, PORQUE JUNTO CON TU SACRIFICIO ECONOMICO HICIERON POSIBLE LA CULMINACION DE ESTE TRABAJO.**

**TE QUIERO MUCHO.**

**A MIS HERMANOS:**

**MANDO, GELI, BETO, AARON, JORGE, ATAY, ADRY, YESI Y FELIPIN, LES AGRADEZCO SU APOYO Y SU INSUSTITUIBLE COMPAÑIA.**

**LOS ADMIRO Y QUIERO**

**MUCHO.**

**A MIS SOBRINOS:**

**ALEX, ADAN, AGNI Y ADRI, CON MUCHO AMOR, COMO UN EJEMPLO Y A LA VEZ UN RETO PARA SU SUPERACION PERSONAL Y PROFESIONAL. QUE CON SUS TRAVESURAS, RISAS Y GESTOS ME HAN HECHO FELIZ.**

**GRACIAS PEQUEÑITOS.**

**A RAQUEL:**

**QUIEN CONSTANTEMENTE ME DEMOSTRO SU CARIÑO, PARA QUE LOGRARAMOS ESTE TRABAJO. TE LO DEDICO POR ESOS MOMENTOS TAN MARAVILLOS QUE COMPARTIMOS.**

**GRACIAS RACHEL.**

**POR LO QUE SIGNIFICASTE  
A TRAVES DEL TIEMPO QUE TE TRATE COMO  
UNA EXPERIENCIA  
LINDA E INVALUABLE. GRACIAS.**

**A MIS AMIGAS QUE HAN SIDO PARTE DE MI VIDA, POR SUS CONSEJOS Y APOYO CUANDO LAS HE NECESITADO.**

**GRACIAS.**

**A DIOS POR DARME LA VIDA.**

**ARACELI.**



## INDICE

### RESUMEN

### INTRODUCCION

### CAPITULO 1 LO CUALITATIVO EN LA PSICOLOGIA

1.1 LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA .....	1
1.1.1 orientación cuantitativa .....	1
1.2 LO CUALITATIVO EN LA PSICOLOGIA .....	6
1.2.1 métodos de evaluación .....	11
1.3 ENFOQUE PERSONOLOGICO .....	13

### CAPITULO 2 RENDIMIENTO ESCOLAR

2.1 CONCEPCION DE RENDIMIENTO ESCOLAR .....	25
2.2 ALGUNAS POSTURAS PSICOLOGICAS QUE ABORDAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	29
2.2.1 postura biologicista.....	29
2.2.2 postura ambiental .....	31
2.3 PRACTICAS PEDAGOGICAS .....	32
2.4 SITUACION FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR .....	40
2.5 PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR .....	45

### CAPITULO 3 EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA FORMACION PSICOLOGICA DE 3 CASOS DE ALUMNOS DE EDUCACION PRIMARIA

3.1 METODOLOGIA .....	51
3.2 RESULTADOS Y ANALISIS .....	60

CONCLUSIONES .....	94
--------------------	----

BIBLIOGRAFIA .....	98
--------------------	----

### ANEXOS

## RESUMEN

La presente investigación se realizó con el propósito de delinear desde una visión del desarrollo como unidad cognitivo-afectivo, una formación psicológica de los alumnos que la escuela considera con bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.

Para nuestra pretensión se estudió esta complejidad real de manera cualitativa. los instrumentos utilizados fueron; técnicas abiertas y observaciones directas en el salón de clases: composición de cuentos y/o historias por los escolares, completamiento de frases, realización de cartas por los escolares, entrevistas a los escolares, a sus compañeros, a sus maestros, a sus familiares y narración de la trayectoria docente de la maestra.

se concluye que lo que es llamado rendimiento escolar es una construcción social. Principalmente por las concepciones, valores, prácticas, creencias e ideales del contexto socio-cultural en el que se mueve cada alumno.

Se propone enfatizar en la subjetividad del alumno, así como su entorno socio-cultural para llegar a conocer ampliamente el desarrollo académico y de esta manera implementar pedagogías que se adapten a las necesidades del alumno.

## INTRODUCCION

El rendimiento escolar en las últimas décadas ha sido un tema de preocupación en el ámbito educativo. La Secretaria de Educación Pública (SEP), ha reportado altos índices de alumnos con bajo rendimiento escolar, lo cual ha provocado mayor interés en él. Los investigadores han fijado más su atención en las causas del bajo rendimiento escolar, analizando la influencia que tiene el papel del profesor, qué tanto su personalidad afecta al bajo rendimiento del alumno, la forma y las dinámicas que usa en sus clases, la calidad de la relación alumno-profesor; en otro momento se a énfatizado al grupo familiar como el que podría favorecer o desfavorecía el bajo rendimiento escolar; asimismo, se ha estudiado la influencia del nivel socio-económico y la buena o mala alimentación. Estas investigaciones han aportado información respecto al bajo rendimiento escolar, sin embargo, la mayoría lo ha abordado en un nivel general y poco se ha hecho a nivel de la subjetividad del alumno; ¿ el propio alumno qué piensa acerca de su rendimiento escolar ?, ¿ qué le gusta?, ¿ cómo se identifica?, ¿ cómo se asimila?, ¿ qué piensa de lo que dicen de él sus compañeros y sus profesores? .

Se necesita conocer más la subjetividad del alumno y no solamente en el de bajo rendimiento, sino también en el alumno de alto rendimiento. Consideramos que el análisis de ambos momentos del rendimiento escolar nos puede aportar mayores elementos para su comprensión.

De ahí que nuestro interés gire en delinear desde una visión del desarrollo como unidad afectivo- cognitiva la formación psicológica de los alumnos que la escuela considera con bajo y alto rendimiento escolar. Partimos de una visión cualitativa de la realidad humana, particularmente del punto de vista que concibe que la personalidad del individuo constituye un nivel complejo de su desarrollo, que se construye en su interrelación con su medio y que es única en cada persona.

Consecuentemente el presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el capítulo 1 se aborda lo referente a la visión positivista de ciencia y su influencia en la Psicología y, por contraposición, se desarrolla la orientación cualitativa en sus antecedentes, sus características principales y su implicación metodológica. Se termina este capítulo con el desarrollo de un punto de vista de la psicología que se asume cualitativo, el "enfoque personológico" que constituye el marco de este trabajo

En el capítulo 2 se desarrolla lo relacionado a los puntos de vista respecto al rendimiento escolar que, por lo regular, se centran entorno al bajo rendimiento, que se denomina "fracaso escolar", y muy poco abordan otros niveles de este fenómeno.

En el último capítulo se presenta el trabajo de investigación entorno a la formación psicológica de 3 casos de rendimiento escolar, 2 de ellos considerados de alto y 1 de bajo rendimiento en educación primaria.

## **CAPITULO 1 LO CUALITATIVO EN LA PSICOLOGIA**

Se abordará como base teórica el punto de vista personológico, pero es necesario desglosar antes la teoría cualitativa, porque su metodología se ajusta a este enfoque, del cual se utilizan algunas de sus técnicas. Para esto es necesario primero abordar sus antecedentes como la tendencia positivista que condujo, por contraposición, a la teoría cualitativa, en la que se ubica el enfoque personológico.

### **1.1 LA CIENCIA Y LA PSICOLOGIA**

#### **1.1.1 ORIENTACION CUANTITATIVA**

A lo largo de la historia el concepto de ciencia ha estado asociado con la demostración y con la capacidad de probar enunciados hipotéticos, enfatizándose como función de la ciencia su capacidad para predecir comportamientos del objeto en su realidad.

La ideología que surge de la influencia positivista y que hegemonizó el pensamiento científico, se apoya, en su inicio, en su efectividad para el avance de las ciencias naturales. Esta metodología positivista se basa en la producción de datos concretos, en una validez científica y en la existencia de una confiabilidad.

En el modelo positivista de investigación predomina una orientación analítica, definida por la operacionalización de todo lo investigable, o lo que es igual, la definición en términos de comportamientos concretos de los diferentes aspectos que serán de una u otra forma atendidos por el investigador. Todo lo investigable es reducido a variables, algunas de las cuales serán el objeto específico de la investigación, mientras otras solo tendrán valor como elemento de control.

En la lógica positivista se presentan un conjunto de pasos a seguir que son identificados con el método científico, como son: planteamiento del problema, de las hipótesis, definición de variables, técnicas a emplear, muestras, etc., todo lo cual se traduce al final de la investigación en múltiples cifras correlacionadas que verifican o no la hipótesis por su comportamiento estadístico, más no conducen a ningún tipo de elaboración nueva del problema tratado.

El modelo positivista se caracteriza por ser descriptivo y experimental, aparece en él la construcción teórica, más como conceptualización de lo empírico que como la elaboración que le da un sentido a este trascendiendo el plano de los hechos y penetrando en el de sus relaciones, las cuales resultan inaccesibles al plano sensorial.

Es por ello que la objetividad es uno de los conceptos más valorados en este modelo, en tanto que esta se define por la capacidad del método científico para descubrir la realidad de forma pura (González, 1983).

De esta ideología positivista todas las ramas de la ciencia se vieron influidas incluyendo la psicología. Al comenzar nuestro siglo la psicología necesitaba transformarse en un saber "útil" y también mostrarse como ciencia. ¿Cómo hacer para transformar esa disciplina, menospreciada por la gente de "ciencia", considerada mera especulación filosófica, metafísica, cuando no obra de charlatanes que no merecían crédito ni atención o que a lo sumo era vista como una extensión de la fisiología de los sentidos?. El estatus científico alcanzado por otras disciplinas y, en particular la misma Fisiología, ponía de relieve en su método el uso de la experimentación y cuantificación de los datos. Condicionada por una demanda en cuyo centro está la necesidad de observar hechos y sus regularidades para poder prever, para poder controlar, introduce el método cuantitativo en su campo de acción, que en adelante y en forma solidaria con el cambio metodológico, será el de la conducta como manifestaciones observables, tratando así de alcanzar el rango de ciencia. Se trataba de cambiar de hábito, en vez de especular había que experimentar, calcular y medir, para lograr respetabilidad, pero sobre todo, buscando esa "eficacia" que la ideología positivista espera de la ciencia, donde los únicos objetivos perseguidos serían objetividad, prescindiendo al máximo en los juicios y observaciones del punto de vista del observador; comparación de los datos obtenidos en distintos momentos y por distintos observadores, comunicabilidad de los mismos, usando ese "lenguaje" universal que serían los números y sobre todo verificar las conclusiones elaboradas ( Benedito, 1987).

Esta corriente psicológica hace generalizaciones absolutas desde el caso individual, niega estructuras subjetivas altamente diferenciadas. Lo individual se asume como un criterio de identidad absoluta, no considerándose las diferencias internas subjetivas, sino las externas, sobre cuya base se configura linealmente lo interno.

Sin embargo, toda la investigación social inspirada en el modelo tradicional, alcanza su valor científico solo por su poder de generalización sobre los resultados reportados, lo cual conduce a definir solo un tipo de método para la investigación: métodos cuantitativos, relativamente fáciles de aplicar y calificar (González, 1993).

Durante mucho tiempo el método cuantitativo fue el pilar de las investigaciones realizadas por diferentes psicólogos, sin embargo, se encontraban con muchas limitaciones, ya que tenían que alinear sus resultados a esta ideología positivista, lo que provocaba datos irreales, falsos y sesgados, debido a que la Psicología no se podía sujetar solamente a condiciones externas, conductas artificiales, siendo que su objeto de estudio es un sujeto dinámico.

Sin embargo, el desarrollo diferencial que expresan hoy las distintas ciencias nos obligan a ubicar la objetividad del conocimiento científico en diferentes planos. En las ciencias sociales realmente no existen modelos rigurosos que permitan la construcción de las regularidades del objeto, lo

cual no inválida la objetividad de estas ciencias, por supuesto, que no se pueden obtener por medio de los métodos y vías de las ciencias naturales.

Es decir, la orientación cuantitativa se encuentra regida por el esquema lógico positivista de ciencia que remite un lugar epistemológico preciso, a partir del cual estructura su método y técnicas. En una caracterización de la naturaleza epistemológica de la orientación cuantitativa, Rist (1977, p.42) menciona al respecto:

**“La metodología cuantitativa supone la posibilidad, el deseo y aún la necesidad de la aplicación de ciertas normas empíricas a los fenómenos sociales ... se supone que los sucesos humanos son correctos, el hombre y su creación forman parte de la naturaleza. El desarrollo, la elaboración y verificación de las generalizaciones sobre el mundo natural es la primera tarea del investigador. Desde ahí aspira a acumular generalizaciones empíricas; y luego a refinarlas y reestructurarlas en leyes generales, finalmente a ensamblar estas desiguales leyes en una teoría nomotética; es decir, todos los esfuerzos se basan en la corrección del método científico como se practica en las ciencias naturales”.**

Desde estos supuestos se derivan preocupaciones por la objetividad, las definiciones operacionales, la confiabilidad, etc. que guían el proceso de investigación, frecuentemente denominada empírica; a la vez que dictan las formas de aproximarse al fenómeno: el diseño experimental, la entrevista formal, la encuesta, etc.

Es decir, en esta orientación cuantitativa se establecen variables denominadas dependientes o independientes que son específicas y limitadas solo para aquellas conductas seleccionadas; su muestra es

grande para poder generalizar; debe existir un tipo de control de errores para la confiabilidad; sus análisis deben estar basados en modelos estadísticos o de lógica y debe contener un marco teórico disciplinario.

## **1.2 LO CUALITATIVO EN LA PSICOLOGIA.**

Los antecedentes de la investigación cualitativa se remontan a la cultura Greco-Romana, conociéndose cierta metodología en las obras de Herodoto y Aristóteles. Sin embargo, es durante los siglos XVIII y XIX, que la investigación cualitativa llega a perfilarse como un reto y en contraposición a las ciencias naturales, anteponiéndose a las leyes universales, las cuales se habían establecido con ciertos supuestos conocimientos neutros, de hechos verdaderos, cuya validez se desprendía de mediciones concretas de lo observable. Aún cuando se desarrolla la teoría de la probabilidad en la estadística, que restringe la cercanía a un fenómeno con ciertos índices de error, se mantiene la ciencia y el quehacer científico como la única y verdadera base de toda la investigación. Las ciencias naturales llegan a dominar al mundo de las ciencias sociales, como ya se menciona en el punto anterior, y la noción de evolución es notablemente trasladada a la antropología social y cultural, donde los patrones del desarrollo de poblaciones son caracterizados y explicados por la evolución de etapas. Para nuestro siglo, la investigación cualitativa surge como un reto a las explicaciones positivistas dadas por la ciencia. Trata de presentar una alternativa a la definición de ciencia y quehacer científico (González , 1993).

Siendo las ciencias sociales donde se produce una profunda revolución metodológica, orientándose al conocimiento social y cultural de grupos y de comunidades a través de la integración del investigador al sistema de relaciones que constituía su objeto de estudio. Fue en la Antropología social, en los marcos de la investigación etnográfica donde se extendió con mayor fuerza el método cualitativo orientado a aquellos elementos socioculturales que permiten explicar las conductas sociales del hombre.

La etnografía como piedra angular de la Antropología social, tiene como objetivo explicar el modo de vida, desde el sentido que tiene para las personas de una institución, grupo o sociedad. Para lograr este objetivo la etnografía tuvo que trascender la descripción de elementos aislados y comprender cada aspecto concreto del hombre y/o su grupo en el complejo sistema de relaciones y valores en que este se engendra (Giddens, 1995).

Es precisamente su finalidad teórica lo que determinó la transformación radical de la metodología de investigación en los marcos de la Etnografía, de ahí la integración de los elementos cualitativos que definen la investigación etnográfica.

En realidad la transformación metodológica radical operada en la etnografía es la expresión de una profunda revolución metodológica, que

de forma necesaria ha ido extendiéndose a todas las esferas de las ciencias sociales (González , 1993).

Por otra parte, Smith (1983) menciona que la orientación cualitativa tiene sus raíces filosóficas en el idealismo, especialmente en los planteamientos de Weber, Dilthey y Rickert. Rescata tres puntos básicos: el sujeto como inseparablemente conectado a la mente con todas sus implicaciones subjetivas, valorativas y emocionales, por lo que la separación sujeto-objeto en el proceso de estudio queda disuelta por una relación sujeto-sujeto; la dicotomía entre hechos y valores no existe; y el propósito de la ciencia es, antes que explicativo predictivo, interpretativo o comprensivo. Puntos que, dice Smith, tienen una orientación cualitativa al enfrentarse a los hechos sociales considerándolos no como cosas sino como actos, por la significación que está presente en la relación sujeto-sujeto. En otro nivel y en el que están subyacentes aquellos principios, Bryman (1984) remite los apuntes de la orientación cualitativa a la fenomenología y al interaccionismo simbólico, de donde emerge el principio que en general guía a la investigación cualitativa. El principio es que, la incorporación de la gente bajo estudio es crucial para entender su conducta, cuestión que es obviada en la investigación cuantitativa en cuanto no entra en su modelo de objetividad.

Wilson (1977, p.19) por su lado considera que:

**" El científico social no puede entender el comportamiento humano sin entender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones... El**

**enfoque utilizado por las ciencias naturales en cuanto a la objetividad requiere que el investigador imponga limitaciones a priori sobre los datos, acto que dificulta la tarea de descubrir las perspectivas de los sujetos”.**

Por tal, la orientación cualitativa guía el proceso de investigación utilizado a menudo - pero no solamente- la observación participante como instrumento.

Hoy día se cree que la investigación cualitativa aún está construida por un conjunto de métodos homogéneos, con principios generales y con una aplicación directa a todos los casos, existiendo una confusión porque la investigación cualitativa es vista como una tendencia nueva y reciente, que aún no ha logrado ser ampliamente aceptada en ámbitos universitarios, ni en centros de investigación científica. Ante esta confusión, vale señalar lo que es la investigación cualitativa:

- ◆ No consta de un solo método, sino de variaciones de métodos, desde el uso de casos únicos hasta la observación participativa y entrevistas formales e informales. Dentro de los aspectos metodológicos, se incorpora el método dialéctico.
- ◆ Comprende múltiples realidades que reflejan bases históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas.
- ◆ Presenta una visión del mundo holístico, al concebir a la investigación como una problemática integral.

◆ Hay que tomar en cuenta que la investigación cualitativa parte de una base filosófica y de fundamentos epistemológicos, por lo tanto, presenta una visión de la realidad con múltiples interpretaciones. Se caracteriza de acuerdo a un enfoque particular, ya sea etnográfico, personológico, reflexivo, interpretativo o crítico.

◆ Las técnicas que se emplean en la investigación cualitativa dependen del diseño y el enfoque que se toman como punto de partida (González, 1993).

Por lo tanto, el término investigación implica datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. Esta investigación cualitativa es inductiva, los investigadores desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En la evaluación cualitativa se trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia. Los investigadores cualitativos interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario.

Por lo anterior, se llega a tomar a esta investigación cualitativa como un arte, ya que los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos ( Taylor y Bogdan, 1990).

Otra de las características importantes en la investigación cualitativa es la condición de sujeto que se da, expresándose como portador de una personalidad concreta, por tal los mecanismos, formaciones y recursos de esta personalidad constituyen los contenidos y las operaciones mediante las cuales el sujeto define conscientemente sus propósitos, sus acciones y atribuye sentido psicológico a sus distintas experiencias y vivencias. El sujeto expresa activamente su personalidad ante las contradicciones y cambiantes situaciones de la vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad; no se concibe a la personalidad como en otras corrientes psicológicas, como una sumatoria de rasgos, dimensiones o factores que linealmente se expresan en formas bien definidas de conducta (González , 1989).

### **1.2.1 METODOS DE EVALUACION**

Como se ha mencionado, los distintos métodos de evaluación tradicional no abordan los cambios cualitativos que se dan en las diferentes etapas del desarrollo de la persona. Además, no toman en cuenta los procesos por lo cuales se llega a una conducta: su subjetividad. Por medio de esta subjetividad se conoce la realidad que implica la construcción de un sujeto cognoscente, quien es expresión de la misma. El sujeto se apropia de esta realidad a través de los medios de que dispone para su cognición en los cuales se expresa integralmente su mundo interno.

Esta subjetividad se ha abordado en la Psicología a través de los métodos cualitativos. Primero en el área clínica se reemplazó el modelo médico tradicional por el método clínico que se caracteriza por tomar al individuo como una unidad esencial de análisis; el contacto permanente entre el sujeto investigador y el investigado, acción intensiva sobre el sujeto no limitándose ésta por la utilización de ninguna técnica ni conjunto de técnicas específicas; la orientación a definir (resultado) en síntesis y no en variables analíticas; tiene en cuenta la situación en la que el estudio transcurre como un elemento activo que interviene en el sentido del resultado; y resulta inherente a esta aproximación una unidad esencial entre el diagnóstico, investigación e intervención.

Otro método es la historia de vida que consiste en investigar de forma orgánica la representación histórica que tiene el sujeto sobre la configuración de su subjetividad, toma al sujeto mismo como centro del conocimiento, pues es el único hombre que existe en la realidad concreta y en su historia donde se puede captar su dimensión; el hombre es la célula activa y actuante básica en la estructura social. Al estudiar intensamente la historia de los individuos pertenecientes a distintos grupos y clases sociales durante una determinada época, es un elemento esencial para comprender las fuerzas motrices de dicha época y su significación social real.

El método etnográfico, tiene como objetivo explicar el modo de vida de las personas que integran un grupo o sociedad. En este método trasciende la descripción de elementos aislados y comprende cada aspecto del hombre y/o su grupo en el complejo sistema de relaciones y valores, ofrece al educador una vía de ver la escuela a través de los ojos del estudiante (González ,. 1993)

Y por último el enfoque personalizado que es otro de los métodos con una orientación centrada en la persona, donde se toma en cuenta la implicación de la personalidad en todos los procesos en que el individuo participa, que se desglosará más ampliamente en el siguiente punto ya que es de interés en este trabajo.

### **1.3 ENFOQUE PERSONOLOGICO.**

Como sabemos, la psicología general estudia las diferentes funciones que intervienen en el proceso global del comportamiento, de la misma manera que la fisiología examina los procesos que constituyen el funcionamiento orgánico del individuo. No obstante, el comportamiento humano se distingue de los procesos fisiológicos por ser personalizado, es decir, por presentarse como la respuesta global y significativa de un sujeto a una situación que tiene para él un sentido. De esta manera, podríamos definir la Psicología Humana como la ciencia de la persona que

se comporta en el mundo. Sin embargo, la Psicología general y experimental estudia sobre todo la conducta como proceso en su dependencia general - y no personal o diferencial- de un conjunto de factores, mientras que la Psicología de la personalidad se interesa más especialmente en la integración individualizada de la conducta y en los procesos que, como la afectividad y la motivación, constituyen en mayor medida a esa integración.

Este punto de vista está representado por ciertos psicólogos del comportamiento, se interesa en especial en las interacciones de las funciones y en su integración en la unidad dinámica de una conducta global; lo que constituye esta unidad sólo es, por lo común, la necesidad o la motivación personalizada que la inicia y la dirige. Esto explica por qué el estudio de la personalidad en el campo de la psicología general se interesa ante todo en la motivación y en la influencia de esta sobre las funciones, como la percepción, el aprendizaje y los procesos cognitivos en general.

En la historia de la Psicología han existido múltiples intentos de abordar al hombre en su integridad, la mayoría de los cuales se a expresado en los sistemas psicológicos sobre la personalidad, entre los cuales tenemos al psicoanálisis, en su calidad de psicología general de la conducta humana y diversos sistemas como los de W. Stern, y W, Mc Douglas, esta es orientada actualmente por una gran cantidad de psicólogos europeos y norteamericanos con bases clínica y social, es decir, interesados en el aspecto personalizado de la conducta.

Los médicos psicoterapeutas como P. Janet, S. Freud, C. Jung se interesaban en la manera global de comportarse de su cliente. Trataban de comprender su personalidad total, es decir, la manera en que ese hombre se concebía a sí mismo y percibía las cosas a su alrededor, lo que deseaba y los conflictos que lo atormentaban, su vida privada íntima, así como su conducta social.

Sin embargo, se caracterizaron por su tendencia especulativa al tratar de explicar el universo de lo psíquico por un sistema relativamente simple y estrecho de categorías las que constituían premisas y a su vez condición explicativa de todo hecho nuevo observable de la realidad.

Las elaboraciones teóricas de estas corrientes no se acompañaron de una posición metodológica que posibilitará su expresión en una investigación empírica consistente, capaz de respaldar el crecimiento de dichos sistemas teóricos sobre una verdadera base científica y limitando su orientación metodológica a técnicas terapéuticas consecuentes con algunos elementos del sistema ( Nuttin, 1973) .

Otra corriente que aportó elementos relevantes al estudio de la personalidad fue la psicología humanista, dirigida a comprender al hombre como un ser activo, complejo, orientado a la autorrealización.

Los psicólogos humanistas, más que definir unidades aisladas de la personalidad (rasgos, factores, instintos u otras) intentan caracterizar

formas integrales de la regulación psicológica, que diferencian a unos individuos de otros.

En tal sentido se inscriben los conceptos de hombre autorrealizado de A. Maslow y de personalidad madura de G. W. Allport; cuando el individuo logra este nivel funcional de la personalidad, modifica esencialmente las particularidades cualitativas de todos los elementos psicológicos que participan en la regulación del comportamiento.

La comprensión de Maslow del sujeto, apoyada en sus potencialidades funcionales en la regulación del comportamiento, lo lleva a integrar aspectos psicológicos en una concepción integral, donde su definición se logra en los marcos del desarrollo integral de la personalidad.

Por su parte Rogers en su obra le otorga una especial importancia al self como agente activo, cuyas valoraciones, percepciones y otras funciones tienen un papel decisivo en el sentido psicológico que un hecho adquiere para la personalidad. Su énfasis en el yo, o el self, tiene características funcionales similares a los conceptos de persona autorrealizada de Maslow.

Rogers enfatiza la función perceptual del self e integra en este concepto tradicional las potencialidades activas y reguladoras de la personalidad (González y Mitjans, 1989).

Por otra parte, el conductismo maneja la personalidad en términos de atributos de la conducta, donde el sujeto está expuesto a contingencias externas que determinan su comportamiento, lo que lleva a establecer su personalidad, es decir, esta corriente concibe a la personalidad como un conjunto de rasgos y conductas adquiridas de su medio. En este sentido González y Mitjás, (1989, p. 16), consideran que:

**" La personalidad constituye un nivel más complejo de regulación psicológica, pues en ella se encuentran los elementos explicativos de las conductas más complejas del hombre, sin embargo, el estudio de la personalidad no puede constituir una ruptura mecánica con los conocimientos alcanzados en los diferentes procesos psíquicos, el estudio de la personalidad impone romper con la falsa división de lo cognitivo y de lo afectivo. Porque las decisiones y conductas que el hombre asume como personalidad expresan en sí mismas la unidad de lo afectivo y de lo cognitivo, pues el hombre no actúa por su comprensión de un fenómeno, sino por el grado de motivación que dicha comprensión crea en él".**

Consideran a la personalidad como expresión integral de lo psíquico en el hombre, teniendo una determina constitución con carácter sistémico por diferentes formaciones psicológicas y no como se maneja comúnmente: como rasgos, dimensiones o solamente tomando en cuenta algunos elementos de ella, cayendo solo en descripciones aisladas del conjunto psicológico sin tomar como parte integral lo afectivo y lo cognitivo que es lo que caracteriza la personalidad como nivel regulador.

Se trata de comprender a la personalidad en sus distintas funciones, su interrelación, los niveles en que esta se expresa, así como el ángulo personológico de las distintas actividades y procesos del hombre en su vida social.

Ya Rogers ha planteado el enfoque personológico orientado y centrado en la persona, implicando la personalidad en todos los procesos en que el individuo participa, enfatizando su carácter procesal, dejando a un lado la concepción tradicional de lo estructural.

Estos autores tras la búsqueda del estudio de la personalidad en sus múltiples funciones y en su carácter dinámico se basaron en el enfoque configuracional, entendiendo por configuración:

**"La integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, por lo que se puede incluir una configuración dentro de la otra, no como elementos diferentes que se integran, sino como parte de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica" (González, 1995, p. 59.).**

Este enfoque aparece como resultado de una representación teórica sobre la personalidad que, en su madurez apoyada en su momento empírico de investigación, permitió avanzar hacia formulas metodológicas cada vez más congruentes con el planteamiento teórico.

En este sentido, la concepción de sujeto es de un sujeto de actividad, como portador consciente de los diversos procesos que integran su individualidad. González (1995, p. 61), en su apartado de personalidad define al sujeto como:

**"El individuo concreto portador de personalidad quien como características esenciales y permanentes de su condición, es actual, interactivo, consciente y volitivo. El cual intenta organizar de forma consciente la simultaneidad de vivencias que experimenta y construye a**

**través de la creación de un sistema de representaciones conscientes sobre el medio, sus relaciones interpersonales y sobre sí mismo”**

La condición de sujeto de la actividad se expresa en el hombre como portador de una personalidad concreta ante las contradicciones y situaciones de la vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad.

La personalidad constituye el nivel más complejo de regulación psicológica, encontrando en ella los elementos explicativos o de las conductas más complejas del hombre. Además se expresa en sí misma la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, ya González (1995 p.34) menciona:

**“ El hombre no actúa solo por su comprensión de un fenómeno, sino por el grado de motivación que dicha comprensión crea en él, lo cual tiene en su base el sistema de necesidades y motivos que imprimen la energía necesaria de todo comportamiento”.**

También considera que el propio sujeto regula y autorregula su propia personalidad, a través de indicadores funcionales, que son aquellos que distinguen cualitativamente el ejercicio de la función reguladora, y los define de la siguiente manera:

◆ **Rigidez- flexibilidad.** Es la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y revalorar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad; su capacidad para cambiar decisiones o proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones, así como de cambiar alternativas y estrategias de comportamientos concretos.

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

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

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

♦ **Estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad.** El individuo realiza un esfuerzo volitivo estable, orientado a conscientizar las principales cuestiones asociadas a la expresión de sus tendencias esenciales como personalidad (González, 1995, pp. 25-26).

En cuanto a la estructura de la personalidad la entiende como la forma estable que asume los contenidos psicológicos para expresarse en las funciones reguladoras de la personalidad. Definiendo tres niveles de integración de los contenidos psicológicos:

♦ **Unidades psicológicas primarias.** Estas constituyen una integración

cognitivo-afectiva relativamente estable, que actúa de manera inmediata sobre el comportamiento ante las situaciones vinculadas a su acción reguladora.

♦ **Formaciones psicológicas.** Se definen básicamente por la categoría de formación motivacional compleja, utilizada para designar las intenciones profesionales, los ideales morales y la autovaloración.

**Síntesis reguladora.** el propio carácter sistémico de la personalidad determina que sus elementos y formaciones se integren en distintas configuraciones psicológicas de forma simultánea, las que tienen una particular relevancia en la regulación del comportamiento. ( González, 1995 pp 27-29)

Y por ello, con el fin de integrar las manifestaciones más complejas de la personalidad, que es una organización estable y sistémica de los contenidos y funciones psicológicas que caracterizan la expresión integral del sujeto, se ha planteado la utilización de técnicas abiertas no estandarizadas para su estudio, orientadas a la definición de los contenidos sobre los cuales la personalidad se expresa en sus sistemas valorativos y de comportamiento, como de los indicadores funcionales que caracterizan esos contenidos en sus funciones reguladoras, que es la capacidad del sujeto para tomar decisiones, cambiar proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones, así como, organizar y estructurar los contenidos de una dimensión futura, utilizar de forma activa

y consciente operaciones cognitivas y autoreguladoras . Dentro de estas técnicas abiertas están:

◆ **Completamiento de frases.-** Revela una serie de particularidades tanto funcionales como de contenido de la personalidad y nos permite configurar por la interpretación distintas dinámicas que ocurren en esta.

◆ **Composición.-** Es una importante vía para determinar la integración de un contenido psicológico en una formación psicológica de la personalidad.

◆ **Conflicto de diálogos.-** Se presentan ante el sujeto situaciones elaboradas donde aparecen dos personajes, con cualidades tanto positivas como posibles de analizar negativamente, ante las que se le exige una posición al sujeto. Permite juzgar la esfera moral del estudiante, a partir de lo cual podemos determinar indicadores importantes de la función reguladora de esta esfera.

◆ **Técnica de alternativas múltiples.-** Está orientada básicamente al estudio de los indicadores funcionales, la flexibilidad y la capacidad de campo de acción, permite realizar un análisis de contenido, así como de la carga emocional asociada a éste. Este instrumento se presenta ante el sujeto en diversas situaciones de la vida cotidiana, referidas a esferas distintas de esta.

◆ **Entrevista.-** Es una técnica de gran valor para la evaluación, se utiliza

para lograr la información que no se ha podido obtener con la aplicación de las técnicas de diagnóstico, así como para integrar indicadores obtenidos por dichas técnicas, pero cuya interpretación no se ha logrado interpretar. No debe ser estructurada, debe de tener sus objetivos y el evaluador debe ir llegando a ellos en los marcos de una conversación abierta, dirigida por él.

◆ **Cuestionario.**- Tiene su utilidad como medio para recoger información, especialmente para datos de muestras más amplias que las que se pueden obtener por entrevistas personales, como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos y en la confirmación del encuestado.

◆ **Observación.**- Es el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. (González y Mitjáns, 1989).

La utilización de materiales escritos o impresos constituye un apoyo útil a la observación.

◆ **Documentos oficiales.** Estos pueden contribuir a la reconstrucción de acontecimientos y dar información acerca de las relaciones sociales.

◆ **Documentos personales.** Estos suministran valiosas indicaciones acerca de sus opiniones y actitudes con respecto a toda una gama de

temas, así como un gran volumen de información acerca de su propio transcurso y experiencias que en ese marco se produce (Woods, 1989).

Por todo lo anterior, se puede decir que el enfoque personalista se basa en los siguientes aspectos:

◆ Se basa en una filosofía cualitativa, que se orienta al descubrimiento de los nexos esenciales subyacentes tras la manifestación fenoménica del objeto de estudio.

La personalidad, como expresión superior de lo psíquico en el hombre, tiene carácter histórico-social, sin embargo, la expresión psicológica de este determinismo se produce por múltiples vías y mediatizadas por el sujeto, no siendo una manifestación inmediata de las influencias presentes.

◆ Se toma al sujeto como dinámico, consciente, volitivo que tiene la capacidad de regular y autoregular su comportamiento en diferentes situaciones su vida cotidiana.

◆ Presupone las configuraciones subjetivas del sujeto, en amplitud, profundidad y relevancia de su expresión personal en diversas áreas de la vida.

Utiliza técnicas abiertas y no estandarizadas por lo mismo de su concepción de sujeto.

## **CAPITULO 2 RENDIMIENTO ESCOLAR**

En este capítulo se aborda lo relativo al rendimiento escolar: su concepción, algunas posturas explicativas, las prácticas pedagógicas, la situación familiar y la relación entre personalidad y rendimiento escolar.

### **2.1 CONCEPCION DE RENDIMIENTO ESCOLAR.**

En la educación el rendimiento escolar ha sido un parámetro para medir los logros cognoscitivos, el nivel de aprendizaje, hábitos y habilidades que asimila el alumno.

No obstante, se distingue entre rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio. El rendimiento suficiente es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares. Este es el caso del niño que obtiene la promoción en todas las materias que componen el curriculum. Pero, cuando se toma como punto de referencia la capacidad intelectual, podemos hablar de rendimiento satisfactorio. El rendimiento suficiente está en función de los conocimientos escolares adquiridos por el niño, en cambio, el rendimiento satisfactorio está en función de sus capacidades intelectuales y del mejor o peor aprovechamiento que de ellas realice (Portellano, 1989).

Esto nos lleva a suponer que el bajo aprovechamiento escolar constituye el resultado de la combinación de los factores desfavorables psíquicos tanto externos como internos. Entre estos factores se encuentra la divergencia entre el nivel de desarrollo mental alcanzado y aquellas exigencias que plantea la escuela a los alumnos, así como el nivel socioeconómico, la alimentación, la familia; lo que trae como consecuencia la motivación negativa, el no querer estudiar, la falta de interés cognoscitivo, la indisciplina y muchas otras particularidades, que se notan generalmente en los escolares que se retrasan en los estudios (Vlasova y Pevzner, 1981).

Varias investigaciones han mostrado que en los niños desnutridos se ha observado retardo en el lenguaje, en las habilidades motoras y en el funcionamiento neurointegrativo, así como retraso en el aprendizaje (Chávez, A. y Martínez, C; 1877; Cravioto, J y De Licardi, E. 1972). Según la Unicef (1984), en el organismo desnutrido se observa una especie de homeostasis: tiende a conservar su supervivencia, de modo que dedica el mínimo o ningún esfuerzo a la curiosidad, a la exploración, al juego, al aprendizaje, etc.

Algunos autores se refieren al fracaso escolar cuando existe un desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares. En amplio sentido, fracasa todo alumno cuyo rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes. Normalmente se

valora la existencia de fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica, de forma que aquellos escolares que no alcanzan los objetivos mínimos del currículum, evaluados mediante las calificaciones escolares, son diagnosticados como presuntos casos de fracaso escolar.

También se puede hablar de fracaso escolar en función de su duración. Hay un tipo de fracaso inmediato, a corto plazo, que consiste en el rendimiento insuficiente en una o varias materias de los programas escolares. Cuando el desfase pedagógico se acentúa y el niño tiene que repetir algún curso nos referimos a un fracaso escolar a mediano plazo. Cuando el alumno abandona los estudios o es incapaz de lograr promoción al final del ciclo de estudios podemos hablar de un fracaso a largo plazo.

Las materias en las que se produce con mayor frecuencia fracaso escolar son aquellas de tipo instrumental, que son consideradas básicas: lectura, escritura y aritmética; son áreas donde con mayor frecuencia el niño alcanza rendimiento insuficiente.

Salvat, (1979) considera que el fracaso escolar se debe a un conjunto de factores que le impiden al alumno un buen ajuste al ambiente escolar y no a una patología específica de su funcionamiento fisiológico, como atribuyen muchos autores.

De la misma manera, el fracaso escolar, no puede reducirse a un rasgo psicológico individual, es testimonio de una reacción colectiva frente a las particularidades de la escuela, como la motivación para aprender los objetivos, los modelos que la sociedad impone, etc. (Lucart, 1986).

Keddie, (1971 cit. en Corestein, 1984) considera que la organización social del conocimiento del curriculum no debería ser ajeno a la vida diaria, puesto que puede ser un elemento importante en la legitimación del conocimiento académico en la escuela. Sostiene que la escuela da un uso al conocimiento que consiste en establecer cómo las asignaturas representan la manera en la que normalmente se conoce el mundo de forma "experta" y no por "sentido común". Esto se deriva de la visión tradicional del conocimiento predominante, la cual sostiene que el conocimiento válido es teórico, verbal, abstracto y sus principales cualidades son lo absoluto y lo objetivo. Keddie niega esto y argumenta que la verdad y la objetividad son productos sociales, por lo tanto, es necesario enfatizar en el origen social y en la relatividad del conocimiento.

Por otro lado, Perrenoud (1996, pag.17) considera que la concepción de rendimiento escolar es establecido por la sociedad primeramente, ya que en todo grupo social se establecen jerarquías, se llega a la excelencia o al fracaso, él señala:

**"La escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que fabrica una realidad, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación"**

Con base en esta idea se menciona también cómo es que los profesores integrantes de este sistema (sociedad), influyen en las concepciones de excelentes o fracasados de sus alumnos. Perrenoud, (1996) nos dice por un lado que alcanzar el éxito, en el sentido más corriente del término:

**“consiste en alcanzar el objetivo fijado, realizar un proyecto o una aspiración. El éxito no suele producirse por sí mismo exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad de superar los obstáculos; en resumen, conjurar el fracaso”.**

Es decir, el éxito o fracaso escolar, son construcciones sociales que determinarán al alumno.

## **2.2 ALGUNAS POSTURAS PSICOLÓGICAS QUE ABORDAN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.**

### **2.2.1 POSTURA BIOLOGICISTA.**

Una de las posturas más radicales es la biologicista, que concibe que la herencia biológica determina la cantidad y calidad de las capacidades intelectuales. su objeto de estudio es medir esa característica concebida como estable y fija en el sujeto, teniendo como finalidad conocer cuánto de ella posee cada individuo. Las técnicas o instrumentos para alcanzar estos objetivos son los test psicológicos; nombres como

Binet, Terman, Weschler, Spearman, Raven, Burt, Thurstone, entre otros. Esta postura ha sido usada en el ámbito educativo, diagnosticando al alumno por medio de la aplicación de estas pruebas psicométricas.

Otros puntos de vista más moderados son los que plantean la Mediatización de los factores hereditarios a través de los procesos de maduración del sistema nervioso y de adaptación, concibiendo el desarrollo psicológico como una evolución gradual donde las condiciones sólo pueden ayudar o entorpecer, pero nunca lo determinan. Su objeto de estudio es describir de forma detallada las etapas de esta evolución gradual.

Estas concepciones no consideran que la educación y la enseñanza tengan alguna influencia sobre las capacidades psicológicas. Es decir, quienes fracasan en la escuela desde estos puntos de vista, son alumnos que son incapaces para el aprendizaje académico y por lo tanto no tienen esperanza alguna para superarse.

Se puede observar que estas concepciones tienden a un reduccionismo de la explicación de lo psicológico a lo biológico. Estas concepciones conllevan a que algunos alumnos se encuentren ante algunas limitaciones en su aprendizaje y por consiguiente en su desempeño académico.

### 2.2.2 POSTURA AMBIENTAL.

Esta postura surge en oposición a la anterior pues concibe que la determinación del psiquismo humano se encuentra en la acción del ambiente. Se ubican aquí las variantes del conductismo así como las posturas culturalistas.

Parten de la filosofía del materialismo mecanicista que considera la realidad como estática y antidualéctica y a lo psicológico como algo pasivo y mecánico.

Por consiguiente, bajo estas posturas teóricas los problemas de aprendizaje, el fracaso o éxito escolar no son resultados de aptitudes o capacidades innatas, sino de factores externos. La educación y la enseñanza, por lo tanto, tienen un papel fundamental en estos resultados, y se concibe en esos factores las alternativas de solución al problema del fracaso escolar.

Las concepciones culturalistas, aunque indudablemente influidas por el pensamiento conductista, no conciben la acción del ambiente desde un punto de vista específico, sino de modo más general. Por ello, su objeto de estudio es el aislamiento y la descripción de variables en situaciones complejas, como el ambiente cultural y los métodos de crianza.

Las técnicas y procedimientos desarrollados para lograr este objetivo parten, por lo regular, de los diseños factoriales de investigación. Se suelen utilizar diferentes pruebas diseñadas por distintas corrientes psicológicas, como los test psicométricos entre otros instrumentos.

Con respecto a la educación numerosas experiencias se han generado de estas concepciones culturalistas, tendientes a la mejora del desarrollo infantil a través de diversas técnicas educativas.

### **2.3 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.**

A lo largo del tiempo se ha manejado en la educación escolarizada que el maestro es quien trasmite los conocimientos y los alumnos únicamente lo adquieren, olvidando que puede existir una generación de conocimientos, tanto por parte del maestro como del alumno.

Como señala Moreno (1983), al frente de cada grupo hay una persona llamada maestro, quién tiene como función enseñar a los alumnos una materia o contenido y afirma:

**"El proceso de enseñanza se realiza casi siempre a través de conferencias y exposiciones" ( pág. 27) .**

En esa situación el maestro es la autoridad y el experto dentro del salón de clases. Por tanto, a él corresponde, entre otras cosas, señalar lecturas, trabajos a realizar, indicar el método adecuado para trabajar,

evaluar el aprendizaje, señalar lo que es correcto y lo que es incorrecto, establecer los criterios de validez y verdad para las opiniones, respuestas o ideas de los alumnos, fijar normas de conducta, hacer que haya orden y disciplina en el salón - relación autoritaria - vigilar que los alumnos no se distraigan ni platicuen e implementar el reglamento escolar.

Por consiguiente, el maestro es uno de los principales generadores de etiquetas a los alumnos, en función de sus valores.

Esto se afirma en varias investigaciones, una de ellas es la de Sharp, Keddy y Granne (Corestein, 1984), en donde analizando las relaciones maestro-alumno encontraron que existe una incongruencia entre la ideología que sostienen los maestros y la práctica que realizan en el aula; los maestros de su estudio se consideraban parte de una corriente centrada en el niño y orientada a las necesidades de cada alumno, apoyando el principio igualitario de que todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación apropiada a sus necesidades. Sin embargo, en el aula se notó una gran diferencia en el grado y tipo de integración de los maestros con distintos alumnos, por ejemplo, a los que consideraban como superiores les prestaban más atención que al resto de los niños e interactuaban más con ellos; los alumnos catalogados como normales tenían una posibilidad mayor de ascender en la jerarquía social que los clasificados como "niños problema", quienes tendían a estar en una posición más rígida.

Estas etiquetas pueden ser asimétricas, el niño bueno-malo, limpio-sucio, bonito-feo, inteligente-burro, etc.

Al etiquetar a los alumnos, estas categorías tienden a quedar fijas y conllevan a tratamientos diferenciales por parte de los maestros, afectando así las oportunidades de logro o de éxito de ciertos alumnos, no sólo en las experiencias escolares tempranas, sino a través de toda su carrera escolar y posteriormente en las posiciones que llegan a ocupar en la sociedad.

En la investigación llevada a cabo por Rist (1970) cit. en Corestein (1984), se observa que los maestros desarrollan expectativas acerca del desempeño potencial de cada niño, basadas en una serie de características que consideran necesarias para el "éxito" o "fracaso" en la escuela o en la sociedad. Dichas expectativas son dictadas por la clase social a la cual pertenece y toman, entonces, su propia experiencia de clase como punto de referencia.

Los maestros, mediante su conducta y tratamientos referenciales, refuerzan las características consideradas como importantes y deseables en ciertos niños, en tanto que los niños de los distintos grupos responden de acuerdo con la conducta diferencial de los maestros con lo cual éstos refuerzan aún más las diferencias y logran que se cumplan, de alguna manera, las expectativas puestas en cada alumno.

El maestro al clasificar a los alumnos como "brillantes, trabajadores,

ordenados y a otros como lentos, flojos o desordenados predice su conducta, actitud e intereses (Corestein, 1984). Estas clasificaciones repercutirán en la autoestima del alumno, debido a que el crecimiento del niño en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc, así como de su capacidad para comunicarse con los otros; aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y sus intereses (González , 1995).

También González (1995), considera que la relación maestro-alumno debe estar basada principalmente en la comunicación, siendo un proceso esencial en toda la actividad humana, ya que se basa en la calidad de los sistemas interactivos en los que el sujeto se desempeña y tiene un papel fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano. El maestro así como las distintas personas que de una u otra forma se relacionan con el niño en la escuela lo hacen a través de la comunicación, que se ha caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional y, por tanto, no participativa. La relación esencial existente en la comunicación maestro-alumno corrientemente se manifiesta en la transmisión de información, la evaluación, la estimulación y el castigo. El diálogo, como función directa de la comunicación, ha estado totalmente ausente en dicha relación.

Desde este punto de vista la función predominante de la escuela es la comunicación y no la enseñanza en su sentido literal. Lo tradicional siempre ha sobrevalorado la enseñanza, el aprendizaje de contenidos concretos, como su función priorizada y la educación entendida como desarrollo de la personalidad de los educandos y de su condición de sujetos individuales ha pasado a segundo plano.

La docencia es un oficio estructurado alrededor de relaciones interpersonales que produce servicios personales. La práctica del maestro se realiza "con" y "sobre" otras personas, su conocimiento es una especie de sentido práctico, es decir, es un conocimiento útil debido a que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos (Kaplan, 1992).

Generalmente se tiende a reducir el papel del maestro a su aportación intelectual, se le representa como el que posee una cultura y la trasmite y esto queda confirmado por el modo como se le contrata, basándose exclusivamente en criterios culturales, constituidos por los éxitos que obtiene en unos exámenes o concursos, como si sólo valiese por su instrucción y como si la única condición requerida para enseñar fuese poseer un buen nivel de conocimientos.

Por tal, se enfrasca el papel del maestro en elaborar una progresión, adoptar un ritmo, prever los ejercicios de control que le permitirán ver si le siguen y le comprenden y repartir deberes y lecciones.

Está concebido como una especie de artesano que comprueba el buen desarrollo de la transmisión del saber; se elimina así completamente la importancia de su propia personalidad.

Esta interpretación de la función magisterial es errónea, en realidad debemos definirla, concretamente, en que no consiste en transmitir conocimientos, sino en suscitar en los alumnos el deseo de conocer (Avanzini, 1969).

Empero, se considera que aún con todas las limitaciones a las que se enfrenta, la función magisterial puede tener una gran trascendencia dependiendo de la creatividad del profesor, de su impulso a enseñar y su motivación personal para su tarea como docente superando las frustraciones, resentimientos, prejuicios y miedos, que son grandes barreras para que el maestro desempeñe su labor con entusiasmo, seguridad y autenticidad, lo que provoca que se vea disminuido en su labor que desempeña como docente.

Varios psicólogos han distinguido cuatro clases de personalidad que se adoptan a la profesión del maestro: los indiferentes, que se interesan más por lo que enseñan que por aquellos a quienes enseñan; los frustrados, que buscan en sus alumnos un afecto que les consuele de las frustraciones anteriormente sufridas: los maestros duros, a quienes gusta ejercer la autoridad, mandar y castigar; por último, los que por sentir un

complejo de inferioridad temen fracasar en una relación con los adultos y piensan que dominarán con mayor facilidad a los niños.

Unos y otros pueden ser los responsables del fracaso o éxito escolar de sus alumnos. Así, los indiferentes dejan de lado a los alumnos poco dotados, pues piensan ante todo en la disciplina que enseñan; sienten eventualmente una cierta simpatía por los alumnos brillantes y se apartan de los demás que sería necesario ayudar; por otra parte, establecen en una clase un clima de frialdad y distancia, desfavorable a los alumnos sensibles, especialmente a los sentimentales, que no creen que se les haga caso.

El maestro frustrado ocasiona un cierto número de fracasos al buscar el afecto en los niños, se sentirá decepcionado y agresivo si estos niños no le corresponden, lo cual provocará una tendencia a preferir a algunos.

Al maestro duro también puede imputarse la responsabilidad de algunos fracasos. Este crea un ambiente de guerra, trata de coger en falta a los alumnos para castigarlos, los coloca en estado de inferioridad y suscita un deseo de desquite. Entonces se aprovecha para ello las menores ocasiones. Por tanto, maestro y alumnos intentan subsistir una inferioridad anterior con una superioridad provisional y la clase se vuelve agitada.

Por último, el maestro con complejo de inferioridad, si no llega a dominar su debilidad es fastidiado; es evidente que los alumnos en esta clase se diviertan y fracasan.

Todas las deficiencias de carácter del maestro repercuten en riesgos de fracasos, porque si la personalidad del profesor deja que desear, una de las necesidades fundamentales del niño no se ha satisfecho: o su necesidad de afecto, o su necesidad de seguridad, al temer sus reacciones, su impulsividad, sus riñas, su severidad o la desigualdad de su humor. Por último, queda frustrado de valoración, necesitando tener éxito, sentir que adelanta, que hace progresos, se desanima cuando sus esfuerzos no son reconocidos, cuando equivocadamente se le reprocha que es despreocupado. Si aquel que ha estudiado la lección y la sabe ve que lo riñen por no haberla estudiado mientras su amnesia se debe solamente a la timidez, experimenta un sentimiento profundo de injusticia y piensa que es inútil seguir haciendo esfuerzos que no se le reconocen (Avanzini, 1969).

En el estudio realizado por Shiefelbein; Valenzuela y Vèlez (1994), se comprobó que el conocimiento del tema por parte del maestro, su experiencia en el manejo del material didáctico y su expectativa con respecto al desempeño de los alumnos también están asociados con un incremento del logro académico de los estudiantes.

Por ello, sería importante una formación pedagógica apropiada y dada a todos los que enseñan, que les ayudase a comprender a los niños y a los adolescentes, a pensar que un alumno es ante todo una persona que hay que saber descubrir detrás de su papel escolar. Es decir, que la selección del cuerpo docente no debe hacerse exclusivamente por la calificación intelectual y las cualidades morales de los candidatos sino también por sus cualidades psicológicas.

En los resultados del estudio realizado por Nash (1973, Cit. en Corestein 1984), se muestra cómo las percepciones que tienen los maestros sobre sus alumnos poseen una mayor influencia en la conducta y en el logro escolar de los educandos que otros factores, como la clase social. Por lo tanto, se ve que las ideas subjetivas del maestro en algunos casos pueden ser más importantes que la realidad social, siendo uno de los principales impulsores del rendimiento escolar de sus alumnos.

## **2.4 SITUACION FAMILIAR Y RENDIMIENTO ESCOLAR**

Es indiscutible que la manera en que el niño se adapta a sus diferentes medios de vida y en particular al medio de vida escolar, depende en parte de la educación familiar y de la naturaleza de las relaciones padres - niño. La influencia nociva del medio familiar se traduce en la existencia de dificultades escolares asociadas a problemas afectivos y caracteriales (Gilly, 1978; Amador, 1993). El fracaso escolar es, entonces, considerado como un medio utilizado por el niño para alimentar los

conflictos que le oponen a su familia. Así, Ombredane, Suares y Canivet (1936) ( cit. en Gilly, 1978) interpretan algunos fracasos como una manifestación de oposición a la autoridad paterna o como una manifestación simbólica de oposición a las creencias o a un género de vida hacia donde van las aspiraciones de los miembros de la familia.

Borrelli, (1966) cit en Gilly, (1978), propone que el niño caracterial utiliza sus fracasos objetivos y su mal querer para mantener y alimentar una situación conflictiva en la que encuentra individualmente y de manera obscura algunos beneficios.

En el caso del éxito escolar se ha podido constatar que el éxito es en general satisfactorio cuando los padres son permisivos, afectuosos, favorecen su acceso a la independencia y tienen ellos mismos una actitud positiva hacia la educación ( Conklin, 1940; Morrow y Wilson, 1961; Grunebaum, 1961; Chance, 1961; Zurich, 1962; Bawick y Arbuckle, 1962; Shawy y Dutton, 1962; Dockrell, 1963; Johansson, 1965 Cit. en Gilly 1978).

A fin de cuentas todas estas características positivas propician un clima familiar que coloca al niño en una atmósfera general de seguridad afectiva.

La familia seguramente está lejos de sospecharlo, y si decimos a los padres, aún con mucha precaución, que son los responsables del fracaso de sus hijos, provocamos en ellos reacciones escandalizadas y agresivas,

o reacciones de tristeza o amargura; se consideran personalmente ofendidos por el fracaso; si el niño tiene a menudo malas notas, no dejarán de repetirle que es un signo de ingratitud por su parte, que es inadmisibles el conducirse de este modo sin consideración de todo lo que por él se hace, le recuerdan los sacrificios económicos que han hecho por su educación, etc.

Pero, a pesar de esta reacción espontánea es evidente que los padres sin saberlo, al menos en parte, son responsables del fracaso ante todo desvalorizando el trabajo escolar, decir y pensar que ir a la escuela equivale a perder el tiempo o que habría otras cosas mejores que hacer. Muchos padres desacreditan el trabajo supervalorando el tiempo libre.

También es importante la habilidad con que intervienen los padres en el trabajo escolar. Podemos afirmar en principio que, salvo casos particulares, un niño no es capaz de organizar por sí mismo su trabajo, por reducidas que sean las tareas que deban realizar en casa; aunque se limiten al repaso de algunas lecciones - con mayor motivo cuando su volumen aumenta- el niño puede no tener la voluntad, ni la previsión, ni la diligencia requeridas para realizarlas cuando no es objeto de ninguna vigilancia.

La educación consiste en enseñar al niño a que haga en adelante por sí mismo aquello que antes el no podía hacer bien. Mientras tanto es preciso ayudarlo y asegurarse de que realice los trabajos. Muchos padres

despreocupados se niegan a realizar el esfuerzo y la constancia que se les pide y no se preocupan de esta tarea; no se dan cuenta de las consecuencias de su actitud hasta que el niño va ya retrasado y se le ha hecho más difícil el hábito de trabajar.

Los padres que no poseen bastante instrucción no son capaces de intervenir con pleno conocimiento de lo que se trata; como sus conocimientos son reducidos y precarios, no pueden dar la explicación complementaria que convendría, y sus pobres recursos no les permiten recurrir a unas clases suplementarias ( Avanzini 1969).

González, ( 1995), considera que existe la creencia errónea en muchos padres de que la escuela es la responsable de la educación de sus hijos, como también muchos maestros sienten a la familia como responsable del comportamiento del escolar. La relación escuela-familia no puede reducirse a un vínculo informativo formal para firmar boletas o a las actividades de fin de curso.

Desde que el niño ingresa a la escuela los padres se forman una representación de sus hijos, de las que se derivan sus expectativas sobre cómo será el niño en la escuela, así como sus aspiraciones como padres. Desde este primer momento es insoslayable el diálogo con éstos, tanto como vía de información sobre los escolares como para reorientar representaciones y expectativas deformadas que pueden resultar muy dañinas a los escolares. La comunicación temprana desde el ingreso

mismo del niño a la escuela facilita el acercamiento maestro-padre, lo que contribuye a superar las falsas concepciones o prejuicios de uno hacia el otro, proceso que favorece que ambos se sientan como aliados frente a los objetivos que han de lograr los niños.

Es importante que el maestro, una vez establecida la relación de comunicación inicial con los padres, procure que estos participen en el proceso educativo; esto permite una retroalimentación de uno hacia otro. Por supuesto que la disposición de los padres depende de la relación con el maestro, de la imagen que van formando de él.

Los datos obtenidos en la investigación de Yavkin (1979), sobre las características socio-familiares de los alumnos investigados, permiten afirmar que éste es un factor entre los causales del bajo aprovechamiento escolar, pues de un medio social no satisfactorio, es decir, que presenta familias incompletas, padres con conductas antisociales, alcohólicos, conflictos entre los padres, etc., el porcentaje de niños que reciben una educación incorrecta resulta elevado, pero si el trabajo del maestro está organizado y dirigido sistemáticamente contribuirá a estrechar las relaciones hogar - escuela.

Otro aspecto de importancia es la relación que existe entre padres y niño repercute en el desarrollo intelectual de este, por la gran importancia que tienen los estados afectivos, en tanto actividades mentales que están caracterizadas por el sentimiento y la emoción, está presente en todas las

formas de conductas que abarca los motivos, los intereses ( Kelli, 1982).

También es importante, con respecto a los profesores, ser afectuosos con sus alumnos. Algunos profesores establecen un contacto muy intenso de tipo emocional con sus alumnos, expresan abiertamente sus sentimientos con toda libertad y los invitan a que respondan sin miedo y en forma emotiva. El profesor amistoso usualmente gusta más a sus alumnos, es de suponer que sea bien aceptado tenga más influencia, especialmente sobre actitudes e intereses, también si respeta sus derechos, deseos y estimula su crecimiento hacia la independencia.

## **2.5 PERSONALIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR.**

Por otro lado, Amador (1993) considera que por lo regular se inserta al alumno a la escuela independientemente de su voluntad, en cierta medida porque es obligatorio, pero si lográramos su incorporación activa a la realización de las actividades previstas para cada etapa en forma conveniente, la comunicación y la relación entre sus miembros sería valorada por los alumnos como interesante y agradable, tan ricas en posibilidades de hacer y decir como en esos otros grupos en que participa porque lo desea, los escoge; siempre debemos tener presente que no es tan solo un alumno que aprende, es también una personalidad en desarrollo en la que los factores sociales de comunicación y las relaciones son fundamentales.

De ahí que otro aspecto importante de revisar en el rendimiento de los niños es su afectividad, autoestima y subjetividad; muchas de las veces la misma escuela, los maestros y los padres no dan la importancia que merecen estos aspectos, ya que solo exigen de los alumnos resultados.

Muchos alumnos están constantemente sometidos a un bombardeo emocional que termina por minimizarlos en sus posibilidades reales, por desvalorizarlos; enfrentados a tareas difíciles y desconociendo el porqué de su fracaso ocasiona inseguridad en el alumno y automatiza en él un tipo de reacción. Estos niños dan a los maestros la comprobación de la certeza de sus juicios, al tiempo que la refuerzan en sus actitudes despreciativas. Genera entonces el automatismo cuyo responsable es el maestro y sin embargo, nunca sabrá que el elemento desencadenante ha sido él. La autodesvalorización se convierte en un modo de reacción persistente que el niño traslada de una clase a otra.

En el fracaso escolar la desvalorización juega un papel determinante, pues un niño no es un receptor pasivo y cualquier adquisición de conocimientos es el resultado de su actividad. El niño activo participa en clase, está atento e integra lo que se le trasmite. El niño desvalorizado no tiene esta actitud y se refugia en la pasividad. De vez en cuando participa en el trabajo de la clase, pero no consigue aprender lo que se le enseña, establece mal el nexos temporal que le permitirá integrar la continuidad de

la materia que se le explica (Lucart, 1986).

Un niño pasivo que se "desconecta" de la clase necesita el apoyo del maestro para actuar eficazmente, pero esto exige que el maestro se esfuerce por individualizar su enseñanza y dirigirla hacia él, de ponerlo al corriente para que de este modo pueda reanudar el ritmo de la clase; para ello es necesario que el maestro se sienta motivado, que le sea simpático el niño que tiene dificultades, que lo considere capaz de aprender; todos estos aspectos subjetivos ligados a la estima mutua, a la confianza y la simpatía actúan sobre las actitudes. Nunca se suele estimular demasiado al niño, por el contrario lo desanimamos con facilidad, asociando el conocimiento a una práctica intelectual durante la cual debe realizar sus pruebas.

Las consecuencias de esto es el escolar triste, aburrido, pasivo, ausente, inhibido, o en el lado extremo el niño rebelde, agresivo, escandaloso, inquieto; se pueden adoptar cualquiera de estas dos actitudes, con lo que surge el rechazo por parte de sus compañeros y maestros.

La carga emocional que acompaña a estos comportamientos de rechazo y los conflictos que surgen alrededor de ellos tienen efectos a corto o a largo plazo sobre la psique del niño. Psicólogos escolares y psicoterapeutas se interesan en casos individuales y encuentran respuestas: familia separada, desinterés por parte del padre, nervios de la

madre, el modo de vida ( abuso de televisión, acostarse tarde, ) el medio social, medios desfavorecidos (Lucart 1986).

Por otro lado, Bochkarieva (1977) llama a estos alumnos como niños difíciles, considerando que ellos generalmente no tienen contacto con sus compañeros del aula, no tienen amistades, no gozan de la estimación de sus compañeros, son alumnos que poseen rasgos como la pereza, la mentira, el desaseo, la insociabilidad. De esta forma las cuestiones sobre las condiciones de formación de la personalidad del escolar difícil, tienen que ver estrechamente con las cuestiones de la interrelación que existe entre el colectivo y la personalidad.

Es decir, el mal aprovechamiento académico no se manifiesta solamente en malas notas evaluativas, sino también en vivencias negativas, emociones desagradables del escolar, en disgusto por parte de los padres y el castigo por malas notas, en reproches y reprimendas por parte de los maestros, en el menosprecio por parte de sus compañeros; muy a menudo tal alumno no es el popular en su grupo, o si lo es sólo es para divertirse con él, pero no goza de simpatía ni de respeto con respecto a las tareas escolares. Todo esto crea en él una actitud negativa ante los estudios, ante la escuela, ante los maestros. En fin, uno de los resultados negativos del mal aprovechamiento académico es el hecho de que los alumnos pierden fe en sus esfuerzos.

Algunos alumnos con éxito obtienen una buena posición en su grupo,

tiene buenas relaciones interpersonales con sus compañeros y son aceptados, esto permite que el alumno de éxito escolar se autovalore; además es motivado continuamente por sus maestros y padres aunque también puede provocar fracasos, ansiedad y frustración si este alumno no logra lo que todos esperan de él. También fracasa si su personalidad ha sufrido constreñimientos que le hayan sido impuestos, si su desenvolvimiento personal no se encuentra a la medida de su desenvolvimiento cultural, si está debilitado o inhibido, si no está equilibrado socialmente e incluso si sus intereses intelectuales se han centrado exclusivamente en los conocimientos escolares; un alumno así, a pesar de su apariencia de buen alumno, representa evidentemente un fracaso.

Por ello es de vital importancia para los educadores tomar en cuenta la personalidad de cada uno de sus alumnos y saber las consecuencias de no hacerlo; González (1995) considera que existe una estrecha relación entre aprendizaje y personalidad:

**“ La educación no puede constituir en ninguna de sus esferas un proceso de acumulación de la información, pues la información que no se integra en sistemas personalizados se conserva como esencialmente reproductiva y pasiva, careciendo de valor para la regulación del comportamiento. Esta información el sujeto la individualiza y actúa solo ante normativas externas que orientan linealmente su comportamiento “ (pág. 37 y 38).**

En conclusión, González (1995) menciona que para que se produzca un aprendizaje activo y creativo es necesario el desarrollo de una elevada motivación personal hacia este proceso, en la cual tienen un papel

primordial las relaciones de comunicación. El desarrollo de los intereses, de la seguridad emocional y de la autoestima, factores subjetivos fundamentales para aprender de una forma productiva y creativa, se produce sólo a través de una adecuada comunicación del niño con los adultos a través del diálogo. El niño cuando ingresa a la institución escolar, sea en preescolar o en primer grado, es altamente sensible al criterio del maestro, su seguridad, autoestima e intereses hacia el aprendizaje van a depender de la construcción, de sus relaciones, de la comunicación con el maestro.

Desafortunadamente la ausencia de una cultura determina que no se prepare al maestro para la comunicación, que en sus estudios no se adquieran habilidades y disposiciones para una comunicación con los alumnos.

## **CAPITULO 3 EL RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA FORMACION PSICOLOGICA DE TRES CASOS DE ALUMNOS DE EDUCACION PRIMARIA.**

### **3.1 METODOLOGIA.**

**OBJETIVO GENERAL:** Delinear, desde una visión del desarrollo como unidad afectivo- cognitiva, la formación psicológica de los alumnos que la escuela considera con bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.

#### **OBJETIVOS PARTICULARES:**

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

**INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS:** Para la pretensión del estudio de tipo cualitativo se utilizaron técnicas abiertas y observaciones directas para captar los múltiples elementos inmersos en la situación.

Específicamente se construyeron y aplicaron las siguientes estrategias:

- observaciones directas dentro y fuera del salón de clases.
- Composición de cuentos o historias por los escolares a partir de láminas.
- Completamiento de cuentos por los escolares.

- Completamiento de frases por los escolares.
- Realización de cartas.
- Entrevistas a los escolares, a sus compañeros, a otros maestros y a sus familiares.
- Narración de la maestra.
- Análisis de los cuadernos de los sujetos.

### **UBICACION CONTEXTUAL.**

El trabajo se llevó a cabo en la escuela primaria " Andres Molina Enríquez ", ubicada en una zona principalmente industrial y en menor medida habitacional del Municipio de Tlalnepantla del Estado de México.

Esta escuela se fundó aproximadamente en el año de 1963, por necesidad de escuela en la colonia "Unidad Barrientos", que a su vez fue fundada por los trabajadores de la empresa "Industria Eléctrica de México" (IEM) que se asentó en esta zona, quienes por iniciativa propia y con su cooperación adquirieron el terreno e impulsaron su construcción.

Al principio se formó sólo el turno matutino cubriéndolo los hijos de estos trabajadores colonos y existían las aulas necesarias, material suficiente y construcciones en buen estado.

Un tiempo después se fueron poblando los alrededores formándose nuevas colonias como La 21 de Marzo, La Blanca, El Olivo entre otras, con un nivel socioeconómico bajo; comentan los vecinos que "empezaron esos padres de familia a meter a sus hijos que bajaban sin zapatos y en condiciones muy precarias"; existía cierta antipatía hacia ellos por parte de los colonos originarios de la "Unidad Barrientos", ya que ellos se consideraban de una clase social mas alta. Por tal motivo se tuvo que implementar el turno vespertino para dar prioridad a sus hijos en el turno matutino.

Los vecinos consideraban de buen nivel a esta escuela, que existían " buenos " profesores y que era una escuela disciplinada.

Actualmente La escuela "Andres Molina Enríquez", perteneciente a la zona N0. 5, del Estado de México, tiene turnos matutino y vespertino y cuenta con instalaciones físicas insuficientes para la cantidad de población que asiste; tiene 16 aulas, dirección, biblioteca, un pequeño patio, tres sanitarios destinados dos de ellos para el alumnado y el sobrante para profesores. Las aulas cuentan con sillas, mesas, pizarrón, estante, escritorio, cortinas ( en buen estado) y material de papelería.

El personal en el turno vespertino está conformado por 1 director, 1 subdirector, 16 profesores, 1 conserje y 2 personas de la cooperativa. La población que asiste a esta escuela pertenecen a las colonias cercanas.

Algunos habitantes de esta arrea no envían a sus hijos a esta escuela por considerarla sobrepoblada, con insuficiente servicio y profesores de baja calidad.

De los 18 profesores antes mencionados, 3 son de sexo masculino y el resto femenino, cuyas edades oscilan entre los 30 y 50 años; la mayoría tiene una formación normalista y trabajan dos turnos en escuelas primarias.

La población total estudiantil es aproximadamente de 800 alumnos que asisten al turno vespertino distribuidos en 16 grupos y cada grupo está integrado aproximadamente por 60 alumnos.

En los quintos y sextos grados recientemente se implementó una forma de trabajo semejante al nivel de educación secundaria, pues cada uno de estos grupos, aunque tenían un profesor titular y que impartía las materias de ..., había x profesores mas que impartían las materias de... l la razón de esto es adaptar a los alumnos al sistema de la secundaria, para que cuando ingresen a ella no se sientan desubicados.

La profesora titular del grupo en el cual se trabajó, tiene 45 años de edad y en el magisterio 20 años; se formó en el Escuela Normal Superior. Tuvo a su grupo actual 5 años en el turno vespertino y en el turno matutino trabajaba en otra escuela. Es casada y vive con su esposo (aunque no puede concebir hijos). La relación que mantiene con sus

alumnos es de mucha cercanía menciona que a sus alumnos los quiere como a sus hijos y se preocupa demasiado por su alimentación, se involucra en sus trabajos manuales y se dirige a ellos con expresiones como " mis hijos", " mis chiquitos", " yo soy como su madre". Se inició en el magisterio por vivencias personales (ella era la responsable de llevar a su sobrina a la escuela y le empezó a interesar); relata que ella quería ser abogada penalista pero por condiciones personales no lo pudo lograr y decidió ingresar a la Escuela Normal. Menciona que le gusta su trabajo y trata de ponerle todo su empeño; lo que le desagrada que le asignen actividades extraescolares, como administrativas, concursos, entre otras.

Respecto a su visión de los casos que ha tenido de bajo rendimiento en su trayectoria docente ella considera que la mayoría se debe al ambiente y al medio en los que se desenvuelven estos alumnos.

Relata que al inicio de su magisterio trabajó un tiempo en Tlalnepantla (arrea cercana a la escuela actual) en donde la mayoría de los niños tenían que trabajar, "eran comerciantes, no comían, en vez de poner atención estaban en ese momento pensando en llevarse algo a la boca, a muchos les daba sueño y se quedaban dormidos". La profesora menciona que para solucionar estos casos de rendimiento escolar, lo principal que hacía era platicar con ellos y aconsejarles que durmieran mas, que se alimentaran bien antes de ir a la escuela, a la vez que establecía comunicación con los padres para sensibilizarlos.

Actualmente los casos que tiene de bajo rendimiento los trata de igual forma **“si se trata de comida yo les pregunto si ya comieron o si no para invitarles”**.

En su trayectoria docente de casos de rendimiento escolar que ha tenido el que mas le ha interesado ha sido el de bajo rendimiento, porque para ella le parece mas interesante el saber ¿por que?. Lo primero que hace es saber cómo viven, cuáles son las condiciones en que viven, cuál es la alimentación, cuál es la relación entre padres y hermanos, porque todo eso influye.

Ha sentido satisfacción como profesora en los ambos casos **“en el de alto porque vez lo que estás enseñando, de que el niño ha captado y dices tú, bueno creo que lo hice bien y los que están mal pues tienes que echarle ganas mas tiempo, mas paciencia”**.

La profesora considera que para que haya un rendimiento suficiente se necesita principalmente que haya una buena alimentación, un descanso físico y atención por parte de sus papás:

**“mientras tu no tengas todos estos factores a tu favor, pues nunca vas a poder hacer nada”**.

## **PROCEDIMIENTO.**

Este trabajo se llevó a cabo con 3 alumnos, 2 considerados de alto y 1 de bajo rendimiento, del grupo "6 B", turno vespertino de la Escuela Primaria " Andres Molina Enríquez," la cual se encuentra dentro de la zona escolar 5 de la Unidad Barrientos, Tlalnepantla Estado de México. Esta escuela se contactó por medio de una persona integrante del proyecto que conocía al director de dicha escuela se concertó una cita con éste, para explicar a grandes rasgos lo referente a la investigación . El director estuvo de acuerdo y llamó a la profesora encargada del grupo que se solicitaba y nuevamente se le explicó lo referente a la investigación.

Se acordó con la maestra la forma en que se iba a trabajar, en la cual se le pidió que nos presentará como unas personas que estarían un tiempo con ellos, no catalogándonos ni dándonos alguna función de autoridad ( Psicólogo, Maestro, Trabajadores Sociales etc.).

El primer día que fue la presentación ante el grupo la profesora nos presentó por nuestro nombre y les dijo a los niños que estaríamos un tiempo con ellos.

Antes de entrar al grupo a observar se plantearon lineamientos a seguir entre los observadores tales como: la posición de cada uno de los observadores que fue de extremo a extremo, para así observar cada uno

la mitad del grupo; mantenernos en ambigüedad para propiciar que los niños "rompieran el hielo" estableciendo una relación de confianza y no suplir o fungir como autoridad.

Se llevó a cabo un total de 12 observaciones con una duración de 2 horas aproximadamente cada una de ellas, 9 de las observaciones fueron en el salón de clases y 3 en el patio de la escuela.

Para determinar la rutina de la maestra se llevaron a cabo 7 de esas observaciones, mismas que se utilizaron para observar la relación del comportamiento del grupo en general con las actividades de la rutina de la maestra, y del comportamiento de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar en particular con dichas actividades las últimas 5 observaciones, filmando la última observación en el salón de clases con una duración aproximadamente de 2 horas.

En la séptima observación se le pidió a la profesora decirnos el nombre de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar del grupo del que era titular.

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación se aplicaron 5 cartas, para lo cual se le pidió ayuda a la profesora; primero se le pidió al grupo que realizara una carta dirigida a un niño en especial o a todos los niños, en honor al 30 de abril; la segunda consistió en que los niños contestaran una carta que les envió un niño de otra escuela con motivo de

la misma fecha; la tercera fue dirigida a la madre con motivo del 10 de Mayo y de la misma manera se aprovecho el 15 de mayo para la aplicación de la 4 carta dirigida al maestro; por último, la quinta fue la contestación de una carta enviada por una niña de alto rendimiento de otra escuela, contestándola sólo 4 niños del grupo. ( ver anexos)

Se continuó con la aplicación de los instrumentos de evaluación únicamente con los niños seleccionados de alto y bajo rendimiento escolar, trabajando aproximadamente 30 minutos en cada instrumento con cada niño. Primero se aplicó el Completamiento de frases, después el Completamiento de cuentos, historias a partir de láminas y por último la narración de la trayectoria escolar de cada uno de los niños, trabajando simultáneamente con la narración de la profesora sobre los alumnos de alto y bajo rendimiento , sobre su trayectoria docente.

También se entrevistó a otros profesores y a otros alumnos para conocer su opinión sobre los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar; se analizaron los cuadernos de estos con el fin de identificar indicadores funcionales y finalmente se entrevistó a las mamás de los niños seleccionados para conocer su situación socioeconómica y familiar.

### 3.2 RESULTADOS Y ANALISIS

La rutina de la profesora era llegar primero a la dirección, en la cual se tardaba aproximadamente 30 minutos ; al entrar al salón de clases los niños estaban parados y echando relajo, los trataba de callar en un tono de voz alto (gritos) y después se iba a su escritorio donde se dedicaba aproximadamente 10 minutos en revisar lo que se iba ver en clase; después iniciaba su clase regularmente exponiendo ella el tema, lo cual consistía en dictarles y posteriormente los ponía a realizar ejercicios en sus libros, les anotaba las paginas a realizar en el pizarrón y se salía del salón de clases, mientras tanto la mayoría de los alumnos se paraban de su lugar , jugaban, se golpeaban y eran pocos los alumnos que realizaban los ejercicios. En particular Raúl (alumno de alto rendimiento) siempre realizaba las actividades, se comportaba atento a esto y no se distraía por el ruido que hacían sus compañeros; Margarita (alumna de alto rendimiento) por lo regular se ponía a platicar con sus compañeros y a veces a realizar sus actividades, también se paraba y jugaba; y Fernando (alumno de bajo rendimiento) siempre se levantaba de su lugar, jugaba con sus compañeros, se salía del salón de clases y no realizaba los ejercicios. Al entrar la profesora después de un tiempo, Margarita inmediatamente se iba a su lugar y se ponía a realizar los ejercicios; Raúl continuaba con sus actividades y Fernando continuaba distraído, jugando y golpeándose con sus compañeros. La profesora les pedía al grupo en

general que se formaran en el escritorio para calificarles los ejercicios realizados, los alumnos que se paraban a calificar eran pocos entre ellos estaba Raúl, algunas veces Margarita, y Fernando nunca. La profesora respecto a esto era indiferente, les calificaba sin revisar lo que habían realizado.

Después de esto se ocupaba en aspectos administrativos, Margarita en ocasiones aprovechaba esta situación para estar en el escritorio ayudándole o platicando con ella otras veces se dedicaba a platicar con sus compañeras. Raúl lo aprovechaba para dibujar o realizar sus tareas, Fernando se dedicaba a jugar con sus compañeros y la profesora le llamaba la atención a gritos.

Para terminar la profesora los ponía a leer lo visto en clase deletreando alumno por alumno y terminaba la clase dejándoles tarea que consistía en ejercicios en sus cuadernos o libros.

En seguida se presenta el análisis de cada uno de los 3 casos estudiados, los ejes organizadores de este análisis son los 2 objetivos que nos hemos planteado en este trabajo. En primer lugar, partimos de considerar que tanto el alto como el bajo rendimiento escolar son construcciones sociales, por lo que abordamos como es que cada uno de nuestros casos son construidos como alumnos de alto o bajo rendimiento escolar según corresponda; en segundo lugar, el otro objetivo es estudiar cual es la formación psicológica de cada uno de estos alumnos en relación con el rendimiento escolar. En seguida se presenta cada caso:

## **CASO 1 RAUL ( ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR).**

Raúl tiene 12 años de edad, es un niño que asistió al kinder, su familia es de tipo nuclear, vive con sus dos padres, es hijo único, su mama terminó la secundaria y se dedica a las labores del hogar, en el momento que se llevo acabo la investigación se encontraba embarazada; su papa estudio la primaria y labora en una panadería, percibe como salario el mínimo. Por tal el nivel socioeconómico de esta familia es bajo, laborando solo el padre.

Existe un interés y atención en el desarrollo académico de Raúl por parte de la familia, principalmente la madre, cumple con las obligaciones y responsabilidades que exige la escuela, es decir, su acercamiento es con relación a asistir a juntas, coopera con el material que se le solicita, apoyan en la realización de tareas, atención en su aspecto personal como vestimenta y alimentación, platican con el sus tíos que son profesionistas, para motivarlo en su superación escolar, al brindarle su apoyo en sus actividades escolares con la intención de que tenga un desarrollo académico optimo.

La relación que existe entre la profesora titular y la familia es para dar calificaciones o para pedir algún material que se ocupe, aunque algunas veces la profesora asistió a un evento social con ellos (15 años de la tía de Raúl).

La profesora titular no lo valora como alumno de alto rendimiento escolar, solamente como un niño inteligente. 3 de 4 de las profesoras entrevistadas consideran a Raúl como alumno de alto rendimiento escolar y 4 de 5 de sus compañeros a los que se entrevistó lo señalaron de la misma manera.

Ha recibido premios por parte de la escuela en segundo, tercero y quinto año por ser alumno de alto rendimiento escolar; en el kinder fue elegido para rey; en primer año de primaria lo eligieron como príncipe y en quinto año fue elegido como abanderado de la escolta.

Raúl en el salón de clases se comportaba serio, evitaba distracciones, tales como jugar con sus compañeros o entretenerse en otra actividad que no sea de índole académico, sin embargo, fuera del salón de clases juega, ríe, tiene contacto con sus compañeros aunque no eufóricamente, siempre con cierta seriedad, pero si cariñoso; su grupo de amigos son niños que les interesa ir bien en la escuela y sus acercamientos son mas que nada con fines académicos.

La relación que se dio de Raúl con los investigadores fue de indiferencia, mostrándose en las entrevistas serio y respondía a lo que se le pedía, así como solía ser con la mayoría en la formalidad y en la informalidad.

## ¿Cómo es construido Raúl como alumno de alto rendimiento escolar?

En el transcurso de las observaciones nos percatamos de que Raúl es concebido como un niño de alto rendimiento escolar a partir de las actitudes de las personas que lo rodean, como son las actitudes de las profesoras, el trato de sus compañeros, premios por parte de la institución, el trato de sus familiares, etc.

Por ejemplo en lo que narra la profesora de Historia se observa que el participar en clase es para ella una característica de un niño de adecuado desempeño escolar que valora de Raúl: **“hay varios niños que destacan en sus participaciones por ejemplo Raúl, es un niño que en determinado momento interviene mas dentro de la clase o de las actividades que se realizan dentro del grupo”**.

Es interesante mencionar que en las observaciones también se pudo corroborar estas actitudes, le ponían atención, le daban la palabra, pedían su opinión acerca de las clases, es decir, Raúl ocupaba un rol importante para el desarrollo óptimo de las clases.

La profesora titular también le valora la característica de participar y la dedicación a la escuela, por ejemplo menciona en la narración: **“siempre lo he visto participando, porque sí le gusta participar, levanta mucho la mano, siempre ha sido un niño dedicado a su escuela, siempre, nunca he tenido problemas con el”** . Aunque desde

luego para la maestra titular no es suficiente para la concepción de rendimiento escolar que tiene, el cumple con algunos elementos pero no con todo, consideramos que uno de estos elementos es la relación afectiva que se ha propiciado, porque Raúl es serio en sus relaciones afectivas, y la forma de ser de la profesora con los demás es expresiva, afectuosa y cálida, este es un aspecto que no satisface las necesidades afectivas de la maestra.

De esta misma manera es importante analizar la actitud que tiene la profesora titular con Raúl, coincidimos con Corestein (1984 pag. 19 ):

**“ al etiquetar a los alumnos conlleva a tratamientos diferenciales por parte de los maestros, afectando así las oportunidades de logro o éxito de ciertos alumnos no solo en las experiencias escolares tempranas sino a través de toda su carrera escolar y posteriormente en las posiciones que llegan ocupar en la sociedad”.**

Al igual que Rist (1970, pag. 28 ) coincide con esta idea al mencionar que:

**“ los maestros mediante su conducta y trato referencial, refuerzan las características consideradas como importantes y deseadas en ciertos niños, en tanto que ciertos niños responden de acuerdo con la conducta diferencial de los maestros con lo cual estos refuerzan mas las diferencias de los maestros con lo cual estos refuerzan mas las diferencias y logran que se cumplan las expectativas puestas en cada alumno”.**

Por los cual se cree que la actitud de la profesora titular, hacia Raúl determina el que se comporte serio y no tan afectuoso, en cierta forma porque en Raúl es característico en su forma de comportarse.

En diferentes observaciones (sesión 3, 6 y 8) se vio que la relación afectiva entre la profesora titular y Raúl era con cierta lejanía, con fines académicos, sus acercamientos eran de enseñanza-aprendizaje, él se acercaba con la profesora para aclarar dudas, que le calificara la tarea y sus ejercicios y de las veces que la profesora se acercaba a él o mencionaba su nombre era para que Raúl interviniera en la clase, por lo tanto, dicha relación aprecia ser basada con fines académicos, que la profesora enseñe y él aprenda. Por ejemplo en la narración ella menciona: **“siempre he tratado que haya la mejor comunicación con él pero siempre ha sido serio, como pa que le saque las palabras esta como en chino ¿no?”**.

Existe cercanía moderada con la familia, pues en las narraciones menciona que ha asistido a algunas fiestas con su familia invitándola Raúl. Creemos que este es otro elemento importante que influye para la concepción de rendimiento escolar por parte de la profesora ya que ella valora intereses afectivos por parte de la familia, y el establecer una relación afectuosa con ellos, sin embargo en este caso la relación que ha establecido la familia con la profesora como ya se menciona es con intereses del desarrollo académico de Raúl.

Ella considera que no es 100% bueno pero tampoco no es regular porque él está arriba de los regulares es bueno, menciona, por que ya le está entrando al relajado completo, porque lo ha visto haciendo maldades, es su última forma de ser, diciendo que últimamente anda con muy pocas

ganas. Para la profesora el relajo y hacer maldades son características que no van y que no debe tener un alumno de alto rendimiento escolar; considera a las calificaciones como una condición para que un niño sobresalga escolarmente, por ejemplo menciona: **“sus calificaciones claro que antes eran mas buenas porque se ha sacado diplomas en otros años y este año ha desmejorado un poco”**, también lo considera perfeccionista, atento, responsable, que se esfuerza en sus cosas, características que ella maneja como positivas para el estudio.

Es importante señalar que el que ella lo considere serio y nervioso ha limitado su relación afectiva por lo cual se ha establecido en lo académico propiamente dicho, funcionando en un papel de profesora autoritaria. Lo cual González (1995, pag: 1 ) lo menciona de la siguiente manera:

**“la escuela históricamente se ha caracterizado por ser autoritaria, unidireccional y no participativa, corrientemente se manifiesta en la transmisión de información, la evaluación y el castigo”.**

En la relación específica de Raúl y la maestra titular no existe el diálogo y la comunicación, se ha manifestado en la enseñanza, el aprendizaje de contenidos concretos.

Lo que según González (1995, pag: 2) :

**“ ha sido una función priorizada en la historia escolar y la condición de sujeto ha pasado a segundo plano”.**

En relación con sus compañeros Raúl ha establecido una amistad

que ha influido o que ha dado pauta a que sea querido y valorado como un niño inteligente porque es solidario con ellos, les explica la tarea, les ayuda en los trabajos, es cooperativo, a pesar de que en la enseñanza aprendizaje se ha establecido la individualidad (no copies, no dejes copiar, no platicues, no voltees, etc.) siendo que también son formas de aprendizaje como lo menciona González (1995, pag: 1 ):

**" la función predominante de la escuela es la comunicación y no la enseñanza en su sentido literal".**

Es decir la comunicación que ha establecido Raúl con sus compañeros ha optimizado su desarrollo académico.

Algunos compañeros lo consideran simpático, serio, poderoso, que tiene muy buenas calificaciones, lo valoran como un niño que le gusta mucho estudiar y jugar, con el juegan fuera de la escuela y algunas niñas mencionan que les cae bien " porque no es grosero y no se lleva con ellas"

En las observaciones (sesión 1 y 4) también se observó este mismo prestigio que tiene en su salón de clases, de alumno de alto rendimiento escolar, lo cual favorece sus relaciones escolares, se acercan a él para comentarle dudas, que les explique algunas cosas, para platicar acerca del tema de la clase, etc.

En la observación 12 se vio a Raúl rodeado de niños jugando, tomándose fotos y en sí una relación afectiva con todos sus compañeros.

Respecto a su familia, su mamá considera que le ha dado vivencias muy bonitas, por ejemplo en la narración menciona que: **“desde el kinder fue rey, fue una cosa bonita yo no me lo esperaba, ya después cuando entró a primero lo escogieron para rey, también salió príncipe, de segundo a tercero sacaba sus diplomas, le echaba ganas a la escuela, ya luego en quinto fue escogido para la escolta, saco también su diploma, fue una satisfacción muy bonita y este año salió muy bien gracias a Dios”**.

Lo concibe como un muy buen estudiante, valorando como importante sus buenos promedios y las calificaciones que ha obtenido.

Se refleja como es que las instituciones premian o castigan y se va construyendo por medio de la calificación coincidimos con Perrenoud (1987, pag: 14) en que el rendimiento escolar se establece por la sociedad, porque en todo grupo social se establecen jerarquías:

**“se llega a la excelencia o por el contrario al fracaso”**.

Se elabora una realidad que provoca en los alumnos una serie de juicios que conllevan a las desigualdades, por lo tanto el éxito o el fracaso escolar son construcciones sociales que determinan al alumno.

La construcción de Raúl como alumno de alto rendimiento escolar ha

sido edificada por su entorno familiar por la atención, apoyo por parte de su madre, demanda y exigencia de sus tíos, por sus intervenciones, sus calificaciones, reconocimientos, la concepción que tiene de el su grupo. La profesora titular también ha influido en esta construcción aunque no lo valora como un alumno de alto rendimiento escolar sí lo considera como un alumno inteligente; creemos que se debe a que Raúl en este último año bajó un poco su promedio y esta es su justificación para no contemplarlo como alumno de alto rendimiento escolar, aunque muestra otros elementos implícitos como su relativa lejanía afectiva hacia él, el ser más relajiento, el ser solidario en el aprendizaje de sus compañeros ( se deja copiar).

### **¿Cuál es la formación psicológica de Raúl en relación con el rendimiento escolar?**

Para contestarnos esta pregunta es necesario remitirnos a la concepción de sujeto que maneja González (1995, pag: 61) para establecer la forma de abordarlo:

**“como individuo concreto portador de personalidad, quien como características esenciales y permanentes de su condición, es actual, interactivo, consciente y volitivo. El cual intenta organizar de forma consciente la simultaneidad de vivencias que experimenta y construye a través de la creación de un sistema de representaciones conscientes sobre el medio, sus relaciones interpersonales y sobre sí mismo”.**

También es importante mencionar que se desarrollará bajo los constructos que González maneja en su concepción de personalidad.

Raúl se concibe como un ser con capacidad para el estudio, autovalora sus esfuerzos para lograr una superación personal, es decir, estas regulaciones han sido por parte de su medio social y familiar específicamente; por ejemplo se observó en su Completamiento de frases:

Me esfuerzo diariamente por... por ser mejor esta resultando.

Mis aspiraciones son... el ser mejor

Me he propuesto... ganarle a todos.

Es interesante analizar cómo se reflejan las afirmaciones de Perrenoud (1996, pag:15 ), que considera que las concepciones de excelencia o fracaso son adquiridas por mediación de la sociedad, en la cual nos manejan el ser mejor, el ganar y competir. Raúl interioriza estos valores socialmente positivos en relación con el estudio, a partir de los que se autovalora y autoregula su comportamiento.

Tiende a funcionar ante el indicador de rigidez, por ejemplo menciona en sus Completamiento de frases:

Fracase... en el estudio.

Me desánimo cuando... me siento fracasado

La preocupación principal... es reprobar.

Necesito... mayor inteligencia.

Su rigidez se debe a que maneja el indicador de estructuración temporal, ya que sus objetivos establecidos son hacia el futuro, es tan rígido en lo que realiza que cae en el perfeccionismo, lo cual se comprueba en el comentario de la profesora: **"el está en la escolta y se pone nervioso, porque le quiere poner todas las ganas del mundo, mucha responsabilidad"**. También el lo menciona **"a veces pienso qué será de mi en un futuro"**. Sin embargo, para solucionar sus problemas maneja una cierta flexibilidad buscando alternativas.

Se autovalora positivamente como atento, estudioso, por ejemplo en la narración: **¿cómo han sido tus calificaciones? de diez; ¿cómo te sientes con estas calificaciones? me siento bien, o sea no me siento fracasado.**

También se regula ante el indicador de estructuración del campo de acción, dado que ha modificado su comportamiento de acuerdo al ambiente dinámico de su grupo y ante diferentes espacios, porque en el salón de clases es atento y serio, y fuera del salón es juguetón, activo, inquieto y hecha relajo con sus amigos.

Sus aspiraciones son basadas en aspectos motivacionales, principalmente por su entorno familiar, lo que ha llevado a que sea un niño ordenado, como se pudo constatar en el análisis de su cuaderno: presenta letra legible, su cuaderno está forrado, en la portada se encuentran sus

datos personales, muestra limpieza, orden, esmero en la realización de sus tareas; también en las diferentes cartas realizadas por él, muestra buena redacción, amplio lenguaje, etc.

Por todo lo anterior, se deduce que desde que Raúl ingresó al kinder el estudio ha sido satisfactorio para él, sus recuerdos son agradables, igualmente en la primaria mostró optimismo, lo cual ha regulado su comportamiento, ha formado una concientización y voluntad propia de lo que es el estudio, basada en gustos, deseos académicos y sobresalir como buen alumno. Se exige a sí mismo continuamente, existe una presión personal por sobresalir de sus demás compañeros, se podría decir que cae en ideas perfeccionistas lo cual le provoca temor y ansiedad de fracasar.

## CASO 2 MARGARITA ( ALTO RENDIMIENTO ESCOLAR)

Margarita tiene 11 años de edad asistió al kinder, su familia esta integrada por cuatro miembros, un hermano menor que cursa el cuarto grado de primaria, su mama con escolaridad hasta la secundaria que se dedica a las labores del hogar y su padre con escolaridad de preparatoria labora en la policía auxiliar del Estado de México. Su nivel socioeconómico es medio.

La madre acude continuamente a la escuela para llevar de comer a la profesora con quien mantiene una estrecha amistad, a la vez para informarse de las actividades extra-escolares a realizar. La familia apoya a Margarita en la realización de tareas, y trabajos, está a la expectativa de su desempeño escolar.

La profesora titular concibe a Margarita como una alumna de alto rendimiento escolar porque es inteligente, "machetera", pone atención, es dedicada, limpia, ordenada y además sus calificaciones son de 9 y 10; de las otras profesoras entrevistadas y compañeros ninguno la concibe así.

Ha sido premiada en la escuela por promedio tres veces, una vez por concurso de escolta y un dibujo sobre lo que quería ser de grande; ha sido sancionada en una ocasión con expulsión por pelearse con otra compañera.

Su comportamiento en el salón de clases era de una niña inquieta, juguetona, platicaba continuamente con sus compañeros aunque se cuidaba de no ser vista por la profesora; fuera del salón de clases era de igual forma.

La relación que se estableció con los investigadores fue indiferente, se comportaba un poco inaccesible para la realización de los instrumentos de evaluación y entrevista.

**¿Cómo es construida Margarita como alumna de alto rendimiento escolar?**

Margarita es construida como alumna de alto rendimiento escolar por la profesora titular y su familia, valorando en ella los aspectos físicos, por ejemplo en la narración la profesora menciona **"siempre viene muy arreglada en todos los aspectos hasta en su alimentación me he dado cuenta viene muy vestida y te digo que su mama se preocupa demasiado por que tenga todo lo necesario ¡¿no?!, hasta cuando se le pide material"**. Estas características son positivas para la concepción de la profesora del rendimiento escolar, ya que hace comparaciones con el alumno Fernando en quien maneja como negativos estos aspectos.

También enfatiza el que Margarita sea ordenada, "machetera" y que no le de lata, son valoraciones que a la profesora le facilitan el desempeño de la clase. Ella menciona que no necesita obligarla, que Margarita sabe

cuáles son sus obligaciones y además ella le ayuda en las clases.

El que la profesora mencione esto nos refiere a la idea de Avanzini (1979, pag:35 ), el cual contempla la función del maestro

**“socialmente se ha enfrascado el papel del maestro en elaborar una progresión, adoptar un ritmo, prever los ejercicios de control que le permitan ver si le siguen, le comprenden y repartir deberes y lecciones, mantener pasivos a los alumnos para que así aprendan mejor, esta función es errónea, no consiste en transmitir conocimientos, ni en mantenerlos quietos, sino en suscitar en los alumnos el deseo de conocer”.**

La relación afectiva que existe entre Margarita y la profesora titular del grupo ha sido determinante para que esta la conciba como alumna de alto rendimiento escolar. En base a las observaciones y con la información obtenida en las entrevistas conocimos la relación de Margarita y la profesora, basada en una amistad profunda así como con la madre; esto se puede contemplar en parten el siguiente párrafo: **“pues Margarita se acerca conmigo - mire maestra esto, mire aquello -, como también su mamita nos trae de comer pues como que hay un poquito mas ¿no? - Margarita córrele dice la maestra que si le puedes hablar a tu mama- entonces como que siento que hay mucha confianza, mucha confianza”.**

En las observaciones se contempló la constante presencia de la madre, diario le llevaba de comer a la profesora, lo cual les permitía ir fomentando una amistad, platicaban de varios temas, en algunas ocasiones Margarita se encontraba presente e intervenía en la plática,

otras veces se salía al recreo.

La profesora maneja deseos, valores, preocupaciones para con Margarita por ejemplo: **"pues Margarita que te pasó, si tú eres nuestra arma secreta y nos sales con que repruebas todo, la regañé, vino su mama y hablé con ella. Yo estoy un poco descontrolada a lo mejor le ha de estar pasando algo, algo tiene, cuando tu sabes que una persona es buena y de repente baja así tremendamente..."**.

En el aspecto familiar, principalmente la madre ha construido a Margarita como una niña de alto rendimiento, por su interés porque sobresalga como buena alumna, porque le entregue buenas calificaciones, buenos promedios y diplomas. Por lo que Margarita ha estado condicionada por las calificaciones, su madre ha estado pendiente de sus estudios, ejemplo:

**E: ¿Quién te llevaba al kinder? N: Mi mama**

**E: ¿Cómo fue que entraste a la primaria? N: Mi mama me metió.**

**E: ¿Quién te viene a dejar y recoger? N: Mi mama**

**E: ¿Alguien te ayuda a realizar tus tareas? N: Mi mama**

**E: ¿Alguien te ánima a estudiar? N: Mi mama.**

Lo que ha favorecido el desarrollo académico de Margarita, ya Amador (1993, pag: 42 ) lo menciona:

**“ el vigilar a un niño en la realización de sus tareas y trabajos, enseñarle al niño cómo los realice y asegurarse de que realice bien las tareas o trabajos es óptimo para su desempeño escolar”.**

La madre continuamente le dice a Margarita que no sea burra, que tiene que salir adelante, que si no estudia va tener que ser una sirvienta o barrendera, que tiene que ser la mejor; bajo estas concepciones Margarita ha sido regulada y lo proyecta en la carta y en sus composiciones:

**“ en este examen que nos hicieron me saque 6 en Naturales y pues a mi mama no le gusta que saque eso”.**

También es importante mencionar que otro factor que ha tenido relevancia en su construcción ha sido la religión que practica (testigo de Geova), es un tipo de religión donde viven grupos de personas en una misma zona, la religión no les permite casarse con personas que no profesen esa religión y se mueven bajo ese prototipo, en esa religión a ellos les exigen bastante, se manejan ideas como ser el mejor, el superarte continuamente, el ser líder en el grupo donde se mueven; estas concepciones han influido en la forma de desenvolverse de Margarita.

Las demás profesoras, excepto la profesora titular, la consideran como una niña soberbia, orgullosa, muy especial, que le gusta mandar, ordenar, es voluble y muy presuntuosa. En las narraciones de estas profesoras mencionan que han tenido conflictos con Margarita por estas

cualidades que tiene. Estas profesoras no la conciben como una alumna de alto rendimiento escolar por que consideran que es machetera mas no inteligente, coincidiendo con lo que menciona Portellano (1989, pag:78) que tiene un rendimiento suficiente porque cumple con la aptitud pedagógica evaluada mediante sus calificaciones mas no por su capacidad intelectual.

En cuanto a la relación con sus compañeros en las observaciones se notó que Margarita se impone un rol de líder específicamente con su grupo de amigas. En la sesión 2 de las observaciones se vio que en la exposición de un tema, Margarita fue la que expuso todo el tema del equipo, ella tomaba la pauta para dirigir, imponía ideas y organizaba actividades.

Es importante aclarar con sus demás compañeros en general no se comportaba de igual forma, era con cierta indiferencia; en las narraciones de sus demás compañeros se percibe desinterés con respecto a Margarita, no la conciben como alumna de alto rendimiento escolar y no mencionan nada respecto a ella.

Entonces se puede decir que Margarita esta construida como alumna de alto rendimiento escolar principalmente por la concepción de la profesora basada en una amistad con Margarita, la intervención de la familia (madre) y su religión.

**¿Cuál es la formación psicológica de Margarita en relación con el rendimiento escolar?**

Margarita es regulada por exigencias de su entorno, como es su madre y la profesora titular. El principal indicador bajo el cual se regula Margarita es el de rigidez, basándose en presiones y exigencias de sus calificaciones, en la realización de tareas, encontrándose en el nivel de personalidad primario, ya que en los instrumentos proyecta los deseos de su madre y de la profesora, por ejemplo en el Completamiento de frases y en la narración:

Mi mayor temor... es que me regañen.

Sufro... cuando me regañan.

Mi problema principal... es contestarle a mi mama.

**E: “¿Has tenido bajas calificaciones? M: Si he tenido bajas calificaciones, mi mama y la maestra me preguntan que porque ahora estoy tan baja, yo me siento mal que me digan eso, una vez mi mama me felicitó porque saqué la calificación mas alta, me sentí la mas aplicada.**

Margarita se ha desarrollado como sujeto de ayuda, porque espera que su madre le ponga atención para ella comenzar hacer la tarea o cualquier actividad académica a realizar, parece la tarea como un vinculo

entre la escuela y la familia. Se regula ante el indicador de estructuración temporal ya que alude a sí misma en una proyección al futuro en cuanto a lo escolar, por ejemplo:

**E: ¿Por qué estudias? M: Para salir adelante y tener una carrera.**

**¿Cómo fue que entraste a la primaria? M: Mi mama me metió para que aprendiera mas, para educarme, para aprender de todas las cosas.**

Refiere una doble vivencia en relación con la escuela, por un lado como institución de enseñanza en tanto le implica aprendizaje y obtener buenas calificaciones y por otro como espacio de socialización; entre ambos aspectos parece intuirse algún conflicto pues muestra una sobrevaloración en el elemento socializante en relación con lo propiamente académico y se vislumbra una conflictiva moral en su sensación de bien o mal asociadas a "buenas o "malas" calificaciones respectivamente, que posiblemente se relacionen con valoraciones de los otros, como la maestra y los padres.

En esta alumna parece haber una continuidad de participación y relación con los otros del contexto familiar al contexto escolar, en el sentido de obligación, rigidez y cierta dependencia; en ella parecen coincidir las voces de obligación de padres y maestros. También en esta situación Margarita aparece como dependiente y refiere una participación por obligación subvalorando las cuestiones académicas (la tarea, el

estudio) en relación con los aspectos socializantes (el juego, el relajo y la indisciplina). Ejemplo:

**E: ¿Qué era lo que mas te gustaba del kinder? M: Era jugar.**

**E: ¿Y lo que menos te agrado? M: Hacer la tarea.**

**E: ¿Qué es lo que mas te gusta de la escuela? M: Casi nada... me gusta pues salir a educación física.**

**¿Cuál grado fue el que mas te agrado? M: me gusto primero, porque casi no dejaban tarea.**

Margarita regula su comportamiento por las calificaciones, por exigencias de la madre y la profesora. Por ejemplo en el Completamiento de frases menciona:

El tiempo más feliz... cuando recibí mi primer diploma.

Estoy mejor cuando... saco buenas calificaciones.

Me esfuerzo diariamente por... sacar buenas calificaciones.

Se concibe con pocos alcances para el estudio, Ejemplo:

A veces pienso... que no voy a salir de sexto.

Muchas veces siento... que soy burra para estudiar.

Mi mayor temor... es no pasar de sexto.

En las observaciones se vió que Margarita es regulada por la profesora, ya que cuando se encuentra bajo su vigilancia asume

actitudes que son aceptadas por la profesora (pone atención, realiza sus actividades, se comporta quieta y pasiva), mientras que cuando se distrae la profesora o no se encuentra en el salón , lleva a cabo sus gustos que es jugar, platicar y echar relajo.

Para concluir este apartado se podría decir que las contradicciones que existen en el comportamiento de Margarita son consecuencias de que no ha concientizado, ni interiorizado de manera volitiva el estudio y mas que un aspecto personalizado es un estereotipo basado en la obligación, el cual ha sido formado por la familia y la profesora titular.

### **CASO 3 FERNANDO ( BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR)**

Fernando tiene 11 años de edad, no asistió al kinder por motivos socioeconómicos, las actividades que realiza fuera de la escuela son trabajar como cobrador de un microbús y los domingos juega fútbol, pertenece a una familia de 7 hermanos, dos de ellos casados; viven con el su mama que trabaja de conserje en una primaria, que estudio hasta la primaria y percibe como salario el mínimo, por lo tanto su nivel socioeconómico es bajo, su hermana mayor es divorciada, es la que se encarga de las labores del hogar y tiene tres hijos; un hermano que trabaja de ayudante de chofer, otro enfermo y dos hermanas que estudian la primaria. Su papa los abandonó hace 9 años y desde entonces no les ayuda económicamente.

El acercamiento que existe entre la escuela y familia es escaso, la familia acude a la escuela para reportes de calificaciones y la que asiste regularmente es la hermana mayor porque a su mama no se lo permite su trabajo. La relación que existe con la maestra y la familia es de igual forma, la ven para firmar boletas.

En las actividades escolares que realiza el niño poco le ayuda su familia , la mayoría de las veces Fernando realiza solo su tarea, a veces su mama no le compra el material que necesita por falta de recursos económicos.

Dos de cinco alumnos a los que se les entrevistó mencionaron a Fernando como alumno de bajo rendimiento escolar, dos de cuatro profesoras coinciden con lo mismo, al igual que la profesora titular. Ha recibido un reconocimiento por jugar fútbol (trofeo).

El comportamiento de Fernando fuera y dentro del salón de clases era de un niño inquieto, juguetón, activo, interactivo con sus compañeros; cabe mencionar que cuando la profesora se dirigía a él delante de sus compañeros para llamarle la atención, él se mostraba tímido, nervioso, triste, apenado.

La relación que se estableció entre Fernando y los investigadores fue de tipo cercano, el alumno buscaba mucho a los investigadores, les bromeaba, platicaba con ellos y se sentía aceptado por los investigadores.

### **¿Cómo es construido Fernando como alumnos de bajo rendimiento escolar?**

Fernando es concebido como alumno de bajo rendimiento escolar por la profesora titular, que lo concibe como algo natural, puesto que menciona en la narración " su mentalidad no le ayuda, como que es de bajo aprendizaje o lento aprendizaje, aparte de lento es de bajo aprendizaje, por mas que le explicas por mas que le dices nomás no

**le entra”.**

Su comportamiento no entra dentro de las cualidades que debe tener un niño de alto rendimiento escolar para la profesora, porque como dice ella “ es un niño distraído, juguetón y no le hecha ganas” ; lo que ha llevado a la profesora a predisponerse y a actuar por prejuicios ante el alumno: **“ese niño siento definitivamente que no va entrar a la secundaria o si entra no la va hacer este niño, yo creo que necesita estudiar algo manual, algún oficio, porque para el estudio no”.**

Se puede observar cómo esta idea de la profesora es propia de una postura biologicista, en la cual se diagnostica al bajo rendimiento escolar como un limitación básicamente de la capacidad intelectual, sin embargo nosotros coincidimos con Lurcat (1986, pag:72) que el fracaso escolar no se puede reducir a un rasgo psicológico individual, es testimonio de una reacción colectiva frente a las particularidades de la escuela, la motivación para aprender, los objetivos, los modelos que la sociedad impone, es decir, Fernando ha sido construido como alumno de bajo rendimiento escolar por la profesora y las demás profesoras, porque para ellas el que sea juguetón, distraído, que eche relajo y que no le eche ganas a la escuela, son características que no le han ayudado a su desarrollo escolar, también consideran que es flojo, incumplido con sus tareas y además es descuidado en su persona, dado que se presenta desaliñado, pudiendo ver que el aspecto físico es importante para estas profesoras, por ejemplo la profesora titular lo menciona: **“su hermana es la que trata de mandarlos mas o menos bien pero el es un poquito, pues no le pone mucha**

**atención a su apariencia, en algunas ocasiones se viene desaliñado”.**

Se puede decir que para las profesoras el aspecto físico y la limpieza son reglas que debe cumplir un alumno. En las observaciones se vio que Fernando no se presentaba a la escuela mal aseado, llevaba su uniforme limpio aunque no de calidad y un poco desgastado.

Otro de los aspectos que para la profesora no favorece su desarrollo académico es que la mayoría de las veces no cumple con el material que se le solicita, menciona que esto le ha afectado mucho a Fernando y a su hermana, ya que algunas materias las pasarían con el simple hecho de cumplir con el material, como es el caso de educación física. Como se puede ver la profesora valora la calificación más que el adquirir conocimientos.

A la profesora le molesta demasiado este aspecto y demuestra cierta riña contra su familia, argumenta que la mamá es muy pesimista para las cuestiones escolares de sus hijos, considerando que los dejan mucho tiempo solos y que no hay interés por parte de la familia en el aprendizaje de Fernando, mencionando que les hace falta ayuda por parte de su familia, lo que limita su desarrollo óptimo en la escuela, que con “una familia (alcohólica) así no saldría adelante”.

Hay sensibilidad por parte de la profesora titular hacia la situación socioeconómica de Fernando. Es importante analizar que la relación afectiva que existe entre Fernando y la profesora esta basada en la compasión, ella se acerca a el para ver si ya comió y si no le da dinero o le invita de lo que ella coma.

La calidad de alimentación para esta profesora es determinante para un buen desempeño escolar, por ejemplo: **“en su apariencia y todo pues si tiene problemitas, siempre ha tenido problemas no se si le falta alimentación, porque sí tiene problemas de eso”**. En varias investigaciones se ha mostrado que en los niños desnutridos existe retardo en el lenguaje, en las habilidades motoras, así como retardo en el aprendizaje (Chávez, A y Martínez, C 1977; Cravioto, J, y De Licardi, E. 1972).

También sus acercamientos son para llamarle la atención porque no cumple con las actividades de la clase y sus tareas.

La profesora titular hace una generalización de su personalidad por sus capacidades intelectuales, sin embargo, las demás profesoras reconocen que Fernando es inteligente, que tiene la capacidad, pero le falta el interés para la realización de las actividades escolares, también coinciden que sus problemas se deben a las condiciones precarias en las que vive.

Pero González (1995, pag: 22 ) nos menciona:

**“que existe la creencia errónea en muchos padres de que la escuela es la responsable de la educación de sus hijos, como también muchos maestros sienten a la familia como responsable del comportamiento escolar de los alumnos y que debe existir una interacción escuela- familia, desde que el niño Ingresa a la escuela establecida por la comunicación”.**

La mama de Fernando considera que la relación que existe entre ambos no es muy cercana, los acercamientos que tienen es para llamarle la atención de las quejas que le da su hija. Lo concibe como un niño muy dócil, sin embargo continuamente siente temor de que el vaya a hacer una cosa en la escuela, porque su trabajo no le permite estar al pendiente de ellos.

En la entrevista con la mama de Fernando se vio que la toma decisiones sobre Fernando es la hermana mayor que lo cuida, desvalorando la autoridad de su madre.

La madre lo considera con características positivas como el ser amistoso con la gente, que es contento, muy alegre desde chiquito, cariñoso, por ejemplo: **“mas que veo que va creciendo es mas amistoso, con todo el mundo, el es muy amistoso y muy sonriente”.** Que es tremendo porque a veces lo hacen renegar y por lógica el se desquita, nos dice que nadie le ayuda a realizar sus tareas y para ella es

un aspecto positivo en su desarrollo académico, porque en la entrevista lo menciona con un sentimiento de orgullo **"sólito realiza su tarea"**, que son independientes y que no necesita estar pegados con ellos, **"cuando ellos no saben lo que tienen que hacer piden ayuda a sus vecinos -dile a fulano o a zutano que te ayude, que te oriente, porque yo no se"**

Sus compañeros lo conciben como un niño burro, que va muy mal en el estudio y que el estudiar no se le da, se para mucho en el salón de clases, echa relajo, pero se lleva bien con ellos, que lo consideran su amigo, que es buena onda y se reúnen fuera de la escuela para jugar fútbol.

En las observaciones se pudo corroborar que tiene amigos que lo buscan para platicar y jugar, que es sociable y no se le dificulta entablar amistad por lo que es aceptado por sus compañeros. Lo anterior también dio con los investigadores, ya que con ellos se entabló una amistad y se involucró afectivamente, demostrando accesibilidad y emoción al buscarlo para la contestación de los instrumentos de evaluación.

**¿Cuál es la formación psicológica de Fernando como alumno de bajo rendimiento escolar?**

Fernando se concibe como un niño que lleva bajas calificaciones, sin embargo lo ve como un obstáculo a vencer, porque considera que la

persona que se prepara llega a ser grande. Manifiesta sentirse bien en la escuela, aludiendo como principal razón al estudio y no se acepta como reprobado, aunque se reconoce deficiente.

Fernando se sitúa en cierta perspectiva de independencia y muestra a la tarea como uno de los vínculos entre familia-escuela, por ejemplo:

**E: ¿Quién te trae y recoge de la escuela? F: No yo me voy y me vengo sólo (lo menciona con orgullo).**

**E: ¿Quién te ayuda en tu tarea? F: No, nadie me ayuda hacer la tarea.**

**E: ¿Quién te anima a estudiar? F: Nadie me anima, yo sólo, a veces mi mamá me dice mañana te vas a la escuela.**

En otro momento expresa que le gusta estudiar, él se concibe con capacidades para estudiar, ambicionando conocer cada vez más, por lo que se ha propuesto mejorar sus calificaciones, a pesar de que no le gusta hacer la tarea. También manifiesta una preocupación inmediata sobre pasar de grado, porque lo que desea es salir de sexto e ingresar a la secundaria, debido a que cree que ahí le va ir mejor.

Fernando se regula ante el indicador de estructura temporal, ya que muestra una capacidad para estructurar y organizar su futuro y también su situación actual, porque él menciona continuamente que si en la primaria le ha ido mal, espera que en la secundaria le vaya mejor, porque quiere ser en un futuro policía y superarse.

Fernando se encuentra en un nivel consciente volitivo sobre lo que es el estudio, proyecta deseos, gustos e interés hacia la escuela, por lo que se autorregula en su perseverancia, ante la regulación de maestros y compañeros. Tiene la capacidad de organizar su campo de acción ante situaciones escasas en su familia.

Su personalidad en general es regulada y autoregulada por el indicador de flexibilidad, porque su forma de actuar se adapta ante las diferentes situaciones de vida, sin embargo, donde se encontró rigidez es en la regulación que existe entre las concepciones de las profesoras y el como alumno de bajo rendimiento escolar.

Existe una motivación propia en el alumno para llevar a cabo sus estudios y es continuamente autorregulado por sus concepciones y su superación de lograr lo que quiere.

En el análisis de su cuaderno se observó que Fernando tiene letra ilegible, tiene faltas de ortografía, su cuaderno está en desorden, sin forro, tiene recados de la profesora tales como "no hizo la tarea, tarea incompleta, mejora tu letra".

Sus gustos y deseos están basados en el deporte (fútbol) considera que tiene capacidades para ello y a eso le dedica su tiempo libre.

Todo lo anterior conforma su desarrollo personal basado en una forma de actuar relativamente autónoma e independiente.

## CONCLUSIONES

Nuestros casos de alto y bajo rendimiento escolar son contruidos socialmente, principalmente por las concepciones, valores, prácticas, creencias e ideales del contexto sociocultural en el que se mueve cada uno de estos alumnos. Así la escuela construye a los alumnos de alto rendimiento, a quienes al asignarles altos rangos de calificación, les otorga el privilegio de salir en la escolta, dirigir los homenajes patrios y otorgarles diplomas y reconocimientos de aprovechamiento escolar. Por otro lado, a los niños que asigna bajos rangos de calificaciones la escuela responde ante ellos con cierta indiferencia, sanciones, castigos, subvaloraciones, discriminación, etc; y de esta manera los va formando en las características que se conciben de bajo rendimiento escolar.

En la escuela las prácticas como concurso de escoltas, concursos manuales y culturales, el involucramiento de la familia con la escuela, la apariencia del alumno, etc. se asocian al aprendizaje y son considerados para valorar el rendimiento escolar en cualquiera de sus niveles (alto, bajo, regular, etc.).

Otro factor más desde él que se construye al alumno en alguna categoría es la concepción de rendimiento escolar que tiene el profesor;

en esta investigación la profesora titular, las calificaciones en cuya asignación influyen valoraciones sobre el alumno, la amistad que se establece con esta, aspectos físicos, comportamiento, dedicación al estudio, el ambiente en el que se desenvuelve el alumno y las preferencias.

La familia contribuye a la construcción del alumno formándose concepciones acerca de lo que es ser "burro" y "aplicado". Genera motivación y expectativas hacia el futuro, enseña normas, reglas y comportamiento que debe haber en el aula de clases (hablarle con respeto al profesor, no decir groserías, estar quieto y en silencio, etc.). En los padres existe el interés y deseo porque su hijo sobresalga o no esté en los niveles mas bajos; esto es variable, habrá unos que les exijan en demasía altas calificaciones; otros padres son más flexibles, propician cierta independencia en sus hijos y no son tan exigentes en sus calificaciones o simplemente su situación real no les permite ser exigentes, porque no pueden estar tan apegados a su hijo.

Se tacha a la escuela de formar a los alumnos como sujetos mecanizados por medio de una pedagogía unidireccional, en la cual no desarrollan la creatividad y la fantasía que les permita una mayor capacidad para organizar nuevas alternativas de comportamiento ante situaciones nuevas y ambiguas (capacidad de estructurar su campo de acción).

En los alumnos aquí investigados se encontraron elementos de regulación en la estructuración temporal en tanto proyección al futuro como el ser profesionistas, el ser mejor, sacar diplomas, no sentirse fracasados, no reprobado, etc., que son valoraciones sociales que se manejan a nivel escolar, empresarial, familiar, para competir obteniendo la excelencia o el fracaso; los alumnos se apropien de ellas y autorregulan su comportamiento.

Por otro lado, es importante mencionar algunas consideraciones respecto a la metodología utilizada. En algunos casos se tuvo que hacer uso de la entrevista formal dirigida ya que el repertorio de lenguaje de ciertos niños era reducido; creemos que tal vez hubiera sido necesario un poco más de tiempo para relacionarnos más con los niños. En el desarrollo de las composiciones hubo algunas limitaciones para que el alumno escribiera sus valores, sus gustos, sus ideas, ante la inhabilidad de escribir o de leer cuando lo tenía que hacer de esa manera; creemos necesario considerar otra manera de disposiciones de los instrumentos, otro problema ante el que nos enfrentamos fue la presión del tiempo; en las últimas sesiones nos vimos apresuradas, ya que los eventos tradicionales de la institución retrasaron las fechas ya establecidas, lo cual nos provocó premura en la aplicación.

Es necesario terminar este apartado mencionando la satisfacción que nos dejó este trabajo; creemos que los instrumentos de evaluación

**cualitativa proporcionan elementos para conocer ampliamente al sujeto estudiado.**

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- Amador, M.A (1993). El adolescente y el joven: ¿aceptados o rechazados en su grupo escolar? ¿por qué?. La Habana, Cuba Editorial. Pueblo y Educación.
- 2.- Avancini, G. (1979). El fracaso a cualquier edad tiene resonancia en la personalidad. Madrid España. Editorial Gedisa.
- 3.- Benedito, G; Braunstein, N; Pasternac M; Saal. F.(1987) Psicología: Ideología y ciencia. México. Siglo XXI Editores.
- 4.- Bochkarieva, G. (1977). Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas del retraso escolar. La Habana Cuba. Editorial de libros para la educación.
- 5.- Bryman, A. (1984). "The debate about quantitative and qualitative researc a question of method or espistmology. The British journal of sociology vol XXXV, No.1.
- 6.- Chávez, A. y Martínez, C. (1977). "Beheavioral effects of undnutrition and food suplementation. Washington. International Nutrition Conference.
- 7.- Corestein, M. (1984). Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clases. México D.F. Serie: Investigación Educativa No. 1 Colección de cultura pedagógica.
- 8.- Cravioto, J. y Arrieta, R. (1982). Nutrición, desarrollo mental, conducta y aprendizaje. México. Programa regional de estimulación precoz de la UNICEF (PROCEF).
- 9.- Gilly, M. (1978). El problema del rendimiento escolar. Barcelona- España. De pedagogía experimental.
- 10.- Giddens, A. (1995) La constitución de la sociedad. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- 11.- González, R.F.(1989). Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. La Habana Cuba. Editorial de Ciencias Sociales.

- 12.-González, R.F. (1989). Psicología, principios y categorías. La Habana Cuba. Editorial de Ciencias Sociales.
- 13.-González, R.F. (1993). Problemas epistemológicos de la psicología. México. Editorial del C.C:H. Sur, UNAM.
- 14.-González, R.F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- 15.-González, R.F. Y Mitjans M. A. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- 16.-Kaplan C.V. (1997). Buenos y malos alumnos. Buenos Aires-Argentina. Aique Grupo Editor.
- 17.-Kelly. (1982). Psicología de la educación. España. Editorial Morata.
- 18.-Lucart, L. (1986). El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. México. Editorial Gedisa.
- 19.-Moreno L. S. (1984). la educación centrada en la persona. México. Editorial El Manual Moderno.
- 20.-M'Bow A. (1993). Educación para todos. México. Correo de la UNESCO.
- 21.-Portellano P.J.A. (1989). Fracaso escolar: diagnóstico e intervención, una perspectiva neuropsicológica. Madrid-España. CEPE.
- 22.-Perrenoud Ph. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid- España.
- 23.-Salvat H; Séve, L.; Ramuz, M.; Boisson, G.; Snyders, G.; Plaisance, J. R; Klein, H; Salvayre, G,G; Restagno, N; Simon, J; Verret, M. y Brossard, M. (1979). El Fracaso escolar. México. Ediciones de Cultura Popular.
- 24.-Schielfelbein E.; Wolff, L. (1993). Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de America Latina: Magnitudes, causas, relaciones y estrategias. Proyecto principal de educación, Boletín 30, Abril 1993.
- 25.-Smith, J. K. (1983). Quantitative versus Qualitative Research: an attempt to clarify the issues educational researcher. Vol 12, No. 3.
- 26.-Taylor, R. y Bogdan. (1990). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona. Editorial Páidos.

27.-Vlasova, A. T. y Pevzner, S. M. (1981). Niños con retardo en el desarrollo. La Habana Cuba. Editorial Libros para la educación.

28.-Wilson, S.(1977). El uso de las técnicas etnográficas en las investigaciones educativas, tomado de : Review of educational research, vol 47, No. 2. Traducido Susan Beth Kapilian, DIE-IPN.

29.-Yavkin, M. B.; Martínez, S y Alfonso, T. (1979). Posibles causas que originan el fracaso escolar en alumnos de escuelas primarias. La Habana Cuba. Educación, No. 35. Ministerio de educación.

**A N E X O S**

## FICHA DE IDENTIFICACION.

### DATOS GENERALES.

Nombre del alumno: Raúl Cabrera Navarrete.

Lugar de nacimiento: Edo. de México.

Rendimiento académico: Alto...x Bajo...

Dirección y telefono: Zacatecas letra R Col. Ampliación Buenavista.

Edad: 12 años.

Grado y Grupo: Sexto "B"

Domicilios anteriores (si los tuvo): Ninguno.

Nombre de la escuela: Escuela primaria estatal "Andres Molina Enriquez".

Nombre de la maestra (o): Maria Guadalupe Espinoza Sánchez.

### ANTECEDENTES ESCOLARES.

Cursó preescolar: Si...x Número de años: 1 año.

No... Por qué motivos.

Si ha reprobado en primaria, total de reprobaciones y en qué grados:

No, nunca.

Si alguna vez dejo la primaria, cuántas veces, por cuánto tiempo y por qué motivos:

No, nunca.

Si estubo antes en otras primarias, en cuántas y en cuáles:

No.

Si ha sido premiado en la escuela, cuántas veces, por qué motivos y en que momentos:

Si, en tercero, cuarto, quinto y sexto por ser alumno de alto rendimiento, ha recibido diplomas.

### DATOS FAMILIARES.

Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos:

Es hijo único y su madre esta embarazada.

Otras actividades fuera de la escuela: Juega fut boll.

Escolaridad de los padres: Madre: Secundaria. Padre: Primaria.

Lugar de origen de los padres: Padre: Queretaro. Madre: Edo. de México.

Ocupación de los padres: Padre: trabaja de panadero. Madre: se dedica a las labores del hogar.

## FICHA DE IDENTIFICACION

### DATOS GENERALES.

Nombre del alumno (a): Lidia Margarita Rodriguez Velazquez.

Lugar de nacimiento: Distrito Federal.

Rendimiento académico: Alto...x... Bajo.....

Dirección y telefono: Guillermo Prieto No. 9 Col. 21 de Marzo, Tlalnepantla Edo.  
de México. 311 4597.

Edad: 11 años.

Grado y Grupo: Sexto "B"

Domicilios anteriores (si los tuvo): No.

Nombre de la escuela: Escuela primaria estatal "Andres Molina Enriquez".

Nombre de la maestra (o) actual: Maria Guaddalupe Espinoza Sánchez.

### ANTECEDENTES ESCOLARES.

Curso preescolar: Sí: x Número de años: 1

No: Por qué motivos....

Si ha reprobado en primaria, total de reprobaciones y en que grados:

No, Ninguno

Si alguna vez dejo la primaria, cuántas veces, por cuánto tiempo y por qué motivos:

No, nunca.

Si estuvo antes en otras primarias, en cuántas y en cuáles:

No, en ninguna.

Si ha sido premiado en la escuela, cuántas veces, por qué motivos y en que momentos:

Sí, tres veces por promedio, concurso de la escolta y por un dibujo sobre lo que queria ser de grande.

### DATOS FAMILIARES.

Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos:

Dos hermanos y es la mayor.

Otras actividades fuera de la escuela:

Asiste a la iglesia los martes, miércoles, viernes y domingo.

Escolaridad de los padres: Madre... secundaria Padre... Preparatoria.

Lugares de origen de los padres: Madre: Guanajuato Padre: Edo. de México.

## FICHA DE IDENTIFICACION.

### DATOS GENERALES.

Nombre del alumno (a): Fernando Gómez Hernández.

Lugar de nacimiento: Edo. de México.

Rendimiento académico: Alto.... Bajo... x

Dirección y Telefono: Dr. José Burciaga lote 3 S/N. Col. Santa Maria, Tlalnepantla.  
310 1203 (recados).

Edad: 11 años.

Grado y Grupo: Sexto "B".

Domicilios anteriores (si los tuvo): No.

Nombre de la escuela: Escuela primaria estatal "Andres Molina Enriquez"

Nombre de la maestra (o): Maria Guadalupe Espinoza Sánchez.

### ANTECEDENTES ESCOLARES.

Cursó preescolar: Si... Número de años...

No... Motivos: cuestión económica.

Si ha reprobado en primaria, total de reprobaciones y en que grados:

No ha reprobado ningún grado.

Si alguna vez dejo la primaria, cuántas veces, por cuánto tiempo y por qué motivos:

No, nunca.

Si estuvo antes en otras primarias, en cuántas y en cuáles.

No, en ninguna.

Si ha sido premiado en la escuela, cuántas veces, por qué motivos y en qué momentos:

Si, una ocasión recibí un trofeo por ganar en un torneo de fut boll.

### DATOS FAMILIARES.

Número de hermanos y el lugar que ocupa entre ellos:

Seis hermanos, ocupa el cuarto lugar.

Otras actividades fuera de la escuela: Juega fut boll.

Escolaridad de los padres: Madre: ninguna Padre: secundaria.

Lugares de origen de los padres: Madre: Veracruz Padre: Edo. de México.

Ocupación de los padres: Madre: conserje de una primaria. Padre: trabaja en  
"Molinos Gasca".

## COMPLETAMIENTO DEL CUENTO.

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

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

En seguida el niño vió en sus sueños a sus papás, después a un trabajador que ganaba mucho dinero, luego a sus maestros. En seguida también vió...

¿Qué otras personas vió en sus sueños el niño?

¿Cuáles fueron las dos que él eligió?

¿Cómo terminó el cuento?

¿Cómo se llama el cuento?

## COMPLETAMIENTO DE FRASES.

NOMBRE DEL ALUMNO:

EDAD:

GRADO:

PROFESOR:

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

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

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

## COMPLETAMIENTO DE LA PELICULA

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

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

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

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

En seguida les dijo a otros....

¿ Qué fué lo que la maestra les dijo a otros niños?

Si el grupo de la película fuera él de tu salón ¿ A quienes de tu salón felicitaría tu maestra ?

Si a tí no te felicitó ¿porque no lo hizo?

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

¿ Cómo termina la película?

## **CUENTOS A PARTIR DE LAMINAS.**

**INSTRUCCIONES:** Ordena las siguientes láminas enumerandolas y dándoles el orden que tu quieras, para que después realices un cuento a partir de éstas.



