

102



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

29844Z

LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA Y SUS EFECTOS EN LA CALIDAD EDUCATIVA

T E S I N A :
Que para obtener el título de :

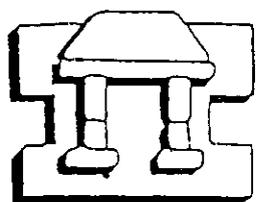
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

VICTOR NOE MALDONADO URBINA

COMISION DICTAMINADORA :

- LIC. JOSE RENE ALCARAZ GONZALEZ
- MTRA. MARIA ANTONIETA DORANTES GOMEZ
- LIC. GUADALUPE AGUILERA CASTRO



IZTACALA

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Es momento de agradecer a mis padres los sacrificios que enfrentaron y me dedicaron con venerencia con la única finalidad de lograr en mí una persona preparada y comprometida consigo mismo y con la sociedad. De su orgullo soy una pequeña muestra:

FORTINO MALDONADO Y JOSEFINA URBINA. LOS AMO.



Con el mismo sentimiento, agradezco el apoyo de mis hermanos sin el cual esta travesía hubiera resultado más ardua de lo que lo fue. Cada uno de ellos desde su trincherita aportó a mi vida los alicientes suficientes para concluir con esta meta tan preciada por ellos y por mí. A cada uno de ellos espero retribuirles cada esfuerzo que me dedicaron:

JESUS, ZULLY, FABIOLA, GABY, PATY, BETO, YAHARA Y OLIVIA .



Agradezco a mis asesores que me han permitido reconocer que las personas valemos más por nuestra iniciativa y creatividad para contribuir a un México que nos espera paciente para manifestarnos con más propuestas y menos quejas:

RENE, TONITA, LUPITA, JUANITA Y RAUL.



En especial quiero agradecer a mi guía que se transformó en mi *coach*, y que desde épocas anteriores me brindó su confianza y su apoyo para resurgir, marcando con ello mi vida y mis esperanzas en ella. Por ser generador de alternativas y propuestas, sinceramente agradezco tu presencia en mi cotidianidad:

RENE ALCARAZ.



Por último deseo agradecer fervientemente a mi compañera que desde su presencia en mi vida ha sido un apoyo incondicional en esta grandiosa parte de mi vida. Sin ella la culminación para tantos esfuerzos dedicados a mi meta no habrían fructificado. Gracias mi pequeña por estar conmigo ante al gozo y la adversidad. Mi preciosa compañera TE AMO sinceramente:

LIZ



Todos los anteriores son sentimientos que nacieron dentro de mí al recordar todos y cada uno de los momentos que dedique a este trabajo, el cual espero aporte algo a nuestra sociedad tan necesitada de propuestas. Son los deseos de su servidor:

VICTOR NOE MALDONADO.



INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION

CAPITULO I

LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO	9
1.1 QUE ES LA EDUCACION	10
1.2 INSTITUCIONALIZACION DE LA EDUCACION	11
1.3 PROPOSITO DE LA EDUCACION	21
1.4 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MEXICO	22
1.5 ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO	24

CAPITULO II

LA CALIDAD EDUCATIVA EN MEXICO	27
2.1 DEFINICION DE CALIDAD	27
2.2 QUE ES LA CALIDAD EDUCATIVA	29
2.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CALIDAD EDUCATIVA	33
2.4 LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS	36
2.5 EXPECTATIVAS EDUCATIVAS COMO PILAR DE LA CALIDAD EDUCATIVA	39

CAPITULO III

AMBIENTE PSICOLOGICO Y EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE LOS MAESTROS	43
3.1 DEFINICION DE EXPECTATIVA	43
3.2 QUE SON LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS	44
3.3 CARACTERISTICAS DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS	45
3.4 ORIGEN DEL MECANISMO DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS	47
3.5 MANIFESTACION DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS	49
3.6 AMBIENTE PSICOLOGICO DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS	52

CAPITULO IV

EFFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO SOBRE EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO ...	63
4.1 QUE ES EL RENDIMIENTO ESCOLAR	63
4.2 EFECTO DE LA RELACION DOCENTE-ALUMNO SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR	66
4.3 EFFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS POSITIVAS Y NEGATIVAS	69
4.4 QUE HACER PARA IDENTIFICAR Y MANEJAR TALES EXPECTATIVAS	74
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFIA	92

RESUMEN

En este trabajo se investigaron los efectos que se pueden generar dentro de la siguiente relación: *Expectativas Educativas*---> *Rendimiento Escolar*----> *Calidad Educativa*. Para responder la siguiente pregunta, ¿qué influencia tienen las expectativas de los maestros en el rendimiento académico de sus alumnos y esto, a su vez, qué implicaciones tiene en la calidad de nuestro sistema educativo?, nuestro objetivo fue: *describir y analizar la repercusión de las expectativas educativas de los maestros sobre el rendimiento académico de los alumnos, y la influencia de éste en la calidad educativa, dentro del contexto de las escuelas primarias públicas*. Para lograr esta meta, fue pertinente abordar las situaciones educativas desde una perspectiva que nos permitiera integrar los avances logrados en las diversas áreas de la educación. Esta posibilidad nos la ofreció la perspectiva de la Psicología Constructivista. Desde esta perspectiva, encontramos que, a pesar de que en México se han logrado grandes avances en el rubro educativo, vemos en esas reformas no se habla nada referente a la salud física y mental de los maestros. Inclusive se habla de más responsabilidades para ellos que de beneficios personales. En este trabajo, sin pretender opacar los logros dados en las reformas educativas, deseamos abrir y complementar el panorama de la calidad educativa desde un enfoque más humano. Proponemos reconocer a los maestros primero como personas integrales para después asignarles las obligaciones que sus recursos humanos les permitan realizar sin meterlos en disonancias y conflictos que los desestructuren y con los que se vean obligados a realizar su labor docente. Así, desde la perspectiva de la psicología, lo que pudimos demostrar fue:

1. Que el origen de las expectativas de los maestros está más relacionados con su realidad personal que con los elementos que giran en torno a su labor, como pueden ser materiales didácticos, infraestructura de la escuela, planes y programas educativos -elementos que si son importantes, pero solo como precurrentes a la labor docente.
2. Que en las reformas destinadas a la Calidad Educativa se ha dejado de lado el factor humano del maestro y que por lo tanto, dicha calidad no es completa mientras se deje de lado ese factor.
3. Proponer estrategias que fomenten el desarrollo humano del maestro, para que la calidad humana del mismo sea la que conlleve a la calidad del sistema educativo nacional y así ambas entidades se vean favorecidas sin una sacrificar a la otra.

INTRODUCCION

El estudio de las Expectativas y su influencia en la Calidad Educativa cobra gran importancia actualmente por el alcance e impacto de las consecuencias que tiene en el desarrollo cultural, educativo, cívico, social y personal del alumno. Por ello, las prácticas educativas se convierten en una necesidad apremiante para la sociedad mexicana: *mejorar las condiciones para el aprendizaje institucionalizado con el objeto de lograr el éxito escolar de los educandos* (Sánchez, 1994).

Por otra parte, la importancia de incidir sobre la eficacia de nuestro sistema educativo, y principalmente de la educación primaria, es por sí misma trascendental, ya que estamos refiriéndonos al principal sistema educativo del país encargado de sentar las bases para lograr una sociedad preparada y competente, capaz de enfrentar las adversidades presentes y venideras (como pueden ser la violencia intrafamiliar, interpersonal y social; las adicciones al tabaco, alcohol y drogas, la falta de una conciencia ecológica; la dependencia ideológica).

Vemos que desde los orígenes del sistema educativo nacional, en México siempre se han perseguido dos premisas fundamentales en el ámbito de la educación. Una era cambiar las prácticas educativas de esa época ya que eran acusadas de obsoletas, de no promover la identidad nacional; se proponía, en cambio, que se luchara por lograr una educación eficiente para los educandos, además de fomentar una identidad nacional. La otra premisa era lograr alfabetizar a toda la población que estuviera en edad de recibir la educación básica, inclusive adultos, con la finalidad de que el pueblo se cultivara aprendiendo las operaciones básicas de sumar, restar, dividir, multiplicar, así como la lectura y la escritura (Meneses, 1991).

El logro de ambas premisas tuvo que esperar varios decenios, pues es hasta la década de los 80⁷ que se logró consumir en plenitud los objetivos de la segunda premisa. Según Martínez (1983), a principios de esta década se llegó a una cobertura del 100% de la demanda de los niños en edad de ingresar a la educación primaria. Esta tendencia ha continuado hasta nuestros días.

Sin embargo, las metas de la primer premisa no han podido lograrse, inclusive ni siquiera en fechas actuales. Gordillo (1993) sostiene que México se enfrenta a retos como insuficiencias acumuladas sobre la calidad del servicio educativo, desvinculación entre lo que se enseña y la realidad, carencias formativas de los maestros y empobrecimiento de los trabajadores de la educación, entre otros. Problemáticas que de alguna manera limitan o condicionan el quehacer educativo de los maestros, pues las malas condiciones de trabajo llegan a desmotivarlos y desmoralizarlos.

Como vemos, la calidad de nuestro sistema educativo aún es deficiente porque no proporciona el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educadores y de los educandos para que ambos estén en condiciones de contribuir a su propio progreso social y al desarrollo del país (Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica -ANMEB-, 1992). El reto, por tanto, ya no es el de ampliar la cobertura de la educación (pues existe la infraestructura necesaria para mantener un alto nivel de cobertura), sino el de *eleva la calidad educativa* (Instituto de Educación de Aguascalientes, 1993).

La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje es uno de los puntos que más peso tiene sobre la educación, por que es a través de éste que se van a desarrollar o no las aptitudes de los educandos. Y sin duda es el maestro el principal responsable de llevar a cabo este proceso. Inclusive, la educación de los alumnos va a depender del grado de profesionalismo del maestro, así como de las intenciones educativas y de las expectativas que éste tenga y del compromiso que él adquiera para con sus alumnos y con la sociedad (Gordon, 1988; Schmelkes, 1994).

El maestro actúa con lo que él ha adoptado como conocimientos 'reales' o 'verdaderos' dentro de su formación e inevitablemente eso va a estar impregnado por gran parte de su propia

personalidad (Castillo, 1989), y también está influenciado por su medio circundante. es decir, se va a conducir de acuerdo a los recursos con que cuente para hacer frente a su labor educadora. Así, vemos que el rendimiento escolar está relacionado no solamente con variables de carácter pedagógico e infraestructural, sino también con las de carácter psicológico que existan entre el maestro y el alumno, como son el compromiso afectivo, las conductas de ansiedad, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, las motivaciones y empatías, es decir, *de la imagen de sí que se formen los alumnos a causa de las expectativas que los maestros depositen en ellos* (Maris, 1993).

Las expectativas de los maestros no solo llegan a afectar la estabilidad emocional de los alumnos, sino que su función llega a ser mucho más trascendental, al grado que se consideran como una parte fundamental de la calidad educativa. Así lo demuestran las 'Escuelas exitosas' o 'Escuelas Efectivas'. Estas escuelas, reconocidas por su calidad educativa, tienen como características fundamentales:

- 1) Fuerte liderazgo académico.
 - 2) Altas expectativas sobre el logro académico de los alumnos.
 - 3) Énfasis de la escuela en el logro de habilidades básicas.
 - 4) Un sistema escolar seguro, ordenado y propio para el aprendizaje.
 - 5) Una evaluación frecuente, con retroalimentación del avance académico de los alumnos.
- (Schmelkes, 1997; Schmelkes 1998; Sammons, 1998)

De esta forma, observamos que las expectativas ocupan una quinta parte en la orquestación del éxito de las escuelas, lo que las convierte en un pilar de la calidad educativa. Pero ¿qué pasa cuando consideramos lo siguiente: *Resulta que todas las escuelas de una determinada región por lo regular comparten las mismas características y lo mismo puede ocurrir con los maestros de una misma escuela, en el sentido de compartir características similares en sus condiciones de vida y de trabajo, no obstante de escuela a escuela y de maestro a maestro de la misma región, y con similares estados y condiciones de vida, existen diferencias significativas en la calidad de la enseñanza que brindan.*

Se puede pensar, por tanto, que la calidad del tipo de expectativas que manifiestan los maestros depende más de sus características o rasgos personales, que del medio donde ellos se desarrollan. Schmelkes (1997), señaló que, si bien las regiones son diferentes en la manera en que estas variables se relacionan entre sí, en general puede considerarse que los aspectos vocacionales y de actitud de los maestros son importantes en la explicación de las diferencias en la calidad de los resultados de aprendizaje. Es por todo lo dicho hasta aquí que nuestro objetivo fue *describir y analizar la repercusión de las expectativas educativas de los maestros sobre el rendimiento académico de los alumnos, y la influencia de ello en la calidad educativa, dentro del contexto de las escuelas primarias públicas.*

Para lograr este objetivo, fue pertinente abordar las situaciones educativas desde una perspectiva que, lejos de confrontar a las diversas posturas de la pedagogía y de la psicología, nos permitiera integrar los avances y hallazgos logrados en cada una de ellas en una sola meta: *la calidad de las prácticas educativas.* Esta posibilidad nos la ofreció la perspectiva de la Psicología Constructivista, ya que en lugar de refutar teorías, se encarga de rescatar las aportaciones de cada una de ellas, les da una estructuración y las propone de tal forma que puedan actuar en conjunto hacia un mismo objetivo, sin caer en un ecléctico acrítico o sincretismo (Coll, 1987).

A pesar que el área de la educación podría ser abordado más propiamente desde la pedagogía, el papel de la psicología, en este caso, trasciende al de la pedagogía, porque la segunda no sólo ha de estudiar las estrategias metodológicas del proceso enseñanza-aprendizaje (como es la tarea de la pedagogía), sino que se ubica en el estudio de las interacciones de los individuos dadas en un espacio y un tiempo específicos, reconociendo la evolución que histórica y culturalmente éstos han tenido y a la cual pertenecen, con el objeto de ofrecerles alternativas comportamentales que les permitan su desarrollo integral como personas a través de la educación.

En esencia, la Psicología Educativa fomenta la comprensión que tenga todo maestro de sí mismo, de sus educandos y de los procesos de desarrollo educativo e intelectual de ambos, destacando los hechos y principios psicológicos que se vinculan con su desarrollo ontogenético y

que afectan sus resultados.¹ De aquí la importancia de reconocer el ambiente psicológico implícito en el proceso Enseñanza-aprendizaje, que fue la meta de este trabajo, mismo que para llevarlo a cabo se utilizó una organización acorde a las necesidades del mismo. A continuación se presenta el esquema que se utilizó en su realización

Así, la trayectoria realizada en esta tesina se desarrolló con base a cuatro capítulos principales. El primero de ellos, titulado '*La educación primaria en México*', está destinado a la historiografía de la educación primaria en el país y señala los eventos más relevantes que han sido fundamentales en la orquestación del Sistema Educativo Nacional. Esta exposición inicia con los conceptos fundamentales de la educación y termina exponiendo el estado actual de la educación primaria nacional. La importancia de este capítulo radica en que aquí se sientan las bases para el análisis posterior de las condiciones en que se desarrollan los maestros al llevar a cabo su labor docente.

Una vez reconocido el estado actual de la educación primaria en México, se realizó un análisis sobre dicho estado en términos de la calidad educativa, que ocupó al siguiente capítulo titulado '*La calidad educativa en México*'. El objetivo aquí fue exponer la importancia que a nivel institucional tiene la calidad educativa de las escuelas primarias mexicanas y sus implicaciones inherentes en el desempeño escolar y la actividad docente.

El tercer capítulo, denominado '*Ambiente psicológico y expectativas educativas de los maestros*', se basó en los dos capítulos anteriores para analizar con mayor profundidad el ambiente psicológico de los maestros al desarrollar las expectativas educativas que depositan en sus alumnos. La finalidad de este capítulo es reconocer la influencia de las expectativas de los maestros sobre el rendimiento escolar de sus alumnos.

En el último capítulo, '*Efectos de las Expectativas del maestro sobre el rendimiento del alumno*', se analizó los efectos de las expectativas de los maestros sobre sus alumnos de acuerdo al tipo de expectativas manifestadas (ya sean positivas o negativas), para después proponer algunas alternativas con miras a elevar la calidad de la relación maestro-alumno a través de tales expectativas.

¹ Soria, M. (1995) 'Psicología Educativa'. La labor del psicólogo en la orientación educativa. México.

Esta investigación bibliográfica concluye con el análisis de los resultados encontrados en sus capítulos, mismo que permitirá constituir las conclusiones generales a las que se llegue, aunado al señalamiento de las aportaciones que resultaron de dicho trabajo

CAPITULO I

LA EDUCACION PRIMARIA EN MÉXICO

La educación en la familia es el pilar que le ha de permitir conservarse unificada y funcionando a través del curso de su existencia. De igual forma, la educación institucionalizada le permite a las sociedades trascender y evolucionar en el curso de los años para formar grandes naciones. En la actualidad ambos tipos de educación van en gran parte de la mano y se podría decir que una condiciona a la otra.

En el caso de México, su sistema educativo ha tenido múltiples transformaciones desde sus orígenes. Para poder comprender la evolución que el sistema educativo mexicano es necesario revisar sus orígenes. Indaguemos, aunque de manera sintética, estos orígenes para así poder comprender el estado actual de nuestro sistema educativo y sus repercusiones en el rendimiento escolar de nuestra comunidad estudiantil. Nos enfocaremos en la educación primaria, rubro de la educación que es el de mayor interés para esta investigación. Nuestro punto de partida es el concepto de Educación. Posteriormente iremos descubriendo cómo, a lo largo de la historia de la educación primaria en México, se ha tratado de lograr la educación como la consideramos actualmente.

1.1 QUE ES LA EDUCACION

La educación es una práctica tan antigua como la misma existencia del hombre. Por supuesto que sus inicios fueron rudimentarios y evolucionaron de la misma forma que las sociedades lo hicieron. En la actualidad la educación se entiende como el acto y el efecto de educar. Educar a su vez tiene varios significados, como son: Dirigir, enseñar, encaminar, desarrollar las facultades intelectuales y morales del hombre, sus facultades físicas, perfeccionar sus sentidos, y enseñarle urbanidad y cortesía.² Como podemos observar, la educación tiene varias connotaciones, pero en todas ellas existe una constante dualidad: alguien que sabe y que por lo tanto puede enseñar y alguien que no sabe y que por lo tanto tiene que aprender, la calidad de lo enseñado y de lo aprendido ya dependerá de los individuos implicados en ese proceso. A nivel social, la educación es entendida como: *Dirigir, enseñar, encaminar y desarrollar las facultades intelectuales, morales y físicas, así como el fomento de la urbanidad y cortesía de los individuos, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

¿En dónde y cómo se lleva a cabo la educación de las sociedades actuales?. La educación se imparte en academias, escuelas y centros educativos de diversas índoles, pero la educación escolarizada necesariamente se da en las escuelas. A su vez, existen escuelas Particulares y Públicas. Y se lleva a cabo a través de un sin fin de medios y formas. No obstante, cada sociedad está obligada a salvaguardar sus prácticas educativas, de tal forma que le permita conservar su hegemonía nacional. Por ello, se creó la Educación Básica. La Educación básica se inicia desde etapas tempranas en el llamado Kinder o Preescolar, seguido de la Escuela Primaria, continúa en la Escuela Secundaria y en algunos casos culmina en la escuela Preparatoria. Lo anterior se debe a que la educación está sujeta a las necesidades y exigencias de cada país, por lo que esta educación no es igual en todas las naciones.

En el caso de México tenemos que la Educación Básica está conformada por el Preescolar, la Escuela primaria y la Escuela Secundaria. Para los fines de esta investigación nos resulta imprescindible indagar sobre el origen de la Escuela Primaria en México.

²Diccionario enciclopédico ilustrado (1990) Océano Uno. Ediciones Océano, Colombia.

1.2 COMO SE INSTITUCIONALIZA LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO: SU HISTORIA³

La historia de la Escuela Primaria en México se inicia en 1782, cuando dos regidores del ayuntamiento de México, inspirados por las actividades de la Sociedad Vascongada española (compuesta por hombres de negocios, del clero y del gobierno de esas provincias, quienes buscaban -por medio de la enseñanza- fomentar la modernización industrial y agrícola de España), propusieron la fundación de escuelas gratuitas de primeras letras, que tendrían como meta erradicar la marginación y pobreza de ciertas zonas de la capital de la Nueva España.

Otro factor que influyó determinantemente era que en México no existía una identidad nacional, la sociedad de ese entonces estaba formada por los Criollos, los Mestizos y los Indígenas, lo que era sinónimo de por lo menos una clara ruptura ideológica y cultural al interior de la sociedad mexicana. Es por ello que a través de las escuelas se comenzó a perseguir intereses generales para todo el pueblo de México, como era el de garantizar que todo niño mexicano tuviera acceso a la educación básica y el de lograr unificar cultural e ideológicamente a la sociedad mexicana para constituir una identidad nacional.

De 1785 a 1786 se le ordenó a párrocos y órdenes religiosas que abrieran escuelas gratuitas para enseñar la doctrina cristiana. Estas escuelas, llamadas "pías", además de dar la instrucción religiosa ofrecían la lectura y la escritura. Este proyecto también lo asumió de nueva cuenta el municipio, al establecer escuelas cuya meta fue dotar de alimento a los jóvenes pobres, para que así pudiesen tomar la doctrina cristiana y los primeros rudimentos de lectura y escritura. Para este año, 1786, el ayuntamiento interpretó que la educación primaria quedaba como asunto de bien común y por ello el cabildo debía de ejercer un papel preponderante y filantrópico. Para estas fechas varios estados de la república, entre ellos Oaxaca, Puebla y San Luis Potosí, siguieron el ejemplo de la capital. La apertura de otras escuelas municipales tubo lugar en varias entidades como Tepic, Zacatecas, Guanajuato, Orizaba, Jalapa, León, Córdoba y Chihuahua (Periodo de 1792 a 1803).

³ NOTA: A excepción de las notas que aparezcan con su respectiva nota de pie de página o autor citado con su respectiva obra, todas las notas de este apartado fueron obra de Meneses, M. E. (1991) Tendencias educativas oficiales en México. México, Centro de Estudios, Educativos.

La evolución de estas escuelas fue tal que para el año de 1812 ofrecían para los varones la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana, y para las mujeres la enseñanza de labores manuales, especialmente tejer.

Después de concluida la revolución mexicana en 1910 se dio la primera gestión contundente sobre la educación básica. Durante el interinato de Francisco León de la Barra (1911-1914) se creó la Ley de Instrucción Rudimentaria cuyo principal objetivo era que 'Las escuelas de Instrucción Rudimentaria [tuvieran] por objeto enseñar principalmente a los individuos de raza indígena, a hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética';⁴ tareas de las que se haría cargo la entonces Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), fundada en 1905 por Justo Sierra. Con ello esta secretaría tendía su radio de acción fuera del Distrito Federal y se sentaban las bases para comenzar la institucionalización de la educación primaria en todo el país.

En 1911 se celebró la segunda Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria (RCNEP). Los acuerdos tomados fueron: 1) no debería federalizarse la educación primaria, si es que esta federalización significaba someter al régimen escolar de la república a los poderes federales de la nación. 2) Hacer leyes o respetar las existentes para hacer obligatoria y laica la educación elemental.

Terminado el interinato de León de la Barra, Madero asumió el poder (1912). Con Madero el tema de la Federalización ocupó un lugar predominante. La idea de la Federalización surgió a raíz de la creación de la SIPBA y que fue el medio para justificarla, pues su acción era nula en los estados. La única ventaja de la federalización era organizar los programas y métodos usados; no obstante la Federalización, también llamada Centralización, fue rechazada. Se advirtió que no debería de llamarse Federalización a la Centralización del sistema educativo, pues privaba a los estados de efectuarla como a cada uno le fuera conveniente, y porque si en el D. F. y territorios aledaños la educación tenía graves defectos, no era coherente extender esas fallas al interior de la república. Al contrario, solo podía federalizarse la educación si es que ésta gozaba de buenos resultados.

Posterior a Madero llegó al poder Huerta (1913), él creó la Ley de Educación Primaria en la que declaró como obligatoria a la Educación Primaria. A la caída de Huerta, Venustiano Carranza asumió el gobierno de la República (en 1914). Éste designó a José Vasconcelos como secretario de la SIPBA. Vasconcelos propuso, en la convención de 1914, que el gobierno federal asumiera la tarea de educar a los niños y jóvenes mexicanos. Se propuso que la educación debería centralizarse respetando la autonomía de los estados para que hubiese equivalencia de estudios en todo el país. Desafortunadamente su iniciativa no causó eco, pues el caos de la inestabilidad política de la época no le permitió fructificar esta idea que tampoco fue apoyada por Carranza, quien abogaba por el abandono absoluto de la educación por parte del gobierno federal. Vasconcelos renunció.

En la siguiente convención, en 1916, existían dos posturas. Una era la de los Liberales Clásicos y la otra era la de los Constituyentes Radicales. Los primeros buscaban los derechos individuales y las reformas políticas; mientras que los segundos buscaban ampliar los derechos sociales del campesino y del obrero y señalar los medios para la modernización del país. Carranza propuso la libertad de enseñanza laica en los centros educativos oficiales y que fuera gratuita. La comisión evaluadora aceptó la propuesta de Carranza, donde se estableció el carácter laico de la educación primaria. También resolvió que las escuelas particulares fueran laicas y que la educación primaria sería obligatoria.

Tras la renuncia de Vasconcelos, Carranza designó a Félix Palavicini como encargado de la SIPBA. Al restaurarse la Constitución de 1857, Palavicini tuvo la oportunidad de hacer reformas y una de ellas fue dismantelar a la SIPBA, ya que pensaba que la federalización de la educación debía existir libre del control central y que México debería de imitar a los sistemas federales de Norteamérica y de Suiza. La SIPBA desapareció en 1917.

Para 1920, con la muerte de Carranza, Adolfo de la Huerta tomó de forma interina la dirección del país. Él designó a Moisés Saenz como Director General de Educación Pública del D. F. El problema de la supresión de la SIPBA pesaba por el desorden que ello provocó. Se consideraba que si una Secretaría de educación pública sin jurisdicción federal había sido ilógica, era ahora

²Zoriada V. (1995) Un siglo de descentralización educativa 1821-1917. El Colegio de México, pp 49.

lógico y adecuado, ante las necesidades presentes y futuras, reformar la constitución y federalizar la enseñanza.

En 1920, Alvaro Obregón fue electo. Obregón reubicó a José Vasconcelos como Secretario de educación pública. Con él se celebró el Segundo Congreso de Maestros. Esta vez, Vasconcelos realizó un proyecto más formal de sus ideas de federalizar la educación, proponiendo promover la organización y funcionamiento de la educación pública en todo el territorio nacional, el fomento de la cultura y de las bellas artes. Metas que deberían cumplir los tres departamentos de esta secretaría, que eran: El Escolar, El de Bibliotecas y Archivos y El de Bellas Artes

En 1921, después de múltiples discusiones, los acuerdos tomados en la cámara dieron luz verde al proyecto de Vasconcelos. Al mismo tiempo Vasconcelos realizó una gira por varios estados para promover sus propuestas. Al poco tiempo Obregón firmó el decreto que reformaba el Artículo 14 transitorio y la fracción XXVII del Artículo 73 de la constitución, lo que permitió la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos fue designado como primer secretario de la nueva Secretaría. Ya con el funcionamiento de la SEP, se formaron campañas de alfabetización, se crearon bibliotecas, centros de arte, escuelas rurales, la Casa del Pueblo, las misiones culturales, entre otras. Ya con la nueva SEP, los actores de la educación, maestros, alumnos, directores, y administrativos ganaron un estatus antes no reconocido en la historia de la educación básica en México.

A pesar del gran paso dado por Vasconcelos, en 1933 el ambiente de la práctica educativa era desolador, pues los maestros no sabían qué hacer cuando se les propuso que deberían sustituir sus métodos tradicionales por otros más actuales, de la entonces llamada 'Escuela Activa' de Dewey. La razón es que, por un lado, no sabían en qué consistían estos nuevos métodos. Por otro lado, tampoco existió una capacitación adecuada para los maestros. No obstante, sí existieron escuelas que aplicaron esos nuevos métodos, pero solo era en escuelas privilegiadas que casi en su totalidad eran de carácter particular. El resultado fue que las escuelas populares, que obviamente eran cuantiosas, no se beneficiaron con esta propuesta de cambio. Inclusive hasta resultó contraproducente la disposición, al crearse una atmósfera de confusión y desorientación tanto para los alumnos como para los maestros, de tal modo que a los maestros no les quedó más alternativa que retomar sus métodos tradicionales.

Fue con el presidente Pascual Ortiz Rubio y con su secretario de la SEP, Narciso Bassols, que se modificaron las prácticas del Sistema Educativo Nacional. Bassols, anticlerical en esencia, removió viejas rencillas con este sector: también chocó con la cámara de diputados cuando ésta propuso a la escuela racionalista como alternativa pedagógica, mientras que él se inclinaba por la orientación socialista, aun cuando desconocía lo que ello significaba. A estos males se le sumó la propuesta hecha por la Secretaría sobre el tema de la educación sexual en los libros de texto, punto que no sólo incomodó a los cléricos, sino que también causó inconformidad en los padres de familia. Dadas estas circunstancias, las ideas originales de Vasconcelos de educar a través de la federalización se debilitaron.⁵

Fue hasta finales de la década de los ochentas que volvió tomar fuerza el tema de la calidad educativa (entendida como el mejoramiento de las prácticas educativas en las aulas) pues la mayoría de las gestiones educativas se inclinaron más hacia la cobertura del servicio educativo, dado el enorme crecimiento demográfico año con año en este periodo tan largo.

En la segunda convención del Partido Nacional Revolucionario (PNR), en 1933, Nuevamente se propuso la reforma al Artículo tercero, en un sentido socialista. Dicha reforma procedió en el siguiente año.

Fue a la mitad del año de 1934 cuando se reformó el Artículo tercero. El texto oficial de este artículo establecía que 'La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social'.⁶ Este texto quedó sentado sobre bases ambiguas porque no definía lo que era 'Educación Socialista' y 'Fanatismo' principalmente.

Una vez establecido el texto oficial del Artículo tercero, Cárdenas al tomar el poder pudo imponer su doctrina socialista en casi todas las instancias de su gobierno. El nuevo decreto

⁵Arce, G. (1985) 'En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En: Ensayos sobre historia de la educación en México. México, El Colegio de México pp 175-177.

⁶ *ibidem*, pp 184

favoreció a los maestros para que éstos formaran varios sindicatos que lucharían por la igualación de sueldos, el escalafón magisterial, además de unificar la enseñanza.

Cárdenas resolvió, en 1936, que para 1937 se federalizara la educación pública en todo el país, ya que hasta entonces solo once estados eran supervisados por la SEP. Arrollo de la Parra, secretario de la SEP en este periodo, indicó que la SEP había establecido junto con los estados la creación de un Control Administrativo, un Control Económico y un Control Técnico que funcionarían para mejorar el sistema educativo. Desafortunadamente estos convenios no funcionaron de forma homogénea, pues unos estados se encargaban de un tipo de control y otros de otro, lo que originó cierto desorden e incongruencia en el proceder de estos controles al no actuar en conjunto.

Al final del gobierno de Cárdenas se observó que no se había alcanzado el objetivo de federalizar la educación en todo el país.

Manuel Avila Camacho sucedió a Cárdenas en el periodo de 1940-1946. Luis Sánchez Pontón fue el nuevo secretario de la SEP y, tras haber hecho un análisis de los logros educativos dados hasta entonces, reconoció la necesidad de sacar de lo ambiguo al Artículo tercero. Propuso que la escuela mexicana debería ser socialista, nacionalista, progresista, vitalista y activa, afirmativa, coeducativa y prevocacional. Pero para reformar al Artículo tercero pasaron varios años y fue con la llegada de Jaime Torres Bodet a la SEP, en 1943, que se logró un verdadero avance sobre esta reforma. La nueva reforma se aprobó en 1945.

Miguel Alemán valdez tomó el cargo presidencial de 1946 a 1952. En su gestión la cobertura del servicio educativo tuvo un avance significativo, pues en este periodo la creación de escuelas públicas fue una de sus prioridades. Esta acción significó que la educación llegara a la mayoría de los mexicanos que carecían de esta formación básica. El logro de esta meta influyó para que, como veremos más adelante, se llegara a una magnífica cobertura del servicio educativo en nuestro sistema educativo.

Adolfo Ruiz Cortmez, que gobernó en el siguiente sexenio (1952-1958), firmó un convenio sobre los derechos humanos en la ONU, lo que constituyó un gran pretexto para que la

Asociación de Padres de Familia de Tacubaya le demandaran otra reforma al Artículo tercero, en el sentido de tolerar a la iglesia dentro de la educación como una expresión de los derechos humanos. Esta propuesta fue rotundamente rechazada por el gobierno al considerar que su finalidad era que el estado laico se convirtiera en propulsor de la religión Católica por vía de la escuela.

La situación educativa de este período se caracterizó porque se dio en realidad el primer paso formal sobre el planteamiento de la educación primaria en México, con el decreto firmado el 18 de Diciembre de 1958. (evento que tuvo como antecedente el intento realizado desde 1928, donde venían funcionando las Comisiones Técnicas para el estudio de los problemas educativos por niveles o áreas específicas). Este decreto consistió en establecer una comisión cuya tarea era formular un plan destinado a resolver la problemática de la educación primaria del país, como el analfabetismo, la demanda educativa y el bajo aprovechamiento escolar. En 1959 se elaboró el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, conocido como el Plan de los Once Años. El objetivo del plan consistía en lograr que para 1970 ningún niño de edad escolar dejara de cursar su enseñanza primaria debido a la falta de maestros, aulas o vías de comunicación. Se proponía también abatir el bajo rendimiento escolar que se manifestaba a través de los altos índices de reprobación y deserción escolar, situación que hasta entonces se había convertido en una tradición en nuestro Sistema Educativo.⁷

Respecto a estos acontecimientos, en sus *Memorias*, Jaime Torres Bodet manifestó: "En 1921, Vasconcelos pugnó por federalizar la enseñanza. En 1945, imaginé candorosamente que la firme unidad sindical de los profesores contribuiría a mejorar la federalización creada por Vasconcelos. Pero, en 1958, me daba cuenta de que, desde el punto de vista administrativo, la federalización no era recomendable en los términos concebidos por el autor de *El monismo estético*. Por otra parte, la unificación sindical no favorecería de manera muy positiva a la calidad del trabajo docente de los maestros. Habíamos perdido contacto con la realidad de millares de escuelas [...] Nuestros informantes directos eran inspectores que, como socios activos del sindicato, encubrían a tiempo las faltas y las ausencias de los maestros, pues no ignoraban que les sería, a la larga, más

⁷ Hernández, L. (1973) Educación y desarrollo económico de México. México. UNAM pp 19.

provechosa [la estimación de los funcionarios del sindicato] que la estimación de sus superiores.⁸

Llegado el año de 1970 con tristeza se observó que el plan de los Once Años se había cancelado, había fracasado porque los nuevos funcionarios impusieron propuestas diferentes.⁹ Así que se continuó con los altos índices de deserción y reprobación, además del ausentismo escolar en la escuela primaria.

Posterior al Plan de los Once años, y a pesar de la frustración de este plan, en la década de los 70s el gobierno federal emprendió una serie de medidas políticas para descentralizar la educación, una vez que reconoció las deficiencias de supervisión de la SEP en todos los estados de la república. Entonces la Descentralización se consideraba como una parte fundamental para lograr la calidad del Sistema Educativo. Esta Descentralización, también considerada como Federalización, consistía en la transferencia del personal, las escuelas, y los recursos de esos servicios educativos, del gobierno federal a los gobiernos de los estados, al mismo tiempo que el gobierno federal conservaría y reforzaría sus facultades normativas sobre el conjunto del sistema educativo nacional.¹⁰ (En este caso la Federalización significaba lo opuesto al propósito de Vasconcelos, es decir, era regresar a los estados su facultad de regirse por sí mismos según les competiera, sin ser dependientes de la SEP; entonces ésta solo tendría la función de coordinar las gestiones académicas de los sistemas de cada estado).

De ese modo se pretendía infundir al Sistema Educativo una mayor flexibilidad para mejorar la calidad de la enseñanza mediante el establecimiento de un vínculo más estrecho entre los directivos y planificadores educativos, las escuelas y los educandos, así como una mejor estructura entre las diversas áreas y dependencias de la SEP.

Las ventajas que ofrecía esta Descentralización es que se regionalizaría la educación y los gobiernos de los estados tendrían la oportunidad de supervisar más de cerca el trabajo de las escuelas, lo que las obligaría a actuar con una mayor calidad educativa, evitando así las

⁸ Arnaut, A. (1998) Reseña sobre: *La descentralización educativa y el sindicato nacional de trabajadores de la educación*. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México. pp 84.

⁹ Hernández, L. Op. Cit .pp 21.

¹⁰ Arnaut, A. (1995) *De la federalización educativa centralizadora a la descentralizadora, en México (1889-1994)*. México. El Colegio de México. pp 237.

irregularidades que realizaban los inspectores y supervisores de la SEP a los que se refería Torres Bodet. Así, el gobierno federal primero estableció una 'desconcentración' por servicios muy limitada (en el periodo de 1970 a 1976), que significó la creación de ocho Unidades de Servicios Regionales, que se encargarían de ofrecer a los maestros y directivos de cada región una serie de servicios administrativos, relacionados principalmente con asuntos laborales.

Después el gobierno lanzó una desconcentración radical a cargo del presidente López Portillo (1976-1982), mediante el establecimiento de Delegaciones de la Secretarías de Educación, cuyos titulares dependían directamente del secretario y, con amplísimas facultades, se harían cargo de la dirección de múltiples oficinas educativas federales en cada estado de la república. López Portillo planteó como uno de los objetivos prioritarios del Sistema Educativo, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, mediante la reforma de dos aspectos cruciales:

- 1) El sistema de formación de maestros (la transformación de la enseñanza normal y la creación de la Universidad Pedagógica).
- 2) El sistema de control y evaluación del trabajo docente (la desconcentración administrativa de la SEP).¹¹

Para el año de 1982 los esfuerzos realizados por la SEP permitieron que se llegara a una cobertura del 100% de la demanda de los niños en edad de ingresar a la educación primaria, quedando únicamente sin escuela un número muy reducido de niños en zonas muy alejadas de los centros de población. Estos eventos fueron por demás alentadores para el Sistema Educativo nacional ya que, por primera vez en la historia de nuestro país se podían centrar todos los esfuerzos de la gestión escolar en la calidad y la distribución de la educación primaria (Rizo, 1983).

Con nuevas esperanzas, el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) planteó un proyecto descentralizador radical que contemplaba la transferencia de los servicios de educación básica y normal del gobierno federal a los estados de la república. Este proyecto se realizó pero sólo parcialmente, quedando como una especie de descentralización inconclusa, porque no se cumplieron en su totalidad las metas establecidas.

¹¹ Arnaut, A. (1995) Op. Cit. pp 87.

No obstante, ese proyecto lo retomó el presidente Carlos Salinas de Gortari. En los tres primeros años de su gobierno (1988-1991) Salinas sentó las bases para consumir la tan ansiada descentralización, pues promulgó la definición de los programas estatales de modernización educativa, concebidos en forma conjunta por las autoridades educativas federales y estatales en cada uno de los estados de la república. Finalmente la descentralización educativa se consumó el 18 de Mayo de 1992, cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica -ANMEB-(Arauz, 1998). Con ello se iniciaba una nueva época para nuestro sistema educativo, en la que se comienza a buscar no sólo la amplitud de cobertura del servicio educativo, sino también la calidad del mismo.

Por fin se logró en 1992 la Descentralización educativa (que se había perseguido desde el año de 1928 y 1958), después de que se comprendió la importancia de dirigir las acciones de las escuelas con un sistema educativo que permitiese supervisar y organizar de una forma más directa el trabajo concreto de estas escuelas y porque, para estas fechas, la administración de la SEP ya no era, ni desde mucho tiempo atrás, capaz de llevar un control certero sobre el Sistema Educativo, ya sus instancias eran insuficientes y deficientes en su proceder. En la opinión de Reyes Heróles la SEP ya era un 'Elefante raquítico y cansado',¹² y al parecer sigue así hasta hoy.

Es con la firma del ANMEB que se pretendió 'desaparecer' a ese 'elefante raquítico', porque el acuerdo señalaba que ahora los estados de la república tenían la obligación de hacerse cargo de su propio sistema educativo a nivel comunal, municipal y estatal, desahogando con ello a la SEP, de la pesada carga de la que era objeto, ya que ésta solo se encargaría de supervisar y coordinar los resultados obtenidos por parte de cada uno de los estados. Es con este acuerdo que se dio la última de las gestiones importantes de nuestro sistema educativo. A la fecha nos encontramos en una etapa de maduración de dicho acuerdo. Para saber qué se ha logrado con esta gestión, es necesario adentrarnos más específicamente en sus propósitos.

¹² Citado en: Barragan (1993) pp 23.

1.3 PROPOSITO DE LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO

El Sistema Educativo Nacional fue evolucionando lentamente, tuvo que pasar medio siglo para ser estructurada y plasmada tan solo en una iniciativa de reforma la modernización educativa para el año de 1958, y con esta misma tendencia, tuvieron que pasar otros treinta años para poder ser reconocida y decretada en el año de 1992, después de que se contó con la firme base de la cobertura del servicio educativo (Zorrilla y Martínez, 1994; ANMEB, 1992).

El ANMEB se propuso 'transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto'.¹³

El acuerdo se basó en el supuesto de que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte, puesto que la educación básica impulsa la capacidad productiva de la sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, al contribuir decisivamente a fortalecer la unidad nacional.¹⁴

El ANMEB trajo consigo la Descentralización, misma que incluyó cambios a varios artículos constitucionales, la aprobación de una ley General de Educación, una reforma curricular que reemplazó los planes y programas de estudio establecidos veinte años atrás y un sistema de remuneraciones diferenciadas al magisterio (Zorrilla y Martínez, 1994).

La firma del ANMEB trajo nuevos retos y actualmente vemos que tiene como propósito elevar la calidad del Sistema Educativo a través de una reorganización y una reestructuración, actualmente en cada entidad federativa existe un considerable potencial de cambio, en contraste con lo que ocurría años atrás. Aún con las limitaciones de una descentralización reciente, la preocupación por la educación ha adquirido ya una importancia social y política a nivel estatal

¹³ S. E. P. (1992) pp 4.

¹⁴ Ibidem.

que no había tenido en más de medio siglo. Ahora es posible que esta preocupación se exprese también a nivel municipal.¹⁵

En suma, la meta de las actuales reformas educativas es 'Personalizar' la educación en todos sus niveles, desde lo administrativo hasta la más mínima actividad educativa desarrollada dentro del aula. Meta que se espera lograr con brindarle a los gobiernos estatales sus autonomía para ejercer sus propias iniciativas educativas, y para que a su vez éstos den la misma oportunidad a sus gobiernos municipales y comunales, claro sin descuidar la organización y coherencia del Sistema Educativo, por lo cual la Secretaría solo ha de fungir como supervisora de que esas prácticas educativas sean sino idénticas en su ejecución, si lo sean en su esencia, o sea de buscar la calidad educativa.

1.4 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MEXICO

La firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica trajo consigo la reorganización del sistema educativo. En éste se celebraron varios convenios. De conformidad se estableció que corresponde ahora a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública había estado gestionando, en cada estado y bajo todas sus modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la indígena y la educación especial.

Así, el Ejecutivo Federal delegó a todos los gobiernos estatales la responsabilidad de los establecimientos escolares con todos sus elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. No obstante, esto no implica que el Ejecutivo federal desatienda la supervisión de las gestiones educativas nacionales. Su papel entonces es:

- Vigilar el cumplimiento del artículo tercero, así como la Ley Federal de Educación.
- Asegurar el carácter nacional de la educación a través de la normatividad educacional.

¹⁵ Zorrilla y Martínez (1994).

- Promover y formular para toda la república los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Y autoriza el uso de material educativo para estos niveles.
- Continuar elaborando los libros de texto gratuitos solo para la educación primaria.
- Propiciar el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, para superar y reducir disparidades educativas en las zonas con más rezago, a través de programas que mejoren la eficiencia terminal de la educación primaria y reduzcan el analfabetismo.
- Establecer procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional.
- Promover los servicios educativos que faciliten la formación y constante perfeccionamiento de los educadores y para las innovaciones educativas.
- Transferir recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio educativo.

En lo que concierne a los estados, sus funciones son:

- Proponer a la SEP el diseño de los contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio, mismos que aseguren que los estudiantes adquieran un menor conocimiento de la historia y geografía, la diversidad ecológica, las costumbres y tradiciones de su estado.
- Respetar y hacer respetar lo estipulado en la Ley Federal de Educación, así como lo establecido en el artículo tercero constitucional.
- Lograr concursos comunitarios en las escuelas para ejercer un control social más eficaz sobre la calidad educativa.
- Reconocer y proveer lo necesario para respetar todos los derechos laborales de los trabajadores de la educación.
- Promover en sus municipios la creación de consejos municipales para fomentar eficazmente la educación; así como de encargarse de dar mantenimiento y equipamiento a las escuelas de acuerdo a los recursos que reciban.

Vemos que la estructura actual de nuestro sistema educativo a nivel de educación básica se encuentra en una etapa de descentralización del régimen educativo y de una federalización sólo de carácter administrativo, con lo que el gobierno federal le concede a los gobiernos estatales la

libre práctica educativa (aún cuando la primera continúe supervisando las acciones educativas de la segunda), y donde los gobiernos estatales conceden a los gobiernos municipales otras tareas.

1.5 ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACION PRIMARIA EN MEXICO

Hasta aquí se ha presentado, aunque a grandes rasgos, la cronología histórica del Sistema Educativo Nacional y los acontecimientos relevantes que lo han afectado de sobremañera. Ahora es momento de presentar los efectos que han tenido las gestiones educativas sobre la calidad educativa. Para ello es necesario enfocarse en los acontecimientos recientes, pues es la situación actual la que nos interesa, ya que es en ella donde se reflejan directamente los efectos de la evolución de este sistema.

El estado actual del sistema educativo nacional es contrastante: México es un ejemplo a nivel mundial en lo que respecta a la cobertura del servicio educativo, se encuentra entre los primeros diez países que logran una cobertura casi del 100 %, sin embargo, a nivel mundial ocupa el lugar número 40 de aprovechamiento escolar. A pesar de tal panorama desolador, existen grandes esperanzas para lograr esta calidad, gracias a la firma del ANMEB, a la reforma del Artículo 3º, y a la Ley General de Educación; y a la transferencia de gobierno federal a los estados del poder en la toma de decisiones.

Actualmente la educación básica y su práctica educativa está regida por el Artículo Tercero Constitucional, el cual quedó reformado así: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado -Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia... dicha educación será laica... ajena a cualquier doctrina religiosa. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico. Luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios... Toda educación que imparta el estado será gratuita."¹⁶

¹⁶ S. E. P., (1993) Artículo 3º Constitucional y Ley general de Educación. México, S.E.P. pp. 27-29:

Por otro lado, la Ley General de Educación se estableció con la finalidad de dar los elementos necesarios para cumplir cabalmente con los preceptos del Artículo 3°. *Esta ley confirmó el papel central que desempeña el maestro en la educación, por lo que reconoce a éste como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. En consecuencia, se reiteró que el estado otorgará remuneración justa para que los educadores alcancen un nivel de vida decoroso para su familia y dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional a través de la Carrera Magisterial. Precisa también la responsabilidad que tiene el estado de realizar una función compensatoria social y educativa, a fin de propiciar la equidad de acceso y la permanencia en los servicios educativos y que las autoridades educativas desarrollen medidas para lograr la efectiva igualdad de acceso y permanencia en los servicios educativos y para el pleno ejercicio del derecho a la educación.*¹⁷

De este modo, la federalización educativa quedó con una base jurídica mucho más fuerte en sus dos principales fuentes: en el de *la descentralización* donde quedó la prestación directa de los servicios de educación básica y normal como una facultad exclusiva de los estados y de los municipios; y en el de *la integración*, donde el gobierno federal consolidó sus facultades exclusivas en los aspectos normativos del Sistema Educativo Nacional (Amaut, 1997).

Una gran ventaja de estas dos transformaciones, del Artículo 3° y la Ley de Educación, es que la federalización estableció una nueva concurrencia de los órdenes de gobierno federal, estatales y municipales, para que la operación del servicio educativo fuese responsabilidad de una autoridad más cercana al lugar donde se generaran las necesidades y desde donde debería y debe de ser la toma de decisiones: los estados y sus municipios (Barragán, 1993).

Por su parte, el SNTE estableció varios convenios en el ANMEB. Este acuerdo dejó clara la posición del SNTE: y desde la perspectiva de los maestros, estos acuerdos son el instrumento que le da viabilidad a dos de sus más sentidas demandas:

- 1) El mejoramiento profesional del magisterio y 2) El fortalecimiento de la educación pública.¹⁸

Estos acuerdos fueron:

¹⁷ Ibidem, pp 42-47.

I. En materia educativa.

1. Cambios en los planes, programas y textos gratuitos.
2. Impulso a programas prioritarios de mejoramiento de la calidad en campos específicos.
3. Establecimiento de un programa nacional para la actualización y profesionalización de los maestros en servicio.
4. Definición y puesta en marcha de los mecanismos de la Carrera Magisterial.
5. Reforma y articulación de las instituciones existentes en un sistema para la formación inicial de maestros y de personal técnico y de investigación para la educación pública
6. Establecimiento de un programa de reformas a la organización y evaluación de las escuelas.

II Sobre la federalización de la educación básica.

7. El reconocimiento a la rectoría estatal de la educación.
8. El establecimiento de los mecanismos financieros compensatorios que eviten profundizar las desigualdades.
9. La garantía de la preservación de todos los derechos laborales de los trabajadores de la educación.
10. La preservación del carácter nacional del SNTE.

Como vemos las actuales reformas educativas tienen como objetivo lograr la calidad educativa, pero ¿qué es la calidad educativa?. Definitivamente no podemos continuar hablando de la calidad educativa sin saber a qué nos estamos refiriendo. Para comprender este concepto, en el siguiente capítulo se definirá qué es la calidad, y cuáles son los factores que intervienen en la calidad de la educación primaria. La importancia de esto estriba en que una vez que se defina lo que es la calidad educativa se entenderá qué factores, contenidos en ella, son los que faltan o están mal enfocados y hacen que en el país existan altos niveles de deserción escolar, reprobación, ausentismo, bajo rendimiento y fracaso escolar.

¹⁸ Gordillo (1993) pp 11.

CAPITULO II

LA CALIDAD EDUCATIVA EN MEXICO

La calidad es el elemento que todo sistema educativo de cualquier país busca afanosamente. La calidad educativa no se remite solamente a la calidad de las prácticas aulicas, sino que la calidad está presente en todas las gestiones que tengan que ver con el ámbito educativo. Para clarificar esto, requerimos la definición de calidad, calidad educativa, los factores que intervienen en ella, así como la calidad educativa en las escuelas primarias mexicanas y la influencia de las expectativas educativas como factor primordial de la calidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 DEFINICIÓN DE CALIDAD

En su definición común y literal, la *calidad* es la 'importancia o cualidad de una cosa o manera de ser de una persona'.¹⁹ Esta definición a pesar de ser demasiado concreta o genérica, alude a un aspecto sumamente importante 'cualidad', que se refiere a 'cada una de las circunstancias o caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas o cosas'.²⁰ La *Cualidad*, contenida en la Calidad, nos remite a un cúmulo de circunstancias, es decir, que empezamos a reconocer un 'proceso' o un 'sistema de acontecimientos' necesario para desarrollar las cualidades que nos permitirán llegar una cierta calidad como individuos.

¹⁹ Diccionario (1990) Océano Uno, Colombia, Editorial Océano

²⁰ *Ibidem*.

Ahora bien, cuando hablamos en plural, es decir, de un grupo de personas, ¿cómo funciona el concepto de Calidad? No hay otra respuesta más que referirse a un grupo de personas que tengan un nivel de cualidades alto respecto a sus funciones. ¿Porqué un "nivel alto"? Porque un sólo individuo podrá comportarse con cualidades de tal forma que lo que él haga le permita proceder con calidad en su comportamiento para sentirse satisfecho consigo mismo (calidad de vida), al margen de las relaciones que pueda establecer con los demás. Pero cuando este mismo individuo tenga que estar interactuando con otros individuos en conjunto, deberá reconocer y estar consciente de que lo que a él le motiva para actuar con calidad, quizás para los otros individuos, pueden o no, ser significativo para el grupo. Así que para que este grupo de individuos pueda operar sobre una tarea en común, necesariamente requerirán de un desarrollo más elevado de cualidades individuales para que sean capaces de adaptar su cualidades a las cualidades de los demás, sin perder de vista su propia subjetividad respecto a sus cualidades particulares como individuos independientes y que al mismo tiempo, eso le permita trabajar sobre la tarea común del grupo y se lleguen a desarrollar en conjunto.

Por ejemplo, la industria es una de las áreas donde más se ha desarrollado el concepto de calidad, ya que para que la industria pueda operar deberá contar con personal que tenga ciertas cualidades que conlleven a lograr la calidad de la empresa en todos los sentidos. Estas empresas han inventado lo que se conoce como "control de calidad" para demostrar la forma en que opera la calidad. Liker, 1967²¹ realizó una lista de las características del Control de Calidad: A) El nivel de inteligencia y aptitudes de los trabajadores. B) El nivel de capacitación. C) Las metas de desempeño y la motivación que tienen para alcanzar el éxito organizacional. D) La calidad que existe en el liderazgo. E) La capacidad que tienen los empleados para utilizar sus diferencias con fines de mejoramiento e innovación, es decir, en vez de que las diferencias den lugar a conflictos mejor se aprovechen para el desarrollo de la organización. F) La calidad de comunicación y la capacidad para comunicarse con los de arriba con los de abajo y con los de a lado. G) La calidad que existe para tomar decisiones. H) La capacidad que tienen los trabajadores para compartir y cooperar y no para competir.

- 1) La calidad de los procesos de control de la organización y los niveles de responsabilidad que existen.
- 2) La capacidad de los empleados para lograr la coordinación en todas las áreas.

²¹ Citado en: Kast, E. (1990) Administración de las Organizaciones, México, Mc. Grawhill.

3) La capacidad que tienen para utilizar su experiencia y aplicarla en la mejora y el desarrollo.

Por lo tanto, la calidad significa calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad del departamento, calidad de las personas incluyendo a trabajadores, supervisores, ingenieros, empleados, gerentes y ejecutivos, calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos (Ishikawa, 1985).

Existen más características que entran en los Controles de Calidad,²² pero aquí no es nuestra finalidad agotarlas, sino rescatar el tipo de actitudes y aptitudes que manifiestan las personas en la empresa para lograr la calidad de su trabajo (como lo demuestra el listado anterior) y así poder contar con un parámetro que permita analizar la Calidad Educativa, considerando que la organización escolar de alguna manera es similar a una organización empresarial, de tal modo que ambas pueden concebirse como sistemas donde existen procesos semejantes.

2.2 QUÉ ES LA CALIDAD EDUCATIVA

Según Martínez (1983) la Calidad Educativa comprende la *relevancia* y *nivel*. La relevancia es el grado en que los objetivos educativos son adecuados en una sociedad dada, y nivel es el grado en que se alcanzan los objetivos educativos por el conjunto de los alumnos. Por lo tanto, un sistema que proporciona una educación de alta calidad es aquél que establece objetivos altamente relevantes y que éstos sean alcanzados en alto grado por la inmensa mayoría de los educandos. Esta definición es funcional solo a nivel genérico, porque no especifica qué se entiende por 'objetivos relevantes'. Una definición más explícita es la que presenta el mismo Martínez, (1998). El autor admite que aún existen dificultades para dar una definición clara de lo que es la Calidad Educativa. No obstante hace uso del siguiente esquema para ilustrarlo:

²² Ver Ishikawa, K. (1985) ¿Qué es el control total de calidad? USA.

EL CONCEPTO DE CALIDAD Y SUS COMPONENTES EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU ENTORNO

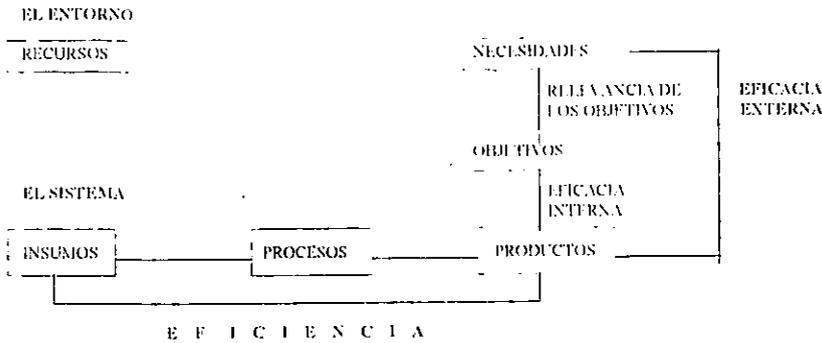


FIGURA 1- Aquí se muestra la forma de operar y de interrelacionarse de los componentes del sistema educativo para alcanzar su eficiencia. Tomado de Martínez, Rizo, E. (1998) *La calidad de la educación en Aguascalientes* México. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes. pp 134.

En el esquema anterior, se observa que se trata de un sistema conformado por ciertos *procesos* que son alimentados por algunos *insumos* y de los que salen ciertos *productos*. El sistema está en un *entorno* más amplio donde existen *recursos* que se transforman en insumos y *necesidades* a satisfacer. Por otra parte el sistema está creado de manera consciente e intencional por algunas personas y las acciones de éstas se organizan en programas que persiguen ciertos *objetivos* mediante el empleo de ciertos procedimientos. En estos componentes existen relaciones que son *dimensiones particulares del concepto de calidad*.

Así, si al comparar los productos del sistema con los insumos que se utilizaron para obtenerlos, se tendrá la relación de *eficiencia*. Ahora, si los *objetivos* corresponden a las *necesidades* del entorno, quiere decir que existe *relevancia* y si los *productos* coinciden con los *objetivos* el sistema tendrá *eficacia interna*. Por lo tanto, si el sistema tiene *objetivos relevantes* en función de las *necesidades del entorno*, y si los *productos* obtenidos coinciden con los que se pretendía alcanzar según los *objetivos*, entonces los *productos* estarán respondiendo a las *necesidades* y el sistema estará alcanzando la *eficacia externa*.²³ A este concepto de calidad es necesario destacarle dos dimensiones más:

²³ Ibidem. pp 134-136.

1) La *dimensión temporal*. Al hablar de los *objetivos* y de los *productos* del sistema se puede hacer a corto plazo, en términos de resultados inmediatos, o en el largo plazo. Al respecto, al hablar de la calidad de un sistema educativo no se puede limitar a la perspectiva del corto plazo: lo que debe esperarse de una escuela no es que un niño pueda responder acertadamente las preguntas de la prueba de fin de curso, sino que, años después y durante toda su vida, utilice los conocimientos y habilidades aprendidos en la escuela para que su vida sea subjetivamente mejor; esta *eficacia*, por tanto, puede subdividirse en dos dimensiones: la relativa a los *resultados de corto plazo* (eficacia interna y externa) y la que se refiere a los *resultados a largo plazo* o *impacto*. En ambos casos podrá tratar de valorarse los resultados en términos *cuantitativos* y/o *cualitativos*.

2) La *dimensión distributiva*, que se refiere a que todos los alumnos logren por igual los objetivos de aprendizaje, independientemente del contexto al que pertenezcan (urbano desarrollado, urbano marginal, rural desarrollado, rural marginal, indígena, etc.). Por ello la escuela debe brindar *apoyo diferencial* a los alumnos, según sus necesidades locales. Si ésta lo hace, estará logrando una dimensión de calidad educativa diferente o una *equidad*.

Finalmente, es claro que en la mayoría de los contextos desfavorecidos se carece de la mayoría de los recursos señalados, lo que puede poner en riesgo la calidad de las escuelas. Sin embargo, si las escuelas a pesar de estas carencias (o sin ellas) logran la *eficacia*, el *impacto* y la *equidad*, se estará hablando entonces de escuelas con *eficiencia*. La funcionalidad y proyección de estos aspectos constituyen lo que es la *calidad educativa*.²⁴

Con base en lo anterior, se advierte que las diversas dimensiones del concepto de calidad deben jerarquizarse e integrarse en una combinación única y de acuerdo a su grado de desarrollo (para cada caso o situación en que deban aplicarse) ya que, por su naturaleza, no es posible optimizar todas simultáneamente.

Concretando, la calidad de un sistema educativo se define como una noción multidimensional que comprende las de *relevancia*, *eficacia interna y externa*, *impacto*, *equidad* y *eficiencia*. Así mismo, un sistema educativo de calidad es aquél que:

²⁴ Ibidem, pp 136-137.

- Establece un currículum adecuado a las necesidades de la sociedad en que se ubica (en otras palabras, que sea *relevante*).
- Logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos (o sea que tenga *eficacia interna y externa*).
- Consigue que el aprendizaje relevante alcanzado por los alumnos sea asimilado por éstos en forma duradera y sea utilizado para mejorar su desempeño como adultos en los diversos papeles sociales que deben desempeñar (de manera que debe tener un *impacto* positivo).
- Y hace todo lo anterior aprovechando de la mejor manera posible los recursos de que dispone, evitando despilfarros y derroches de cualquier tipo (es decir, que sea *eficiente*).²⁴ Veamos esquemáticamente cómo debe ser la calidad educativa.

DIMENSIONES DEL CONCEPTO DE CALIDAD EN GENERAL EN RELACION CON LA CALIDAD EDUCATIVA

CALIDAD EN GENERAL	CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO
RELEVANCIA DE OBJETIVOS	CURRÍCULUM RELEVANTE
LOGRO OBJETIVOS SATISFACCIÓN DE NECESIDADES A CORTO PLAZO	COBERTURA EFICIENCIA TERMINAL Y NIVEL DE APRENDIZAJE EFICACIA INTERNA Y EXTERNA
SATISFACCIÓN DE NECESIDADES A LARGO PLAZO	FORMACIÓN DE PERSONAS ÚTILES A LA SOCIEDAD, CABALES, ETC.
EQUIDAD	APOYO COMPENSATORIO O DIFERENCIAL
EFICIENCIA	APROVECHAMIENTO DE RECURSOS

TABLA 1: En esta tabla se muestra la reciprocidad entre lo que se supone que debe ser la calidad del sistema educativo y la calidad educativa. Tomada de Martínez, Rizo, F. (1998) La calidad de la educación en Aguascalientes. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes. pp 138.

En suma, si en las empresas debe haber calidad en todos sus departamentos, en nuestro Sistema Educativo debe haber calidad en todas sus instancias: Calidad en la gestión del Secretario de la SEP, en las dependencias de la SEP, en los planes educativos, en los contenidos educativos, en la formación docente, en la dirección de la escuela, en las propuestas educativas de los gobiernos estatales, municipales y comunales, en la supervisión de las escuelas, etc. Por ello

²⁴ Ibidem. pp 138.

también es atinado rescatar, por parte de los gestores de la educación, el tipo de actitudes que demuestran los empleados de la industria para lograr la calidad.

Se puede observar que el concepto de calidad educativa es muy complejo, pues implica diversos procesos con un peso específico cada uno de ellos, mismos que deben funcionar con un nivel de ejecución óptimo, y estar sometidos y regidos por el contexto específico donde se lleva a cabo el proceso educativo, porque sólo así se puede lograr una verdadera calidad educativa. Pero, ¿Qué factores intervienen en la calidad educativa y cómo funcionan?

2.3 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA CALIDAD EDUCATIVA

Razo (1995) considera que para asegurar la calidad de la educación se tienen que contemplar aspectos y criterios como los siguientes:

- Organizar de manera democrática la vida escolar para crear formas participativas.
- Respetar las leyes, normas y reglamentos que integran el marco jurídico de la educación.
- Cumplir el calendario escolar y los planes y programas de estudio.
- Elaborar y usar material didáctico apropiado.
- Aprovechar la tecnología al alcance del maestro.
- Reducir la impuntualidad, las faltas de asistencia, la reprobación y la deserción.
- Verificar evaluaciones constantes del aprovechamiento escolar y hacer una retroalimentación.
- Promover concursos escolares interiores y participar en las zonas del sector, estatales y nacionales.
- Cuidar de modo responsable y participativo la organización del trabajo y la disciplina general e individual de la escuela.
- Plantear el trabajo en el aula día a día, mes a mes y niño a niño.
- Lograr que los alumnos tomen parte activa en el aprendizaje.
- Adaptar los programas de estudio a la práctica y a las condiciones del medio social. Hacer que los alumnos sepan qué se espera de ellos.
- Centrar el esfuerzo del maestro en mejorar el aprovechamiento escolar y no en el propósito de seleccionar a los alumnos que reprobarán.

- Seleccionar y preparar cuidadosamente las tareas a realizarse fuera del aula.
- Fomentar las actividades extracurriculares, relevantes para una educación integral.
- Dar un mantenimiento apropiado a las instalaciones escolares.
- Captar con probidad y transparencia los recursos de la comunidad y de los padres de familia para el mejoramiento constante de la escuela y de sus labores educativas.
- Vincular a la escuela con la comunidad como realidades interinfluyentes.

Schmelkes (1997) por su parte supone que la calidad educativa tiene un tópicos muy particular caracterizado por tres grandes rubros estos factores: 1) La demanda educativa, 2) La oferta educativa y 3) Las interacciones entre la oferta y la demanda educativa.

1) **La demanda educativa** está constituida por a) *El nivel socioeconómico*, que incide sobre el acceso, la permanencia y el aprendizaje en la escuela primaria. b) *El capital cultural*, ya que entre mayor sea la educación de los padres, mayor es su capacidad educogénica que se refleja en las características de los procesos de estimulación, en el desarrollo del lenguaje y de habilidades cognoscitivas y psicomotrices, en los valores internalizados, en el apoyo otorgado al desarrollo de los hijos y en los procesos de socialización. c) *La asistencia* como una variable subordinada a la educación de las madres, puesto que cuando más elevado es el nivel educativo de ellas, la asistencia de sus hijos a la escuela es más regular. d) *La lejanía*, siendo que las oportunidades de los niños rurales se encuentran rezagadas respecto a las de los niños urbanos. La lejanía afecta más a las niñas que a los niños, y más a los alumnos más pequeños que a los mayores. e) *El grupo étnico de pertenencia*, sólo allí donde existe la discriminación racial

2) **La oferta educativa:** a) *La relevancia del aprendizaje*, donde lo que aprende el niño le es mediata o inmediatamente funcional en su vida cotidiana. b) *Las prácticas pedagógicas* en el aula, que demeritan cuando en el aprendizaje se hace énfasis sobre la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, antes que sobre el contenido. c) *La calidad de la escuela*, que se traduce en el gasto por alumno, la disponibilidad del material didáctico, la formación de los maestros, la biblioteca escolar activa, el tiempo instruccional, la clase social del docente, el tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos programáticos y el uso constante de la lengua escrita. d) *La calidad de las expectativas del docente*, donde los efectos de las creencias y las actitudes de los maestros en la autopercepción y el éxito o fracaso de los estudiantes es un factor determinante

en uno u otro caso. e) *El rol del director y la administración escolar*, un director con autoridad sobre los maestros en su función docente, capaz de movilizar recursos locales, que estimula la participación comunitaria en la escuela y que genera un movimiento de mejoramiento institucional es un director con calidad. f) *El sistema de supervisión y apoyo pedagógico*, como sistema de monitoreo y mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas, a manera de retroalimentación.

3) *Interacciones entre la oferta y la demanda educativa*: a) *La relación entre escuela-comunidad*. Cuando ni el magisterio, ni las instituciones escolares tienen la necesidad de rendir cuentas de sus conductas a las comunidades a las que están dirigidos sus servicios, ocurre que la calidad del servicio es mala porque no está atendiendo las necesidades particulares de los educandos y, por ende, de la comunidad. b) *La repetición escolar*, que está relacionada con el estrato, la asistencia y el tiempo de exposición de la enseñanza. La acumulación de repeticiones determina una incongruencia creciente entre la edad del repetidor y sus compañeros, lo que a su vez provoca la no integración del alumno en extraedad con relación al grupo. c) *Transformación de los capitales materiales y culturales*.

Un sistema educativo para ser eficiente debe lograr I) reducir la brecha entre los estratos sociales en la distribución de conocimientos. II) rescatar una proporción considerable de niños del no aprendizaje, lo que significa romper los anillos de pobreza y III) crear una categoría de mutantes culturales (es decir, una categoría de aquellos aspectos culturales que pudiesen ser homogenizados para más de un contexto social) entre los que se reclutarán los socialmente móviles.

Considerar las alternativas que permitan la calidad educativa es introducirse cada vez más en situaciones de carácter más específico. Por ejemplo, una alternativa son las unidades estructurales que dan forma al sistema educativo y donde se realizan las actividades propiamente académicas, como lo son las escuelas. Es en las escuelas donde se refleja realmente la calidad de las prácticas educativas y es en el tipo de aprendizajes de los alumnos donde ésta invariablemente recae. Por lo tanto, resulta fundamental hablar del tipo de aprendizaje que están adquiriendo los educandos. Solo teniendo conocimiento de lo que aprenden éstos es como se puede establecer el nivel de la calidad que tiene nuestro sistema educativo.

2.4 LA CALIDAD EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS MEXICANAS

Ya hemos hablado de lo que es la educación, la historia del sistema educativo, de sus propósitos, su estructura y estado actual, así como de lo que es la calidad educativa. Pero qué pasa en la realidad educativa. Qué resultados han dado las gestiones educativas por las que tanto se ha luchado a lo largo de la historia educativa del país. Hasta dónde se ha logrado la calidad educativa en las escuelas mexicanas. Es momento de rendir cuentas al respecto.

Iniciamos exponiendo los balances de la gestión educativa nacional. Schmelkes²⁶ apunta que actualmente se atiende a 14.4 millones de alumnos en 84.000 escuelas. Pero que, si bien se ha avanzado en la cobertura de la educación primaria, estamos lejos aún de alcanzar la cobertura total universalización de la educación primaria. En México, sólo el 55% de los alumnos termina el ciclo de primaria en sus seis años. Por otra parte, los índices de aprobación, si bien mejoran globalmente, son mayores en los últimos grados. En lo que respecta a la deserción, a pesar de que ha disminuido en los últimos años (del 7.8 al 4.6% entre 1970 y 1990), aún afecta a 691,000 niños anualmente.²⁷ Los anteriores son promedios nacionales, pero la diferencias entre regiones rurales y urbanas, entre estados de mayor o menor grado de desarrollo son muy marcadas. Factores constitutivos de la pobreza, como la desnutrición, los problemas de salud, la escasa posibilidad que la familia tiene de ofrecer un ambiente familiar propicio al aprendizaje escolar, las propias características culturales de la familia, son fuertes condicionantes del acceso, la permanencia y aprovechamiento escolar.²⁸ De esta forma, nuestro sistema educativo no solo ha sido incapaz de contrarrestar el peso de las diferencias en los resultados educativos, sino que tampoco asegura la igualdad de oportunidades educativas. El saldo es un sistema educativo que acentúa las desigualdades previamente existentes

Prawda (1989) ejemplifica algunos puntos de esta desigualdad: La escolaridad promedio alcanzada por la población mayor de 15 años en el país es de 6.17 grados; en tres estados se rebasan los siete grados, no obstante, en Chiapas no llega a cuatro. La tasa estimada de

²⁶ Schmelkes, S. Conferencia presentada en el Encuentro Regional sobre Formación y Actualización Docente, Organizado por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social, en Toluca Estado de México el 19 de enero de 1994.

²⁷ Guevara, Niebla, G. (1992) El malestar educativo. En: Nexos, Vol. XV, N° 170, pp21.

alfabetismo simple de la población mayor de 15 años en el país es de 12.4%: en ocho entidades federativas se ha alcanzado solo analfabetismo residual del 4%, pero en Oaxaca el porcentaje alcanza 18% y en Guerrero el 17%. El índice de eficiencia terminal en primaria es altamente desigual: 80% en el D. F., 70% en ocho estados, 40% en seis entidades, 30% en Chiapas y 10% en comunidades indígenas y localidades dispersas. En el D. F. sólo el 3% de las escuelas son incompletas respecto a sus recursos en general: en Baja California el 7%, pero en Chiapas lo es el 43%.²⁹

Al interior de los Estados también existen grandes desigualdades. En la última década las escuelas y comunidades que reportan índices de desarrollo educativo cercanos a la media de la capital de su estado (hasta una desviación estándar), han mostrado una tendencia ascendente, las que se encuentran en estado crítico (de una a dos desviaciones estándar a la izquierda de la media) han permanecido estables y las que se encuentran en estado muy crítico (más de dos desviaciones estándar a la izquierda de la media) ha empeorado.³⁰ Es inevitable que estas diferencias repercutan en la calidad de los aprendizajes logrados en la escuela. Los pocos estudios sobre la calidad de la educación en México demuestran el deterioro alarmante en el logro académico de los alumnos de primaria. La revista Nexos aplicó un examen a los alumnos de sexto de primaria y de tercero de secundaria, con lo que constató que existía una diferencia notable entre lo que certificaba la escuela y lo que realmente saben los alumnos. El promedio general de los alumnos de sexto grado, sobre una escala de diez puntos, fue de 4.8 y de los alumnos de tercero de secundaria fue de 3.9.³¹ Por su parte, Aguilar (1998) apunta que el promedio nacional de educación es de 7.2 grados de instrucción. Pero en el medio rural, el índice puede bajar hasta la mitad, porque en el campo casi el 60% de la población no ha recibido instrucción alguna (27.5%) o no termina la primaria (34.1%)³²

En el mismo sentido, un estudio realizado por Schmelkes³³, se encontró que en 4º grado de primaria sólo el 4.6% de los alumnos de la Zona Urbana de Clase Media (ZUCM) logra dominio

²⁸ Muñoz Izquierdo y M. Ulloa (1992) OP. Cit. pp 11-58.

²⁹ Prawda, J. (1989) Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México, Grijalbo, pp 39-42.

³⁰ Ulloa, M. (1991) Diagnóstico educativo nacional. Documento preliminar. México, Mineo.

³¹ Nexos (1992) La escuela primaria: el aula que quedó. En: Nexos, Vol. XV, N° 170 (febrero).

³² Aguilar, H. (1998) 'México Social' Rev. Proceso, N° 1141 (Septiembre) pp 45.

³³ Schmelkes (1997) La calidad de la educación primaria. México, SEP/ Fondo de Cultura Económica.

de la competencia de comunicación -alfabetismo funcional-. En la Zona Rural Marginal (ZRM) y Zona Indígena (ZI) ninguno de los alumnos lo logran. En el caso de matemáticas sólo el 8.2% de la ZUCM logra el uso funcional de las matemáticas - considerada como la posibilidad de aplicar las cuatro operaciones básicas a la solución de problemas que se presentan en la vida diaria-, pero en la Zona Urbana Marginal (ZUM) sólo el 1.6% lo logra. En el 6º grado la situación es aún menos alentadora. El 24.6% de los alumnos de la ZUCM logra el dominio de la competencia de comunicación -alfabetismo funcional-, ningún alumno de de la ZRM y el 1.9% de la ZUM. En matemáticas ningún alumno de toda la muestra logra este dominio y en las zonas marginales un 95% no alcanza ni siquiera un dominio parcial. Lo más grave de estos resultados es el hecho de que, en los resultados del aprendizaje, la realidad es polar: la ZUCM es significativamente superior a las demás zonas consideradas -ZRD, ZRM e ZI, zonas que no reportan entre sí diferencias significativas-. Esto origina una educación de dos calidades muy diferentes: una la de alumnos con ventaja socioeconómicas y otra, muy inferior, la de alumnos que proceden de las clases populares.

Estas deficiencias de nuestro sistema educativo tienen una génesis multivariada, y entre sus aspectos determinantes se encuentra el gasto público destinado a la educación. En el caso de México, la relación entre el gasto educativo nacional y el Producto Interno Bruto descendió de 5.3% a 2.5% entre 1980 y 1989 (Schmelkes, 1994a). Para 1997 se recuperó el gasto educativo nacional, tanto público como privado, mismo que ascendió al 5.3% del Producto Interno Bruto. Tan solo a lo que el gobierno federal se refiere, el gasto educativo durante 1996 ascendió a más de 120 mil millones de pesos, 31 mil millones más que en 1995.³⁴ Es decir que el presupuesto destinado a la educación es alentador pero da como resultado una situación contrastante: México ocupa el lugar número 10 del mundo en gasto público aplicado a la educación, pero, sin embargo, tiene el lugar 40 en población alfabetizada a nivel mundial.³⁵

Con base en lo anterior, se observa que nuestro Sistema Educativo a pesar de contar con una infraestructura plausible por el nivel de cobertura que ha alcanzado, a nivel de Calidad Educativa sigue arrastrando añejas problemáticas, especialmente en lo que se refiere a la

³⁴ Cifras dadas por el Presidente de la República en la ceremonia inaugural de la XXVII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES el 5 de Noviembre de 1996. 'Propósito común, la excelencia de nuestros centros educativos'. En: Revista de la educación superior, N° 101, Enero-Marzo, 1997. ANUIES pp 14.

³⁵ Aguilar, C. (1998).

deserción, la reprobación, el fracaso escolar, el bajo nivel de aprovechamiento y la mala formación de los educandos en la adquisición de competencias para la vida. Situación que preocupa porque no es posible que aun cuando existen los recursos básicos y necesarios en el acontecer educativo, existan deficiencias en la formación de los estudiantes y más que eso se ponga en riesgo la integridad de éstos al sumarse a sus vidas el fantasma del fracaso escolar.

Sería un error justificar y aceptar las condiciones actuales de este Sistema Educativo, como también lo sería dejarlo en el concepto de 'deficiente'. Más bien es un sistema que, a pesar del tiempo, aún está madurando y el periodo actual es la punta de lanza para lograr los efectos esperados de calidad educativa. Lo que conviene entonces es buscar alternativas que den soluciones para alcanzar un grado de calidad acorde a las necesidades de nuestro país. La tarea no es fácil por las diferencias contextuales, geográficas y culturales que imperan, pero mientras exista conciencia plena de los factores que implican la calidad educativa existen muchas posibilidades para lograrla.

2.5 EXPECTATIVAS EDUCATIVAS COMO UNO DE LOS PILARES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Enlistar las estrategias que permitan ayudar a elevar la calidad de las prácticas educativas sería relativamente fácil, pues existen un sin fin de técnicas y métodos pedagógicos. Sin embargo, se ha demostrado que una excelente técnica mal aplicada tiene el mismo efecto que una técnica deplorable. Por tanto la calidad educativa depende más del cómo se aplican las técnicas y los métodos y no de las técnicas y los métodos en sí. También se podría hablar de los recursos destinados a las escuelas como condicionante de la calidad educativa (que en cierto modo si lo son y muy fuertes), pero existe la certeza de que entre escuelas que comparten las mismas características estructurales, de personal, de recursos materiales, geográficas, etc., tienen grandes diferencias de calidad en lo referente al rendimiento educativo de sus estudiantes. Inclusive aún dentro de las mismas escuelas existen diferencias radicales de calidad de enseñanza entre los maestros, que de igual forma compartan las mismas características generales.

Nos preguntamos ahora ¿qué factores intervienen para marcar el diferencial de la calidad educativa entre las escuelas y entre los maestros con las mismas posibilidades de desarrollo?.

Suponemos que el determinante no está en los recursos sino en el cómo se aplican, es decir, en el proceso implícito en la enseñanza. Nos referimos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de este proceso reconocemos que los dos actores, el maestro y el alumno, no son autómatas que al estar ante cierto horario, circunstancia y contexto adopten la actitud idónea para la enseñanza y el aprendizaje respectivamente, abandonando su subjetividad personal. Al parecer pasa exactamente lo contrario. Ambos actúan de acuerdo a su subjetividad y lo que determinará el destino del proceso educativo será la empatía y antipatía entre ambas subjetividades.

El maestro es el principal promotor del curso del proceso educativo, pues el alumno está a la espera de las acciones del maestro para dar su respuesta. Este es el punto crucial del proceso educativo: si el maestro al dirigirse al alumno le demuestra de cualquier forma que es o tiene muchas posibilidades de aprender y tener buen rendimiento escolar, es muy probable que el alumno se sienta motivado y asuma una actitud positiva ante el aprendizaje. Pero si el maestro de cualquier forma le demuestra al alumno lo contrario, entonces el alumno es muy probable que se sienta frustrado y se desmotive, asumiendo con ello una actitud negativa ante el aprendizaje afectando así su rendimiento escolar. Con esto vemos que las expectativas que los maestros depositan en sus alumnos son un determinante en la calidad educativa (claro en combinación con otros elementos de igual importancia).

Mortimore 1991 (Citado en: Sammons, et. al. 1998) ha definido una escuela efectiva como aquella donde los estudiantes avanzan más de lo que podría esperarse considerando sus características al matricularse. Sammons, et. al. (1998) sugiere que una escuela efectiva añade valor adicional al rendimiento de sus estudiantes, en comparación con otras escuelas que reciben una matrícula similar. La CEPAL (1991), en un estudio realizado en el Uruguay, estableció que las buenas escuelas mantenían una relación crucial entre la realidad -ecológica, productiva, social- y la labor educativa, y que las buenas escuelas se hacen escuelas de tiempo completo tanto por la vía de la comunicación con las familias como por la intensidad de los procesos de aprendizaje y las actividades externas al aula. Por su parte, Schmelkes (1997) estableció que la calidad de la escuela se traduce en dotar a la mayoría de sus alumnos de aprendizaje relevante para la vida (competencias para la vida), como son las habilidades de comprender la lengua escrita y expresarse por escrito, de razonar, de resolver problemas, analizar, evaluar opciones y allegarse información.

Con base a los rasgos anteriores, se puede decir que una *Escuela Efectiva es aquella que logra un porcentaje alto en su matrícula de alumnos que desarrollan aprendizaje relevante con habilidades (de comprender la lengua escrita y expresarse por escrito, de razonar, de resolver problemas, analizar, evaluar opciones) que les permitan adaptarse de forma natural y espontánea a su medio social, brindando las mismas oportunidades a todos sus educandos, una vez que la escuela mantenga una relación coherente y proporcional entre su gestión educativa y la realidad -ecológica, productiva, social- de la comunidad en la que está inmersa y a la que presta su servicio.*

En esta definición destaca el hecho de dotar al alumnado de todas aquellas habilidades que le faciliten adaptarse a su medio. Durante este proceso de educación el alumno permanece expuesto a las influencias de la escuela. No obstante independientemente de la organización de la escuela y del aula, la infraestructura, los materiales pedagógicos, la calidad de los programas, la zona geográfica -que son variables de carácter externo-, son las variables de carácter interno las que, en combinación con las variables de carácter externo, condicionan en mayor medida el Aprendizaje de los alumnos. Estas variables son propiciadas principalmente por los maestros.

Así lo demuestra la práctica docente al lograr las Escuelas Efectivas (Schmelkes, 1997; Schmelkes 1998; Sammons, et al. 1998), ya que entre sus características fundamentales se contemplan estos aspectos: 1) Fuerte liderazgo académico, 2) Altas expectativas sobre el logro académico de los alumnos, 3) Énfasis de la escuela en el logro de habilidades básicas, 4) Un sistema escolar seguro, ordenado y propio para el aprendizaje, 5) Una evaluación frecuente, con retroalimentación del avance académico de los alumnos. Con lo dicho, queda claro que una de las principales características de escuelas efectivas se refiere a la existencia de altas expectativas educativas que fomenten el aprovechamiento de los estudiantes, particularmente por parte de los maestros. También existen otros factores que tienen que ver con las expectativas, como son las referentes a las de los propios alumnos, las de sus padres y quizás hasta las de sus compañeros de escuela. Es sabido que las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia él, e influyen directamente sobre la autoestima de éstos, y lo mismo pasa con sus padres. Dadas estas influencias, el alumno puede responder de una forma positiva o negativa según la calidad de los mensajes de influencia.

Por su parte, el maestro actúa con lo que él ha adoptado como conocimientos 'reales' o 'verdaderos' dentro de su formación e inevitablemente eso va a estar impregnado por gran parte de su propia personalidad (Castillo, 1989), también está influenciado por su medio circundante. es decir, se va a conducir de acuerdo a los recursos con que cuenta para hacer frente a su labor educadora. Así, vemos que el rendimiento escolar está relacionado no solamente con variables de carácter pedagógico e infraestructural, sino también con las de carácter psicológico que existan entre el maestro y el alumno, como son el compromiso afectivo, las conductas de ansiedad, los estilos de aprendizaje y de enseñanza, las motivaciones y empatías, es decir, *de la imagen de sí que se formen los alumnos a causa de las expectativas que los maestros depositen en ellos* (Maris, 1993).

En este proceso proceso de enseñanza-aprendizaje vemos que se encuentran implicadas muchas emociones y sentimientos. Mismos que están mediatizados por las expectativas educativas, pues el proceso indica que alguien debe de enseñar los contenidos temáticos de las materias y que alguien debe aprenderlos. Aquí no se trata de dar muestras de afectos y sentimientos abiertamente, ya que no es el cometido de la educación. Pero ¿Qué pasa cuando los implicados en este proceso son dos personas caracterizadas por personalidades forjadas precisamente por sentimientos?. ¿Será acaso que se olvidan de sus sentimientos mientras participan en este proceso?. Definitivamente eso no es posible. ¿Qué ocurre entonces?. Ocurre que tanto los maestros como los alumnos sí llegan a mezclar sus sentimientos durante este proceso, pero lo hacen de tal forma que parezca que no es así. Esto es tan sutil que inclusive ni ellos mismos pueden llegar a tener conciencia de esto. Y el medio que utilizan para hacer estas demostraciones lo constituyen las expectativas de los unos para los otros.

El peso de las expectativas es tal que las expectativas cobran gran importancia en la calidad educativa. Son el medio por el cual los contenidos temáticos y las estrategias pedagógicas cumplen su cometido. Con ellas cobra relevancia cualquier experiencia y situación de aprendizaje. Pero en la misma proporción también en ellas pueden recaer los fracasos de los alumnos. En el siguiente capítulo profundizaremos sobre las propiedades de las expectativas educativas y sus efectos en el rendimiento escolar de los alumnos.

CAPITULO III

AMBIENTE PSICOLOGICO Y EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS

Un hecho indiscutible dentro del ámbito educativo señala que el maestro es el pilar fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, pues sin él no se llegaría a ningún proceso ni producto educativo de ningún tipo. Esto quedó ilustrado de diversas formas en los capítulos anteriores. Ahora hablaremos de la labor del maestro, destacando el ambiente psicológico de las expectativas que él desarrolla para con sus educandos. La importancia de ello radica en que las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia sus alumnos, con el consiguiente efecto en la autoestima de ambos.

3.1 DEFINICION DE EXPECTATIVA

En su definición común, Expectativa significa "Esperanza de conseguir una cosa, si se depara [suministra, proporciona o concede] la oportunidad que se desea". Como esperanza se entiende un estado de ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos (Diccionario Océano, 1998). Aquí se puede observar que las expectativas implican por lo menos un deseo y un estado psicológico óptimo para conseguirlo, después de crear o propiciar el medio necesario para ello. Pilar de Oñate (1989) nos dice que la expectativa es el nivel que una persona intenta alcanzar cuando se encuentra ante una tarea que tiene que realizar. Que es la expresión de los deseos que tiene un sujeto, de lograr un determinado nivel de ejecución en la tarea a la que se enfrenta.

3.2 QUE SON LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

Por su parte las Expectativas Educativas tienen una connotación diferente a su sentido genérico. Para Delaire y Ordroneau (1991) expectativa es sinónimo de esperanza, y hasta de deseo de éxito, actitud connatural a todos los individuos que buscan insertarse normalmente en la sociedad y donde la escuela es el lugar donde el que debe o quiere aprender entra en relación con el que sabe. En este caso significa que el educador más que una esperanza debe asumir la actitud de lograr en sus educandos el aprendizaje significativo (es decir les debe procurar a sus alumnos aquél aprendizaje que les sea funcional para mantenerlos preparados ante las exigencias de su medio inmediato como son las exigencias familiares y las exigencias sociales, con la finalidad de hacerlos individuos competentes y adaptables a dichas exigencias), a través de sus actitudes pedagógicas. La actitud del maestro no sólo se reduce a tener la voluntad de enseñar, sino que ésta debe de ser generada a partir de los conocimientos que ha logrado a través de su carrera magisterial, su entorno, su experiencia docente y su vocación principalmente.

En este caso las expectativas del maestro tienen que ver en gran medida con su experiencia personal conjugada con sus aptitudes. Es decir, que en la medida en que el docente esté convencido y sea gratificado al realizar su labor, va a tener una inclinación acertada sobre los productos que ha de lograr en sus educandos. En otras palabras, va a destinarle a sus educandos expectativas positivas, elevando con ello la autoestima de éstos; y viceversa, si él no está a gusto con su labor, por múltiples circunstancias, su inclinación hacia los logros de sus alumnos demeritarán, generándole ahora expectativas negativas, que dan lugar en muchos casos al fracaso escolar, como veremos más adelante.

En suma, las expectativas educativas son los agentes subjetivos y motivacionales que los maestros y los alumnos logran a partir de apreciaciones, estigmas, juicios y prejuicios, valoraciones, significantes y connotaciones personales, que los predispone a asumirse y a actuar de acuerdo con estos factores, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en un salón de clase donde el maestro al percibir que algunos de sus alumnos no comprenden el tema en cuestión, experimentará sensaciones de decepción, y desarrollará una expectativa de reproche sobre sus alumnos, por lo que es muy probable que se conduzca con cierta hostilidad para con

ellos. Estos al percatarse de esas demostraciones de hostilidad, han de responder de acuerdo a su capacidad emocional: los alumnos *inseguros* es posible que se retraigan y se sientan decepcionados y frustrados de sí mismos; los *ecudánimes* tomarán la actitud del maestro como un evento pasajero de los cuales tendrán que enfrentarse a menudo a lo largo de su formación académica, sin que se sientan afectados por este acontecimiento; los *seguros* no se sentirán intimidados y tomarán la actitud del maestro como un obstáculo meritorio de superar. Sin embargo, si esta expectativa de reproche del maestro se mantiene constante a lo largo del tiempo, entonces anulará las actitudes de los tres tipos de alumnos, desarrollando en ellos frustración y desmotivación para continuar su formación académica.

En contraste, si el maestro al percatarse que varios de sus alumnos no entienden los contenidos temáticos decide desarrollar expectativas de estimulación para estos alumnos, estos se sentirán comprendidos y motivados para continuar su formación académica, independientemente de sus capacidades emocionales, ya que sentirán más garantías para ello.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

Las expectativas son uno de los principales factores del proceso enseñanza-aprendizaje (pero casi siempre son ignoradas). Su importancia es tal que se encargan de generar tanto el éxito como el fracaso escolar de los alumnos debido a que son las que se encargan de enaltecer o denigrar la autoestima de éstos. Su forma de proceder tiene ciertas características particulares para operar.

Dicho de otra forma, el contexto de las expectativas no consiste en una simple pareja social compuesta por un estudiante o un maestro, sino que implica la siguiente relación:

- a) Las expectativas de los maestros sobre las habilidades académicas de los estudiantes
- b) Las expectativas de los alumnos sobre sus propias habilidades.
- c) Las expectativas de los maestros y los estudiantes combinadas sobre las habilidades de los alumnos.

Una peculiaridad de las expectativas es que están directamente relacionadas con la autorregulación de la conducta, y la forma en que las expectativas funcionan en la autorregulación esencial. Las expectativas favorables de resolver un problema hacen que los alumnos regresen al esfuerzo autorregulatorio, e incluso el esfuerzo renovado en ocasiones es mayor que el esfuerzo inicial. (Klinner, 1975; Kukla, 1972; Citados en Garver y Scheler, 1997).

En su autorregulación los alumnos llagan a manifestar dos tipos de expectativas: las *expectativas de resultado* y las *expectativas de eficacia*. Las primeras se refieren a la creencia de que a un determinado comportamiento le seguirán unas consecuencias determinadas. Las segundas se refieren a que los alumnos creen que son capaces de realizar el comportamiento o comportamientos al que seguirán determinadas consecuencias (Bandura, 1977; Citado en Font, 1991).

Rotter, 1982 distinguió dos tipos de expectativas: una *expectativa específica* y una *expectativa generalizada*. La Expectativa específica es la estimación subjetiva que la persona hace de las oportunidades de obtener un resultado en particular al realizar cierto comportamiento. Ejemplo de esto es la expectativa de un alumno de sacar un diez de calificación en su tarea sobre las multiplicaciones. La expectativa generalizada es la predicción subjetiva que hace la persona sobre las posibilidades de obtener una clase (categoría) particular de resultados al realizar determinada clase de comportamiento. Continuando con el mismo ejemplo, a qui sería la estimación global que el alumno tenga sobre su éxito en las matemáticas (Citado en: Liebert y Langenbach, 1999).

Toda expectativa está sujeta entonces a las peculiaridades de la subjetividad de los alumnos. Parte de esta subjetividad es la referente al *locus de control*. El locus de control se refiere a la opinión que cada persona tiene de la fuente de sus resultados. Existen dos variedades de locus, como son el *locus de control interno* y el *locus de control externo*. El locus de control interno es la opinión de que los resultados son producto de los esfuerzos y recursos personales. El locus de control externo es la opinión de que los resultados obedecen a fuerzas externas sobre las que no se tiene control. Así, aunque la fuente de un resultado sea 'objetiva' interna o externa, la forma en que la persona percibe la situación determina el locus de control del individuo (Maris, 1993; Liebert y Langenbach, 1999).

Dicho de otra forma, desde el Modelo Atribucional de la Motivación de Logro, se propone que las atribuciones causales para los éxitos y los fracasos en una tarea, a través de las dimensiones en las que tales causas pueden ser categorizadas (lugar interno-externo, dimensión estable inestable, dimensión intencional-no intencional), actúan sobre una gran variedad de conductas, tomando como mediadores las reacciones cognitivas (expectativas) y las reacciones afectivas. Con esto, este modelo asume que las atribuciones causales afectan a la persona que las realiza. Así, ante situaciones que culminan con éxito, si éste es atribuido a factores internos, como la capacidad, producirá autosatisfacción y orgullo; pero si es atribuido a factores internos, producirá autoculpación y vergüenza; pero si se atribuye a factores externos, surgirán sentimientos de irritación. Del mismo modo, si un éxito se atribuye a causas estables, como la capacidad y el esfuerzo continuo, se esperará repetir el éxito en situaciones similares. Pero si el fracaso es atribuido a factores estables, las expectativas acerca de ejecuciones futuras serán de fracaso. Por el contrario, si se atribuyen los resultados a factores inestables, suerte o esfuerzo inmediato, es posible esperar que en el futuro no se repetirá el mismo resultado, ya sea éxito o fracaso (Castejón, Navas y Sampascual, 1992).

3.4 ORIGEN DEL MECANISMO LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

En la fenomenología de las expectativas Young (1992) apunta que el origen de los mecanismos que generan los fenómenos de expectativas, cumplen la siguiente relación:

los maestros crean realidades que corresponden a su percepción de los estudiantes y desarrollan un trato diferenciado que a su vez influye en las expectativas que los alumnos tienen de sí mismos para producir los efectos esperados, y el alumno, a su vez, crea su otra realidad, que se basa sustancialmente en la del profesor.

A su vez, las expectativas cumplen con el siguiente ciclo:

- 1) Un maestro se forma diferentes expectativas sobre distintos alumnos como resultado de las observaciones, creencias y estereotipos que ha codificado sobre los alumnos: *factores de input*. Por ejemplo, 'los alumnos que vienen de clases sociales bajas son más irresponsables y tienen menos habilidades que los de clases más altas'.
- 2) El maestro reconstruye o modifica las expectativas de los alumnos sobre la base de múltiples constelaciones interactivas de inputs y desarrolla un conjunto de acciones. Por ejemplo, 'no todos los alumnos de clases bajas son irresponsables y faltos de habilidades en comparación con alumnos de clases más altas'.
- 3) El maestro actúa con los diferentes alumnos de acuerdo con los conjuntos desarrollados: *factores de output* del profesor. Por ejemplo, 'tanto los alumnos de clases bajas tienen las mismas oportunidades para desarrollarse como los alumnos de las clases altas'.
- 4) El alumno interpreta el significado de la acción del profesor según su particular conjunto de creencias sobre sí mismo y de sí mismo en relación con el profesor, y se crea nuevamente expectativas sobre sí mismo. Por ejemplo, 'el maestro es buena onda porque no me hace sentir mal aunque me cuesta más trabajo entender y hacer las tareas que mis compañeros si entienden y hacen más fácil que yo'.
- 5) El alumno actúa en el output del maestro de acuerdo con su percepción de la situación total (resultado del alumno). Por ejemplo, 'solo por eso le voy a echar más ganas para no defraudar al maestro y se de cuenta de que si quiero aprender, por eso ya leo más'.
- 6) El output del alumno proporciona nuevos datos para el input del maestro sea para confirmar las expectativas originales, sea para modificarlas, o para refutarlas. Por ejemplo, 'Yo tenía razón. Pedro a pesar de que tiene ciertas carencias veo que cada día se esfuerza más y está convencido de leer ya de corrido'.
- 7) El alumno interpreta su propia acción. Esta interpretación puede oscilar entre la aceptación como apropiada y causada por la acción del profesor, y una nueva

inferencia sobre uno mismo como alumno. Por ejemplo: "Que padre que el maestro me apoyó, ahora que ya leo de corrido siento que también voy a poder hacer las cuentas de matemáticas más fácil que antes".

Dentro del proceso de las expectativas, una regla es que los factores de las expectativas de input no llevan a canales directos o generales de output por parte del profesor (como en un momento lo llegaron a sostener (Jacobson y Rosenthal 1980), sino que sólo denotan una determinación para el output, porque los maestros no permanecen necesariamente inmóviles, ya que pueden modificar o reconstruir los estereotipos que sostienen durante el ciclo de sus expectativas.

3.5 MANIFESTACION DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

La personalidad del profesor es un factor primordial en la orquestación de la acción o inacción basada en el input del alumno, debido a que los datos de input se filtran a través de un complejo de variables de personalidad, predisposición, atribución, imagen de sí mismo y conocimiento. Entre las fuentes potenciales de input se encuentran las siguientes:

- La *aparición física* encabeza la lista de factores del input: Los maestros perciben a los niños atractivos como poseedores de un CI más elevado, menos antisociales, con un mayor potencial educativo y unos padres más interesados: sus actos inaceptables son percibidos como más honestos y agradables, que los niños menos atractivos
- El siguiente factor es *la tendencia sexual*: Las niñas tienen más áreas en las que recibir aprobación y respaldo positivo que los niños. El comportamiento de las niñas se percibe como más conformista y consecuente con las expectativas académicas generales. En cambio, la expectativa que habrá de corregir a los niños puede estimular los actos de desaprobación. Los maestros tienen más contactos académicos con las niñas en la lectura; por lo tanto, los maestros invierten más tiempo de cognición con las niñas en la lectura mientras que con los niños lo invierten en las matemáticas.

- Otro factor es el *ámbito psicosocial general* del alumno, incluyendo la raza y la clase social. Esto conduce a los maestros a elaborar diferentes expectativas sobre rasgos de personalidad o estereotipos. Se espera que los alumnos de clase media obtengan una mejor puntuación que los de clase baja, y a los primeros se les considera internamente más responsables de los fallos que a los demás. Los maestros ven en los niños que proceden de un entorno social sin recursos o tienen un bajo coeficiente de inteligencia, una conducta desfavorable en el ámbito escolar. Sin embargo, si los maestros perciben a sus alumnos como niños que observan un comportamiento escolar favorable, entonces pueden superar, por lo menos en parte, las restricciones impuestas por el entorno. Respecto a la raza, en los países donde existen varias razas como blancos y negros, las evaluaciones globales favorecen más a los de raza blanca que a los negros.
- Otro factor se refiere a la *inteligencia* de los estudiantes. Los maestros tienen una mayor predisposición a favorecer la evaluación de los alumnos brillantes, atribuyendo más características positivas a los niños más hábiles. Existe una relación positiva entre el juicio del maestro sobre la habilidad del estudiante y la evaluación del maestro sobre la atención, la seguridad de sí mismo, la madurez y la capacidad de trabajar sin la supervisión del maestro.
- El siguiente factor es el *historial académico* y los *informes psicológicos* del estudiante. En los maestros influye más la información negativa sobre los alumnos que la positiva y la neutra. Existe una relación positiva entre las expectativas basadas en la información recogida (de los test, los maestros anteriores, la familia, las características físicas) y la calidad del rendimiento atribuido. La precisión de éstas está influida por la fiabilidad percibida de los instrumentos que las generó. Por ejemplo, si un maestro ha sido informado por su predecesor que un cierto alumno es problemático, entonces elaborará una expectativa negativa para ese alumno, inclusive aún cuando ni siquiera lo haya conocido personalmente. Lo anterior en el futuro predispondrá al maestro de tal forma que desatenderá en buena medida el comportamiento observable del alumno o si no, interpretará este comportamiento como conductas reprobables sin detenerse a considerar la magnitud real de este comportamiento.
- El *antecedente* es otro factor de imput. Se refiere a los antecedentes que deja un familiar en su historia académica. La 'fama' de este primer familiar afecta al segundo familiar que llegue

donde estuvo el primero. Por ejemplo, los niños que tenían al mismo maestro que sus hermanos mayores son vistos como 'listos' o 'flojos' según se haya comportado el hermano mayor. En estos casos se cree que los niños rinden más si su hermano mayor había sido buen estudiante, mientras que rendían menos según si su hermano mayor había tenido un bajo rendimiento.

- Otro factor lo constituyen las *etiquetas previas*. Esto se da particularmente en la educación especial. La percepción de los maestros de educación especial puede verse influida por su interpretación sobre la valoración de la conducta específica del niño especial, por lo que puede dar diferentes etiquetas antes o durante sus observaciones al trabajar con estos niños. Por su parte los niños que tienen la oportunidad de perentarse de estas etiquetas se llegan a desmotivar, lo que afecta potencialmente su rendimiento o terapia. Por ejemplo, si un niño Dawn se percata que su maestra lo considera como poco hábil para la lectura, puede llegar a desmoralizarse y a asumir una actitud de incompetencia para leer.
- Las *diferencias contextuales* también influyen. Se tiene la idea que los algunos capitalinos tienen un mayor nivel académico que los alumnos de provincia. O también se piensa que los alumnos extranjeros, tan solo por el hecho de venir de otro país diferente al nuestro, 'traen' un nivel académico más alto, como por ejemplo los estadounidenses, ingleses etc.

A raíz de lo anterior, vemos que para manifestar sus expectativas, ya sean positivas, que enaltecen el autoconcepto del alumno o negativas, que lo deterioran, los maestros se asumen de diferentes formas, que, desde su punto de vista, son su mejor forma pedagógica para conducirse frente a los alumnos. Un maestro poco sensible creará que la forma correcta de educar a sus alumnos es restregándole a éstos sus fallas para que así 'tomen conciencia de que están mal y le echen ganas'. Los maestros paternalistas trataran a sus alumnos como 'hijos' los cuales han de sobreproteger para que 'estén bien'. Los maestros ecuanímenes entienden cuándo sus alumnos necesitan ser concientes de sus fallas para así demostrárselos, pero también saben cuándo sus alumnos requieren de mayor atención de acuerdo a su susceptibilidad permanente o transitoria. En abstracto, el mejor maestro es aquél que suscita en sus alumnos una mayor cantidad de aprendizajes de la mejor calidad: cognoscitivos, afectivos, psicomotrices, de actitudes y valores.

de la conquista de la autonomía personal, la tolerancia, la responsabilidad, el compromiso social, etc. Pero ¿Qué ocurre en la realidad concreta del maestro?

3.6 AMBIENTE PSICOLOGICO DE LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS

Iniciamos esta exposición anunciando que para conocer el ambiente psicológico de las expectativas de los maestros es necesario reconstruir su realidad a partir de las múltiples variables implícitas en su formación y su situación en general.

En la actitud que asumen los maestros a la hora de enseñar se puede distinguir entre el profesor preocupado fundamentalmente por los conocimientos del alumno, que se centra en la materia a enseñar, sigue un programa detallado, fija unas normas de evaluación elevadas, establece con los alumnos una relación de tipo profesional: este es el profesor "logocéntrico". El modelo opuesto sería el profesor "paidocéntrico", que se vuela en el desarrollo de la personalidad del alumno, concediendo máxima importancia a la dimensión afectiva y social, es amistoso y cálido en las relaciones personales, sigue un programa flexible, sin preocuparse excesivamente por el programa de la asignatura y su estructuración lógica (Ibidem)

Lo anterior da lugar a suponer que la formación profesional del maestro no pueda contemplarse sólo como una introducción en el conocimiento y dominio de técnicas de enseñanza intelectual o de organización grupal. Resulta necesario dedicar creciente atención a su capacidad para estimular el desarrollo personal completo de los alumnos. A su vez, resulta que dicha capacidad reside en último término en el *nivel de desarrollo personal* del propio maestro (Rosales, 1990).

Desde la postura de los alumnos Evans, 1962 opina que a ellos "...les gustan los profesores que son bondadosos, amistosos, alegres, serviciales, justos, y que consienten bastante actividad al alumno y al mismo tiempo mantienen el orden. Les disgustan los profesores que utilizan el sarcasmo, son dominantes, y tienen favoritos, quienes castigan para imponer la disciplina, no añinan a velar por las necesidades de alumnos determinados, y poseen rasgos de personalidad

desagradables".³⁶ Testimonio de esto es el presentado por Nash (1976) donde estructura seis construcciones sobre el comportamiento del maestro según las expectativas de los alumnos: 1) Mantiene el orden-incapaz de mantener el orden; 2) te enseña-no te enseña; 3) Explica-no te explica; 4) Interesante-aburrido; 5) Justo-injusto; 6) Amistoso-hostil.

En este caso el maestro cumple el papel de administrador de factores motivacionales para los alumnos. Por ello la configuración de sus expectativas hacia éstos es fundamental, ya que por medio de ellas los maestros afectan a los alumnos llevándolos al éxito escolar o al abismo de la incomprensión y fracaso escolar. Aquí surge la siguiente inquietud: si es el maestro el mayor responsable del éxito y el fracaso escolar de sus alumnos a través del tipo de expectativas que les manifiesta, entonces *¿De qué depende el tipo de expectativas que desarrolla el maestro?*

La respuesta inmediata y obligada sería que sin duda de él mismo. En efecto, cada persona es responsable de sus propios actos, sentencia que se acentúa y se hace más fuerte cuando nos referimos a personas adultas, sin embargo, el maestro está inmerso en un medio y contexto específico por el cual es influenciado y donde adquiere lo que él es. Siendo así, ¿acaso la situación del Sistema Educativo Nacional, y específicamente las condiciones donde se desarrolla el maestro condicionan la calidad de su labor educativa?. ¿Qué factores imperan en el desarrollo personal de los maestros que lo condicionan para manifestar sus altas o bajas expectativas hacia sus alumnos?.

Comencemos por señalar que las principales variables implícitas en el desarrollo personal de los maestros al realizar su labor docente son: sus características generales (edad, estado civil, lugar de nacimiento), su formación docente (escolaridad, cursos de actualización, estudios posteriores a su especialización), experiencia docente (años de experiencia docente), lugar de residencia (cercanía entre el hogar y su lugar de trabajo), antecedentes familiares (ocupación y escolaridad de los padres), condiciones de vida de los maestros (tipo de construcción de la casa, número de cuartos, equipamiento del hogar, servicios básicos de luz, agua, drenaje, gas, calles pavimentadas), aspectos vocacionales (Elección de la carrera magisterial de acuerdo a vocación de servicio, estatus o reconocimiento, falta de alternativas, razones económicas), condiciones de trabajo (a cargo de un solo grado, a cargo de más de un grado, número de alumnos del grupo,

³⁶ Evans, 1962. Citado en Delamont y Stobbs (1978) 'Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores' Las

materiales didácticos o de apoyo, condiciones del salón, condiciones de la escuela, tipo de dirección). Son múltiples los factores que intervienen en la labor del maestro y puede considerarse que dependiendo de la calidad de este tipo de factores será la calidad que el maestro ha de manifestar en su desempeño educativo.

Pero el maestro también está limitado por otro tipo de factores que influyen en la calidad de su labor educativa. Deodiola, (1997) señala que los maestros están expuestos a la fatiga y algunas enfermedades, entre las que se encuentran los trastornos de la voz, la visión, las dolencias osteomusculares, el estrés y el sufrimiento psíquico, entre otros. Padecimientos que no se presentan aisladamente, pues se pueden manifestar más de uno al mismo tiempo, según la calidad de vida o la historia de salud de los maestros.

Otra dificultad que se suma a las anteriores es el rol social o status de los maestros. De acuerdo con Barnes (1992), el status cumple con tres características principales relacionadas entre sí, entre las cuales el maestro se ve poco beneficiado: el prestigio, la riqueza y la autoridad. Los miembros de las posiciones sociales tienen prestigio cuando pueden atraer la conducta diferencial de otros que no son miembros (el gremio magisterial en México está confabulado de tal forma que ha permanecido hermético a otras perspectivas profesionales o técnicas, como se pudo observar en el primer capítulo). Tienen riqueza cuando adquieren comodidades o cuando se les da el control de las comodidades (el maestro apenas rebasa los salarios mínimos). Tienen autoridad cuando consiguen que otros sigan sus dictados (aquí el maestro solo puede ejercer influencia sobre los alumnos y sus padres). Dentro de esta perspectiva, los maestros tienen una posición de prestigio "especial pero ensombrecida", porque su labor tiene un aura de "labor especial" en la enseñanza, pero no ocupa la libertad de tomar decisiones pedagógicas trascendentales al estar subordinado a otras autoridades; y su remuneración económica lo coloca en una posición desfavorable. Bee y Mitchel (1987) señalan que es más fácil sentirse insatisfecho con un empleo aburrido, de bajo nivel, mal remunerado que con uno más estimulante, avanzado y mejor pagado.

Así, la carrera magisterial no atrae tanto respeto como otras profesiones más reconocidas como la medicina, el derecho, el sacerdocio o la política. En una investigación realizada en España, al comparar cuarenta ocupaciones de las más comunes, se encontró que el maestro aparece colocado

(en términos de prestigio) por encima de estas ocupaciones: oficial administrativo, empleado de banca, mecanógrafa, reparador de electrodomésticos, capataz de obra, mecánico de automóvil, entre otras similares. Mientras que por encima de él se encuentran la enfermera, el funcionario medio, propietario de tienda, sacerdote, periodista, entre otras. Es posible que en México ocurra algo similar.

Otra consideración inherente a la labor docente es la que nos señala García (1986), referente a las exigencias que se hacen al maestro, exigencias que llegan a ser contradictorias entre sí, como son:

- Agente de transmisión y mantenimiento ⇔ Agente de renovación y cambio social
- Alumnos de clases sociales distintas. ⇔ Igualdad de oportunidades
- Mantener la disciplina. ⇔ Ser afectuoso y comunicativo
- Prestar atención a los niños. ⇔ Enseñanza individualizada
- Atender a los aventajados. ⇔ Ocuparse de los lentos
- Actividades docentes en el aula ⇔ Relación con las familias de los alumnos.
- Cuestiones didácticas. ⇔ Cuestiones burocráticas y administrativas.
- Relación permanente con el alumno. ⇔ Institución escolar tradicional.
- Cambios continuos y renovación de programas. ⇔ Limitados apoyos y resultados.
- Exaltación demagógica de la profesión ⇔ Bajo reconocimiento social y remuneración.
- Cambios en la sociedad y exigencias en aumento. ⇔ Carencia de recursos y posibilidades de Renovación

En todas las condiciones anteriores los maestros pueden verse desfavorecidos. Pero qué pasa si consideramos la siguiente situación:

Resulta que todas las escuelas de una determinada región por lo regular comparten las mismas características y lo mismo puede ocurrir con los maestros de una misma escuela, en el sentido de compartir características similares en sus condiciones de vida y de trabajo. Y sucede que de escuela a escuela y de maestro a maestro de la misma región, y con similares estados y condiciones de vida, existen diferencias significativas en la calidad de la enseñanza.

Lo anterior lo demostró Schmelkes (1997), al estudiar 228 escuelas de cinco niveles socioeconómicos distintos en México, donde encontró que había escuelas bien equipadas que obtenían bajos niveles de aprovechamiento escolar, también encontró escuelas con serias carencias que obtenían resultados altos de aprovechamiento escolar.

Resultados similares aparecieron en la investigación realizada por Filp (1982) al estudiar el fracaso escolar de niños de sectores urbano-marginales en Chile; y Por la CEPAL (1991) al investigar las causas y efectos de la repetición escolar en el Uruguay. Donde si se encontraron diferencias significativas, en los dos primeros estudios, de escuela a escuela y de maestro a maestro, fue en la calidad del proceso de enseñanza, independientemente de las condiciones laborales. En el tercer estudio sucedió que "si la inasistencia extrema fuera atribuida únicamente a la distribución de los ingresos, no podría encontrarse explicación a la diferencia entre escuelas públicas de Montevideo y las de esos 3 Departamentos [zonas del interior].{Siendo que} los ingresos reales del interior urbano son menores que los de Montevideo"(pág. 105).

Lo anterior da pie a pensar que la calidad del tipo de expectativas que manifiestan los maestros depende más de sus características o rasgos personales, que del medio donde se desarrollan. Schmelkes (1997) en la misma investigación señaló que si bien las regiones son diferentes en la manera en que estas variables se relacionan entre sí, en general puede considerarse que los aspectos vocacionales y de actitud de los maestros son importantes en la explicación de las diferencias en la calidad de los resultados de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que el maestro, a través de sus percepciones subjetivas de su realidad docente, es el único responsable del tipo de expectativas que ha de manifestar han sus alumnos. Por ejemplo, su percepción personal de su baja consideración social puede generar consecuencias poco favorables en diversos niveles: autoestima y equilibrio personal, reclutamiento del profesorado, absentismo y abandono, formación y calidad del sistema educativo en general. A raíz de lo anterior, podemos afirmar que el equilibrio personal de los maestros y su autoestima son los factores prioritarios en la generación tanto de sus expectativas positivas o negativas hacia sus alumnos. Hagamos pues un análisis al respecto.

Retomemos primero la condición social del maestro como un punto de partida general y que poco a poco nos llevará a otros puntos específicos.

Los maestros adquieren un compromiso por demás delicado con la sociedad, ya que desde el primer momento que los alumnos llegan a las escuelas éstas se van a encargar de sustituir inmediatamente a sus padres y por lo mismo recaen en la institución, y en particular en los maestros, la responsabilidad de formarlos y educarlos, entonces surge en los maestros una situación dual: son la extensión de los padres, con lo que les es reconocido que ocupan un lugar privilegiado en la formación de los niños. Pero al mismo tiempo, fuera del ámbito escolar, se les desconoce a nivel social, ya que su estatus está restringido y reprimido. Esta dualidad da como resultado una situación ambivalente para el maestro. Por un lado a la sociedad le es indispensable, útil, deseable, es nutriente del entorno porque gracias a él se desarrolla y subsiste, y esto le da seguridad, protección y afirmación al maestro. Por otro lado, ese mismo ambiente le provoca un rechazo porque lo obliga, le impone cosas que frustran sus deseos y sus demandas personales. Así existe un constante conflicto para el maestro entre lo que él pretende ser y lo que el mundo pretende que él sea (Blay, 1991).

Las consecuencias de esta disonancia Pascual 1986, las hace manifiestas diciendo que "el hombre está, pues, preso de la sociedad, y al no poder desahogar sus instintos hacia afuera [quizás sobre la misma sociedad] los descarga hacia adentro: así se forma la interioridad humana".³⁷ López (1998) al referirse a los trastornos de las sociedades actuales,³⁸ entre los que se encuentra la situación ya descrita de los maestros, ilustra claramente la sentencia de Pascual, con los siguientes puntos:

- 1) Es "...en la sociedad altamente competitiva, donde el sujeto no puede entrar a un círculo dado y es desplazado, o si entra, no soporta la presión, generando en él altos índices de estrés que perturban sus ciclos de sueño y bajan su rendimiento físico e intelectual, provocando a su vez... [que los sujetos sean] ...propensos a paros cardíacos, úlceras y hemorroides, entre otras enfermedades de orden psicosomático" (pág. 16). Por lo tanto...

³⁷ Parte de la introducción que hace Andrés Sánchez Pascual al libro de Nietzsche, F. (1986) La genealogía de la moral, México, Alianza editorial, pp12.

³⁸ López, Ramos, S. (1998) "La significación de lo corporal y la cultura" Cuerpo, identidad y psicología, México

- 2) "el abandono afectivo-emotivo es... fuente de construcción donde el sujeto [en este caso el maestro] se expone a la baja autoestima teniendo perturbaciones sobre su desempeño, lo que lo conducirá al aislamiento y a un sentimiento de autodestrucción en diversas formas: agresión física, abandono corporal, carencia de conductas de autocuidado e inestabilidad emocional que lo llevan a una pérdida de contacto con la realidad, psicotizándolo" (pág. 15-16).
- 3) Un tercer factor "...son las expectativas de autorrealización de los individuos: [que] al no poderse cumplir, por diferentes razones, ...generan frustración y amargura que culminan en procesos mentales que desquician al sujeto..."(pág.16).

Como vemos las condiciones sociales de los maestros los limitan y hacen que éstos desequilibren o desestructuren su integridad individual. Entonces la demanda social se transforma en demanda personal y se vierte al interior de los maestros. Y, para colmo, es la misma sociedad quien, desafortunadamente como se verá más adelante, se encarga de subsanar esas demandas personales.

Herrera (1998) corrobora parte de esta demanda de "autorrealización personal". Apunta que con la pérdida de la subjetividad individual, acaecida por las demandas sociales, el cuerpo ha sido atravesado por las pautas culturales inherentes a la "modernidad" que todas las sociedades buscan afanosa e inconscientemente por la carencia de una identidad o rechazo del ser en su totalidad. Entonces -señala- "...cuando decimos que [el cuerpo] no es perfecto [que adolece quizás por una enfermedad o por una baja autoestima] es cuando encontramos un desequilibrio..." y la parte social ha de encargarse de soslayar esa "imperfección" a través de toda "...una mercadotecnia del cuerpo, una infraestructura que se ofrece para sufragar el desequilibrio: insumos corporales desde la planta del pie a la punta del cabello en mil formas, contenidos y presentaciones: [y] no solo se venden cosas para el consumo de lo corporal, también se consumen emociones y formas de crecimiento personal traducidas en automóviles, casas, muebles, y un sin fin de artefactos..." (pág. 146).³⁹

Como vemos la sociedad es la principal fuente del deterioro individual ya que introduce al sujeto a un círculo dilemático: lo mete y lo pretende sacar bajo sus métodos castrantes. ¿Cómo lo

hace?. De la siguiente forma: a través de sus prácticas antiquísimas sobre la génesis de las concepciones corporales. Alcaraz (1998) expone el resultado de esta visión del "hombre moderno" y su relación con la "evolución" de las concepciones corporales, señalando que los seres humanos han sido "parcelados" debido principalmente al constructo que de antaño ha pesado en la humanidad: *el dualismo cartesiano*, concebido como sinónimo de una ruptura entre el cuerpo y la mente y que coloca a ambos como entidades disasociadas y excluyentes entre sí. El autor resalta que esta visión ha sido acatada por la mayoría de las sociedades actuales, en las cuales ha sido la causante de múltiples padecimientos psicósomáticos. Por último, destaca que "Esos mismos seres humanos, conceptualmente fragmentados, sujetos a redes ideológicas, políticas, económicas, religiosas y morales; marcados y constituidos por la mutilación... la higiene, la desodorización, la censura, la mercadotecnia, el placer y el dolor, son los mismos que se materializan en hombres y mujeres" (pág. 84)³⁹ actuantes así en un espacio y tiempo definido con una actividad específica en la que van a proyectar su "integridad" según la porten (que más bien ante estas circunstancias y bajo esta óptica sería su "des-integridad").

Vemos que la desaveniencia sobre la subjetividad e integridad personal, que orilla a los sujetos a vivir en conflicto respecto a su naturaleza humana, es la responsable de los estados motivacionales que los han de llevar al éxito o al fracaso de sus exigencias personales. Blay (1991) dice que existen en los individuos demandas de orden superior (p. ejem. de crecimiento personal), pero que al no estar suficientemente vivas no se les da una respuesta, una salida y no se desarrollan (pero sí se vierten hacia adentro, como ya lo vimos): Todas las personas aspiran, muy en el fondo, a lo superior (llámese estabilidad emocional), pero solo viven en lo inferior (llámese lo social) y por eso se encuentran en un callejón sin salida.

Respecto a las prácticas cotidianas, se vive de una manera muy superficial debido a la educación que se recibe. Las pautas culturales de la sociedad educan de tal modo que no ayudan a tomar conciencia de nosotros mismos como personas, de tal manera que no somos capaces de descubrir cuáles son nuestras motivaciones y necesidades interiores, porque lo social se encarga de racionalizar nuestros ímpetus de desarrollo. Nos hemos desarrollado de un modo desintegrado, inconexo. Un sector se ha desarrollado al margen otro (efecto de la mutilación y la parcelación) y así cada sector viene a tener su vida propia, su objetivo propio. Esto crea luchas, tensiones.

³⁹ Herrera, O. (1998) "La construcción social y personal del cuerpo humano" *Cuerpo, identi...* pp 146

⁴⁰ Alcaraz, G. (1998) "La psicoterapia y el olvido del cuerpo" *Cuerpo, identi...* pp 84.

contradicciones interiores. Y este conflicto interior obliga a vivir en conflicto con lo exterior. Porque cuando exteriormente se trata de adaptarse a una situación que satisface a uno de los niveles de personalidad, están los otros niveles en conflicto (Blay, 1991).

En suma, los niveles de la personalidad se encuentran constituidos por dos grandes esferas: la esfera de los motivos *sociales* y la esfera de los motivos *biológicos*. Cabe aclarar que ambos tipos de motivos se han separado sólo por cuestiones de carácter semántico y de definiciones operativas, pues en la realidad se encuentran integrados en una sola entidad: el *ser humano*. Los motivos biosociales se refieren principalmente a comportamientos motivados activos, que surgen como respuesta a necesidades biológicas; pero además de este sustrato biológico, en su expresión intervienen factores ambientales. Los motivos biopsicosociales provocan comportamientos que tienden a satisfacer las necesidades psicológicas en el hombre, y no tienen una base biológica directa (Llor, 1995). Así, tenemos que las necesidades humanas se dividen en cinco niveles:

- *Estrato I*: Necesidades biológicas básicas, como el comer, el beber y la sexualidad.
- *Estrato II*: Necesidades de seguridad, tanto de orden físico como psíquico.
- *Estrato III*: Necesidad de afecto y afiliación social.
- *Estrato IV*: Necesidad de autoestima y estimación social.
- *Estrato V*: Necesidad de autorrealización.

Esta estratificación se debe a las distintas necesidades en su orden de aparición, tras experiencias de privación: es decir, cuando una necesidad está insatisfecha no se activan las necesidades de rango superior, permaneciendo el sujeto 'estacionado' en el nivel de la necesidad no satisfecha, de modo que esta necesidad prevalece sobre todas las demás. En el siguiente esquema se muestra esta *jerarquía de necesidades* elaborada por Maslow⁴¹

⁴¹ Llor., (1995) 'La personalidad. Conceptos y dimensiones' Ciencias sociales aplicadas a la salud. Madrid, Mc. Graw-Hill, pp. 108.

PIRAMIDE DE LA JERARQUÍA DE NECESIDADES DE MASLOW

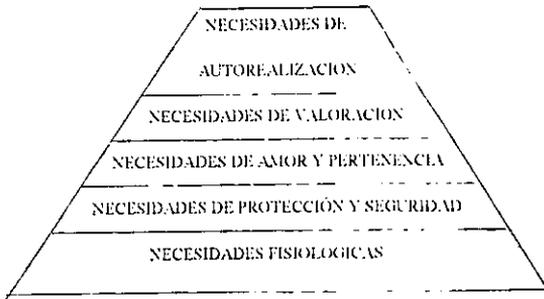


FIGURA 2: En esta pirámide se esquematiza la jerarquía de orden ascendente que tiene cada una de las necesidades humanas, donde al no ser resuelta la de la base, no se puede pasar a resolver satisfactoriamente la siguiente necesidad. Tomado de Llor (1995) 'La personalidad. Conceptos y dimensiones' Ciencias sociales aplicadas a la salud. Madrid. Mc. Graw-Hill. pp. 108.

Una situación ideal de la consumación positiva de los niveles de la personalidad indica que "para que una conducta motivada se inicie se supone que debe existir un 'estado de necesidad', debido a la carencia de algún aspecto no satisfecho que activaría o pondría en marcha una conducta apetitiva específica. Esta conducta apetitiva también se puede poner en marcha por la presencia de algún incentivo (objetos, condiciones o sucesos que facilitan la acción) y por la asociación que se produce con experiencias pasadas del sujeto. La conducta cesa cuando se encuentra satisfecha la necesidad. A partir de entonces se activa la 'conducta consumatoria', y de este modo se elimina el factor que provocó la conducta apetitiva, cerrándose así el ciclo de la conducta motivada (Llor, 1995, pp 75; Hilgard, 1973; Mayor y Tortosa, 1990; Blay, 1991).

Con base en lo anterior, las dificultades vienen cuando no se llega a cerrar o satisfacer el ciclo de las necesidades desencadenadas. Estos desequilibrios de la personalidad tienen como consecuencia directa un desorden a nivel fisiológico o biológico transitorio. Pero, si estos desequilibrios son perdurables, entonces se convierten en padecimientos repetitivos y, según la perdurabilidad, pueden convertirse en padecimientos crónicos. La influencia de las emociones y sentimientos en la aparición de determinadas enfermedades es un hecho que hoy en día está suficientemente constatado (Llor, 1995). En síntesis, vemos que las diferencias individuales en la personalidad surgen de la influencia de factores biológicos y ambientales y de la interacción de ambos (Brody, 1977).

De los factores ambientales, o sociales, se desprenden los factores cognoscitivos o aprendidos, que nos remiten a las experiencias subjetivas de los individuos, considerándose que no existe una relación lineal entre el motivo y la conducta a que éste da lugar, sino que la valoración de las situaciones, su cognición, es imprescindible para poseer una experiencia emocional. Nos referimos a que en ciertos eventos que pueden resultar aversivos para algunas personas, para algunas otras son intrascendentes y hasta para otras pueden resultar emotivos. Esto es, ante una determinada situación, experimentamos cambios fisiológicos y emocionales, que están condicionados por un proceso de atribución (o cognición) por medio del cual damos un significado a la situación que estamos viviendo y a los cambios fisiológicos que estamos experimentando, es decir, de la interrelación de ambos resultaría nuestra respuesta emocional. Aquí, el papel que desempeñan el sistema nervioso periférico y el sistema nervioso central en la determinación de las emociones es compartido. Por tanto, el grado de conflictos personales depende entonces de la historia de las respuestas actitudinales de las personas ante las circunstancias vividas y de su capacidad de autocontrol emocional para afrontarlas. A saber, las emociones se manifiestan principalmente con base a tres categorías: 1) Las que producen frustración e irritación, lo cual nos lleva a acercarnos a la situación pero de manera hostil o agresiva. 2) Las que provocan miedo y una manifiesta ansiedad, y 3) Las que determinan que experimentamos alegría y, por tanto, provocan en nosotros conductas de acercamiento (Llor, 1995).

Con lo visto hasta aquí podemos entender que el origen de las expectativas educativas de los maestros está ligado directamente con su ambiente psicológico. Suponemos que el maestro al realizar su labor expresa en ella, a través de sus métodos y estrategias pedagógicas, gran parte de sus experiencias y vivencias personales, de las cuales ni él, ni nadie, puede desprenderse. Por tanto creemos que si la historia personal del maestro se ha tomado conflictiva o bienaventurada eso lo reflejará en su modo de proceder con sus alumnos y si es que el maestro ha logrado cierta calidad de vida seguramente expresará este sentir a sus alumnos a través de su práctica docente. En el siguiente capítulo se aborda esta cuestión en profundidad

CAPITULO IV

EFFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS MAESTROS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

En el capítulo anterior vimos la definición, características, expresión y génesis de las expectativas educativas, y en este capítulo proseguimos este análisis dando a conocer los efectos de estas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos. Para ello lo primero que necesitamos es definir nuestro concepto de rendimiento académico y/o escolar.

4.1 QUE ES EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Delgado (1994) nos dice que 'tratar de definir el Rendimiento Escolar ha sido tradicionalmente una tarea difícil para la investigación educativa, dado su carácter complejo y multidimensional.' pp 15.

No obstante apunta que el Rendimiento Educativo puede ser de esta forma:

EL RENDIMIENTO EDUCATIVO Y SUS NIVELES

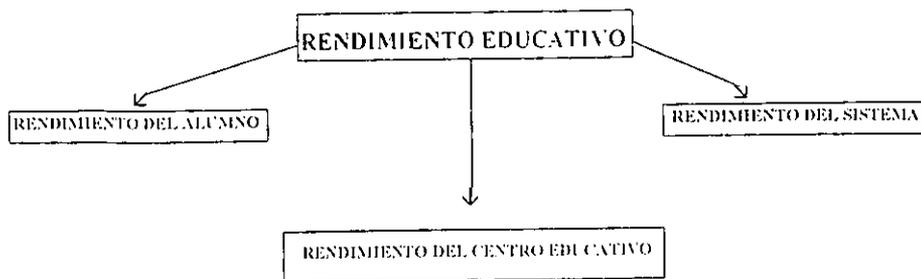


FIGURA 3: Aquí se muestran los tipos de rendimiento que debe tener el Sistema Educativo. Tomado de Delgado, F. (1994) 'Qué es el rendimiento escolar' *El Rendimiento Escolar* Edición Popular, Madrid. Pp 17.

Vemos que el rendimiento se divide en varios tipos y abarca desde los eventos más simples hasta los eventos más complejos. Para los fines de este apartado, sólo nos dedicaremos a definir al Rendimiento Escolar, ya que los otros tipos de rendimiento fueron tratados en el capítulo dos. Al respecto, la organización PADHIA (1995)⁴² define al Rendimiento Escolar del alumno como un comportamiento donde interactúan por lo menos dos áreas fundamentales en las que se desarrollan los alumnos al integrarse a las actividades educativas sea cual fuere su grado de estudio. Estas áreas son el área académica (del aprendizaje cognoscitivo) y el área del comportamiento social (de las actitudes sociales de los alumnos).

El área académica hace alusión a todos los conocimientos adquiridos a través de los contenidos temáticos de las materias impartidas a lo largo de los periodos educativos, mientras lo social hace referencia a las conductas socialmente aceptables que le permitirán a los alumnos adaptarse a su medio social no sólo al interior de las escuelas sino también fuera de éstas.

En torno al término "Rendimiento Escolar" giran otros términos que sirven para señalar las diversas formas en las que se manifiesta el rendimiento académico. Estos términos son Atraso Escolar, Éxito Escolar, Fracaso Escolar, Bajo rendimiento Escolar, Alto rendimiento Escolar, Bajo Aprovechamiento Escolar, Alto Aprovechamiento Escolar, Reprobación Escolar, entre otros (Funes, 1998; Chávez y Ramos, 1987; Viesca, 1981; Muñoz, 1979; Alvarez, 1986) Estos

⁴² Programa de Autodesarrollo Humano Integral del Adolescente -PADHIA-. ¿Qué significa bajo rendimiento escolar?. *Desarrollo*. (1995) Vol. 2. (No. 2) pp. 8.

términos de alguna manera hacen referencia a los efectos que arroja el rendimiento escolar en sus diferentes actos, formas y concepciones. De aquí en adelante preferimos usar el término Rendimiento Académico para hacer referencia solo al rendimiento del alumno y para diferenciarlo de los demás tipos de rendimiento escolar, como pueden ser el rendimiento de la dirección, del sistema interno y externo de la escuela y de cualquier otro tipo de rendimiento.

Introduciéndonos en el proceso del Rendimiento académico Maris (1993) considera que la autorregulación de los procesos cognitivos y de conducta son un elemento fundamental del rendimiento académico, y supone que esta autorregulación está compuesta por tres aspectos: 1) Estrategias metacognitivas para planificar, monitorear, y modificar los procesos de conocimiento, 2) Manejo y control del propio esfuerzo y 3) Conocimiento de las estrategias actuales que se están usando para comprender y recordar. Así por ejemplo, el uso de estrategias cognitivas sin el uso de estrategias de autorregulación no produce un buen rendimiento académico. Por todo esto, la autora llegó a la conclusión de que el Rendimiento académico depende tanto de factores internos a la persona, como su sistema de valores y creencias, y de la amplia gama de variables externas, como son los maestros y la familia; y aclara que de la calidad de las variables externas es como se construye la realidad interna de los alumnos a lo largo de su desarrollo.

Vemos que el Rendimiento académico es el factor principal que justifica la vida académica de los alumnos. Es a través de él que los alumnos expresan directa e indirectamente sus experiencias educativas sea cual fuere el valor, estado y condición de ellas. Lo anterior es comprensible si consideramos lo expuesto por Maris (1993), quien nos dice que las variables implicadas en el rendimiento académico se centran en dos variables principales: Las referentes al entorno del alumno (sociales) y las referentes a su psicología (individuales). Las primeras engloban las interacciones áulicas, los estilos docentes de enseñanza, la participación en clase, la organización escolar, la relevancia de los contenidos temáticos, el nivel socio-cultural del alumno y su grupo familiar en relación a la escuela. Las segundas engloban las aptitudes y actitudes personales del alumno, como son su compromiso educativo consigo mismo, sus estados emotivos, sus relaciones afectivas y motivacionales respecto a la enseñanza, su autoestima y autoconcepto académicos (que engloban sus expectativas educativas).

4.2 EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Las variables implícitas en el rendimiento académico son exclusivas de la relación maestro-alumno. Por ello es importante considerar lo dicho por Dale 1964, quien opinó que la relación maestro-alumno tiene como primordial objetivo la siguiente misión: apoyar al alumno a comprenderse a sí mismo, a comprender sus motivos y metas, de tal forma que esté lo suficientemente capacitado para elegir de manera inteligente y democrática su futuro.⁴³ La misión es clara. Consiste en que el maestro exprese a sus alumnos sus expectativas para que éstos a su vez desarrollen sus expectativas propias sobre su vida presente y futura. La importancia de esta tarea es de primer orden.

Bajo esta óptica, la relación maestro-alumno está determinada por las variables afectivas más que las variables didácticas y que éstas últimas están supeditadas a las primeras. Esto lo demostró Román (1975), al señalar que las reacciones sentimentales del maestro varían a menudo de acuerdo con cada alumno según sus éxitos escolares, su conducta y su carácter. En la actitud educativa que coloca frente a frente al maestro y al alumno, la atracción o la repulsión surgen de la confrontación de dos caracteres; esas actitudes sentimentales influyen sobre los métodos, arriesgando desnaturalizarlos y provocando en el niño rudas transformaciones afectivas, más o menos desfavorables a la enseñanza. La instrucción dada por el maestro presenta aspectos emotivos y afectivos que pesan sobre ella para darle un carácter original y personal, con cada uno de los niños que la reciben.

Estas relaciones emotivas entre el alumno y el maestro tienen ciertos efectos en la personalidad de ambos, siendo mayormente afectados los alumnos sobre su autoestima y su autoconcepto. Tal es la importancia de la relación entre la vida académica de las personas y sus aspectos emotivos, que en la conformación de su autoconcepto, las personas logran determinarlo de acuerdo a tres características fundamentales: *Autoconcepto General*, *autoconcepto académico* y *autoconcepto no académico* (ver: González, Nuñez y Valle: 1992). La importancia del Autoconcepto Académico radica en que la formación académica ocupa en la persona una parte fundamental

⁴³ Citado en: Román, M. 'Relaciones humanas entre el maestro y el alumno'. Educación. 1975. Vol. IV

porque es un parámetro que le da cierta valía y reconocimiento social en su medio, y porque a través de él las personas lograrán definirse en su vida presente y futura. Por ello, en el Autoconcepto Académico también existen subdivisiones, como pueden ser los autoconceptos según las áreas de formación: autoconcepto matemático, autoconcepto verbal, autoconcepto científico, etc. Aquí cabría la frase 'Cuánto sabes cuánto vales'. Las personas complementan su autodefinición con el Autoconcepto no Académico, que se refiere a los aspectos concretos y observables de áreas específicas como el aspecto físico, variables emocionales, o de aspectos sociales concernientes al individuo. Desde este punto de vista, el Autoconcepto Académico ocupa el 50% de la autodefinición de los individuos.

El aspecto académico juega un gran papel en la vida de las personas. Casi desde el mismo instante que se empieza a escolarizar, el individuo entra directa e indirectamente en competencias académicas que van en aumento con el paso del tiempo y de los cursos. Entonces el éxito o el fracaso académico van a formar parte de la propia personalidad del individuo, ya que ambos factores irán condicionando paulatinamente su motivación, afectando directamente su autoconcepto y su autoestima, lo que de inmediato tendrá efectos en su conducta. Para entender los efectos motivacionales y su relación con el autoconcepto y la autoestima, que se desarrollan entre los maestros y sus alumnos, es necesario señalar que entendemos tanto por autoconcepto como por autoestima.

López y Domínguez (1993) definen al autoconcepto como la evaluación cognoscitiva definida como la percepción de las propias características y habilidades, de lo que se desea ser y de las expectativas que los demás tienen de sí mismo; consideran que el autoconcepto está íntimamente ligado con la autoestima y señalan que la diferenciación entre ambos términos aún no está esclarecida. Indican que en ocasiones ambas definiciones son indistintas y se toman como sinónimas una de la otra.

Del Barrio y Mestre (1994) nos indican que la utilización de términos diferentes, tales como Yo, Ego, Autoconcepto, Autoestima, no hacen más que evidenciar los diferentes matices del comportamiento autorreferencial. Todos estos son términos que significan lo mismo: la reflexión y valoración del yo sobre sí mismo. No obstante, recomiendan considerar que en muchas

ocasiones se distingue entre los términos de autoconcepto y autoestima, donde el autoconcepto se puede considerar como la reflexión del yo sobre sí mismo, y la autoestima como el momento valorativo de esa reflexión.

La autoestima se refiere a los sentimientos de satisfacción y orgullo por uno mismo. Una autoestima elevada sirve como barrera contra la ansiedad cuando somos amenazados o cuestionados Solomon, Greenberg y Pyszczynsky 1991 a. y 1991 b.⁴⁴ Para Hidalgo y Abarca (1999) 'la autoestima es el concepto operacional del autoconcepto.' (pp. 36).

Hough (1999) dice que la autoestima se refiere a la capacidad del ser humano para tener conciencia de sí mismo: también dice que al deteriorarse la autoestima puede llegar a niveles realmente bajos e incluso a desaparecer cuando en la vida de las personas se producen daños emocionales frecuentes a temprana edad. Para Paris y Cross (1979) la autoestima o autoevaluación no es un proceso frío y deliberado, sino algo que está íntimamente ligado a la emoción y la motivación (citados en: Hoffman, Paris y Hall 1996).

Retornando a la relación maestro-alumno y sus efectos sobre la autoestima y el autoconcepto del alumno, Liebert y Langenbach (1999) mencionan que los aspectos del autoconocimiento difieren de una persona a otra e influyen en la conducta. Señalan que reflejan aspectos del autoconcepto o estructura de la personalidad de un individuo, al combinarse e interactuar con aspectos del ambiente y con los procesos de la personalidad, representados fundamentalmente por la metas, las aspiraciones y los medios de la persona. En esta relación el maestro ocupa un papel primordial, porque de sus expectativas y la ejecutoria de ellas depende en gran medida el fomento o el deterioro del autoconcepto, la autoestima y la motivación de sus alumnos. Con esto se destaca la importancia emocional que tienen las expectativas de los maestros sobre sus alumnos. Como prueba, a continuación veamos los efectos de esta relación emocional.

⁴⁴ Citados en: Liebert y Langenbach (1999) 'Aproximación cognoscitiva social'. Personalidad. México.

4.3 EFECTOS DE LAS EXPECTATIVAS POSITIVAS Y NEGATIVAS

En los apartados anteriores se puede apreciar cómo la conformación del rendimiento académico está correlacionada con valores de diversas índoles. Donde estos valores son bajos, es decir de rendimiento deficiente, se considera que existen variables que obstaculizan la capacidad intelectual y el esfuerzo académico. Entre estas variables se encuentran los contenidos demasiados abstractos, conflictos al interior del salón de clases, técnicas de enseñanza aburridas o tediosas, falta de retroalimentación, bajas expectativas educativas del maestro hacia el alumno y del alumno para sí mismo. En cambio cuando los valores son altos, es que existen variables que fomentan el intelecto y los esfuerzos académicos mientras las variables implicadas sean lo contrario de las anteriores (Maris, 1993).

Chávez y Ramos (1987) al preguntarse si los maestros tenían alguna responsabilidad personal respecto a la reprobación generada por el bajo rendimiento académico, concluyeron que efectivamente juegan un papel muy importante en esta problemática debido a la manifestación de ciertas actitudes de su parte al realizar su labor: tales como actitudes represivas, discriminatorias, descalificadoras o de escasa responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

Específicamente la relación entre el maestro y alumno y su correlación con el rendimiento académico es así: cuanto más el alumno sea consciente de que su rendimiento escolar depende en primer lugar de sus aptitudes y disposición, se considera que influyen en menor grado las expectativas negativas (y casi cualquier tipo de expectativa) que le manifieste el maestro, con lo que las expectativas de los maestros pueden modificar o no su rendimiento académico. En el caso de los alumnos que no toman conciencia de que su rendimiento depende de sus aptitudes y disposición, las expectativas de los maestros, positivas o negativas, son un fuerte condicionante para su rendimiento.

Esta toma de conciencia tiene que ver directamente con la regulación de la personalidad de los alumnos, misma que se da a través del *esfuerzo*, que es el ejercicio de la voluntad libre precedida por la toma de conciencia de las propias capacidades y de los obstáculos para dicho ejercicio, el cual puede potenciar las capacidades o bien tornarlas inoperables (Maris 1993). Cuando las

expectativas son desfavorables, es más probable que el alumno se desligue, que reduzca el esfuerzo hacia la obtención de la meta e incluso que la abandone temporal o permanentemente (Klinner, 1975; Kukla, 1972; Citados en Garver y Scheler, 1997).

En su ensayo 'Relaciones humanas entre maestros y alumnos' Román (1975), dice que en muchos maestros existe la tendencia a considerar al alumno como un fenómeno aislado. No obstante, este alumno -continúa- se encuentra en determinada situación, no sólo respecto a sus compañeros, sino, sobre todo, a su educador. El contenido afectivo del alumno es, a menudo, el resultado de la posición sentimental del maestro. Si éste es autoritario provocará el temor paralizante del alumno; si trata de hacerse amar provocará en el alumno reacciones de complacencia; quien aparezca como malo provocará sentimientos y actitudes de oposición. Asimismo, los educadores colocados en ciertas condiciones no reaccionan sentimentalmente de la misma manera ante sus alumnos: unos los aman sinceramente; otros los quieren mal a causa de sus problemas psicológicos particulares. Esto origina múltiples interrelaciones que condicionan las prácticas educativas tanto de los alumnos como de los maestros, mismas que son mediatizadas por las relaciones sentimentales entre ambos

Las reacciones sentimentales del maestro variarán a menudo de acuerdo con cada alumno según sus éxitos escolares, su conducta y su carácter, inclusive desde el primer día en que entra en contacto el maestro con los alumnos de inicio se da una actitud sentimental, irreflexiva y a menudo súbita que motiva la simpatía o la antipatía entre ellos y que va a influir en el diálogo y en las actividades educativas posteriores. Es así como la educación supone, desde este primer contacto con cada uno de los alumnos, el nacimiento de la pareja afectiva, cuya armonía o desacuerdo puede dirigir la enseñanza hacia diversos resultados (Román, 1975).

Al referirse a la Calidad de la Educación, Carlos Muñoz Izquierdo concluyó que uno de sus tres factores principales es la calidad del trato del maestro hacia el alumno,⁴⁵ tal como lo han demostrado otros investigadores, al indicar que todo fracaso escolar implica vivencias y actitudes emocionales que se manifiestan con mayor o menor intensidad entre el alumno y el maestro. Por ejemplo, opinan que el bajo rendimiento se acentúa cuando existen maestros

⁴⁵Guevara, Niebla, Gilberto (1995) 'Conversacion con Carlos Muñoz Izquierdo' En: Revista 2001, Septiembre, pp

amenazantes que ponen al alumno la etiqueta de tonto, retrasado, etc., y que, en lugar de apoyarlo, lo limitan y acomplejan, de tal forma que éste manifiesta un gran respeto hacia el maestro, porque él lo ha ridiculizado o amenazado (abierto o sutilmente) y ha usado el "saber" como instrumento de represión en lugar de formación. Así, los alumnos asumen que los maestros son los que mandan y son dueños de la verdad, reprimiendo sus propios intereses al no ser tomados en cuenta por los segundos, al grado de sentir vergüenza por lo que son en sí como personas, para después expresarlo con su bajo rendimiento, fracaso escolar y otros trastornos adjuntos (Correa de Paisano, 1973; Viesca, 1981; Filp, et. al. 1982; Alvarez, 1986; Baro, 1988; Castillo, 1989; Maris, 1993).

En caso de que el maestro se conduzca de la forma antes descrita pero ahora ante estudiantes con rasgos "dificiles" por su carácter, provocará efectos diferentes. Estos estudiantes al ser tratados de una manera hostil, sin importar la realidad objetiva de sus acciones, se atribuirán la etiqueta de 'dificiles' y consecuentemente, caerán en actividades antisociales, dentro y fuera del aula, lo que de nueva cuenta les perjudicará en su rendimiento académico y les generará un autoconcepto ya no de sumisión sino de temerarios (Garrido, 1995).

Por tanto, la instrucción dada por un maestro presenta aspectos emotivos y afectivos que pesan sobre ella para darle un carácter original y personal a la educación, que va variando, desde luego, con cada uno de los alumnos que la recibe (Román, 1975). Así, es un hecho que las bajas expectativas hacia cierto tipo de estudiantes por parte de sus maestros han sido identificadas como un factor importante de su bajo rendimiento académico. Las bajas expectativas van de la mano con una sensación de falta de control sobre las dificultades de los alumnos y una actitud pasiva hacia la enseñanza (Mortimore, 1993; Citado en Sammons, et al. 1998). La eficacia docente implica, entonces, una gran *exigencia personal* (o de la estructura de su personalidad) para los maestros. Lo demuestra así la fuerte creencia de que las actitudes y los rasgos personales o 'manera de ser personal' del maestro, es determinante sobre su actuación eficaz ante los alumnos (Rosales, 1990).

Muy al contrario de la situación anterior, si los maestros se muestran más comprensivos y establecen altos estándares para sus alumnos, les hacen saber lo que se espera de ellos para alcanzar dichos niveles y les proveen lecciones con un desafío intelectual que corresponda a estas

expectativas, la repercusión sobre sus logros académicos puede ser considerable. Las altas expectativas corresponden, por tanto, a un papel activo por parte del maestro al ayudar a los alumnos a aprender, y también para lograr un fuerte sentido de eficacia (Mortimore, 1993: Citado en Sammons, 1998; Young, 1992; Rosenthal y Jacobson, 1980; Cuellar, 1997).

Wallon 1959, consideró que un maestro que tenga verdaderamente conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos sus condiciones de existencia, contrayendo el deber de situarse con ellos ante el entorno al que les han llevado sus diferentes situaciones, al grado de modificar (más no sacrificar) sus propios puntos de vista para lograr tener contacto permanente con la realidad cambiante de sus educandos.⁴⁶ Así, las altas expectativas son más funcionales cuando: existen dentro de un contexto donde se establece un énfasis importante en el logro académico; se evalúa frecuentemente los efectos de este proceso; existe un ambiente ordenado y conducente al aprendizaje; son parte de una cultura general de la escuela, la cual involucra a todas las personas por igual; cuando se procura proporcionarles a todos los alumnos lecciones que los desafíen intelectualmente en todas sus clases (Mortimore, 1993: Citado en Sammons, et al. 1998).

En resumidas cuentas, el éxito y el fracaso escolar están presentes a lo largo de toda la vida escolar, existen en la medida en que hay evolución y aprendizaje. Son el atributo a las situaciones evolutivas que han de pasar necesariamente por fases críticas y de tensión (Funes, 1998).

El fracaso en particular es el fruto de la acumulación de situaciones problemáticas no resueltas de forma satisfactoria por los sujetos implicados, que al convertirse en déficit crónicos, crean en los estudiantes y maestros una conciencia permanente de incapacidad. Cornelius 1995, al investigar el desempeño de alumnos como de maestros, en escuelas donde la eficacia escolar era "inadmisiblemente baja", con picos que iban de un 40% hasta un 70% de deserción escolar, descubrió consecuencias psicológicas con predominio de angustias de persecución, depresión y desorientación para los estudiantes y crispación para los maestros.⁴⁷

⁴⁶ Citado en: Murueta, M. (1995) *Psicología y praxis educativa*. México, Amapsi, pp 35.

⁴⁷ Cornelius, W. (1995) *California's Immigrant Children, Theory, Research, and implications to Educational policy*. San Diego, Center of U S -Mexican Studies, Universidad of California. Citado en: Cota, M. (1996)

Pero también podemos apreciar que las consecuencias de este apoyo pedagógico no solo se quedan en el rendimiento académico, sino que trasciende a esferas más decisivas en la vida de los alumnos, como es el caso de la personalidad de éstos. Por ejemplo, el fracaso en la escuela y el rechazo por parte de los compañeros son problemas de adaptación social estrechamente vinculados con una conducta antisocial temprana. Las conductas antisociales constituyen un patrón o rasgo consistente que a menudo comienza en la niñez y persiste a través de la vida adulta, así que la conducta agresiva durante la niñez y la adolescencia muestra una estabilidad comparable al desarrollo intelectual (Omar, 1994).

Young (1992) citó a varios autores que destacaron los efectos de las expectativas sobre el rendimiento académico de los alumnos. Expuso que las expectativas de trabajo y rendimiento llevan un tratamiento diferencial basado en la percepción de gran o escasa habilidad, donde los maestros pueden proponer trabajos que repriman o estimulen el logro del grupo o de los alumnos dentro del grupo. Con ello las expectativas de los maestros llevan a resultados que, por lo general, consisten en agrupar, seguir o encauzar a los estudiantes, para facilitar el tratamiento más adecuado en el aula. No obstante, indica que se dan los casos en que los maestros prestan menos atención a los alumnos mediocres, les llaman menos veces, y se relacionan de manera diferente con ellos que con los más hábiles. O maestros que ignoran más veces los comentarios de los estudiantes con bajo rendimiento académico que los de los estudiantes con buenos resultados. Que incluso la actitud no verbal hacia los alumnos brillantes es diferente que hacia los estudiantes mediocres, pues para los primeros incluye más sonrisas, inclinarse más de cerca, más señales con la cabeza y más miradas directas a los ojos; o que los estudiantes con pocas expectativas reciben menos alabanzas y más críticas que los estudiantes con expectativas elevadas.

4.4 QUÉ HACER PARA MANEJAR TALES EXPECTATIVAS

Para manejar tanto las expectativas positivas como negativas es necesario que los maestros tomen plena conciencia de la fenomenología que gira en torno al proceso enseñanza-aprendizaje, pero más que nada la que gira respecto a sí mismos.

De poco a nada sirve que un maestro esté enterado de las necesidades de sus alumnos si no tiene la capacidad para dar solución a dichas necesidades en el mejor de los sentidos. Desde esta postura no es muy aventurado señalar que podría ser proporcional la propia consideración del maestro con las expectativas que les manifestará a sus alumnos. Por ello suponemos que los maestros que se encuentran más conflictuados en sus emociones, por su historia personal, son los que se les dificulta más su práctica docente, al margen de las exigencias laborales y del medio externo, y creemos que por lo mismo desarrollan más expectativas de baja calidad que las de alta. Quizás es por eso que existen diferencias significativas en la calidad de la enseñanza entre maestros que se desarrollan en situaciones y circunstancias similares. En otras palabras, es posible que los maestros que no saben manejar sus estados emotivos se enfrentan a mayores dificultades en su labor docente que los que sí lo hacen.

Aunado a lo anterior, el maestro debe saber que sus expectativas afectan directamente el autoconcepto y la autoestima de sus alumnos. En la primaria los niños ingresan a los seis años y se encuentran en el inicio de una transición decisiva para sus vidas. Vienen de un mundo donde imperaba la fantasía y los sueños. Ya en la escuela primaria los niños se enfrentan a sus primeras responsabilidades "formales": realizar sus propios razonamientos; hacer las tareas con sus propios esfuerzos; realizar labores manuales más apegadas a la realidad; comprender una nueva forma de comunicación como el lenguaje escrito; un nuevo razonamiento abstracto de operaciones mentales, como las matemáticas, que nada tienen que ver con sus abstracciones fantasiosas; una nueva capacidad para relacionarse dentro de un grupo, una nueva forma de conocer sus logros a través de un nuevo método llamado "calificación", mismo que será postrado en un tabulador llamado "boleta" donde se le demostrará su rendimiento académico; un desafío entre él y sus compañeros para ver quienes de ellos serán los más destacados; etcétera. Tareas y responsabilidades que irán creciendo cada vez más a medida en que transcurra el tiempo. Bajo estas circunstancias los niños desarrollan el sentido del reconocimiento social, dentro de su grupo, su escuela, su familia y su comunidad. En este caso los niños abandonan *su yo egocéntrico* y dan vida y sentido a su *yo social*. Entonces el niño comienza a depender más del mundo externo y a crear su *yo interno* o *si mismo* a partir de su *yo social*. Por ello las expectativas que los maestros depositen en ellos son cruciales para su desarrollo, porque dependiendo de calidad de dichas expectativas es como será el pronóstico del éxito escolar del niño.

No obstante, la realidad es que son pocos los alumnos que a temprana edad, como los alumnos recién ingresados a la primaria, son capaces de lograr la conciencia necesaria para constituirse un buen rendimiento académico. En este caso la implicación del maestro es fundamental en todas las circunstancias inherentes al desarrollo académico de los alumnos. Sin embargo, Irureta (1995) nos dice que para los alumnos más pequeños no parece haber diferencia entre esforzarse, aprender y ser competente, y que sus expectativas de éxito suelen ser siempre altas, lo que refleja un autoconcepto positivo, razón por la que afrontan las tareas casi siempre con optimismo, ya que a la hora de evaluar sus ejecuciones, el fracaso no parece tener una repercusión emocionalmente aversiva. Pero a medida que avanzan los cursos académicos, se observa que los alumnos comienzan a diferenciar el esfuerzo de la habilidad, a concebir ésta como una característica estable y comparar su ejecución con la de sus compañeros, por que aparecen en ellos manifestaciones derrotistas, que en el caso de los fracasos hace que decrezcan en ellos sus expectativas de éxito y aumentan las conductas tendientes al fracaso. En esta transición los alumnos pasan de estar motivados por la tarea y el aprendizaje en si mismos, a actuar motivados por criterios de externos, generalmente matizados por la aprobación social.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, podemos establecer el siguiente supuesto: *los maestros que saben manejar sus expectativas y generan más expectativas elevadas o positivas para sus alumnos mantienen:*

- *conciencia de la importancia de las expectativas en la vida académica de sus alumnos.*
- *pleno conocimiento sobre qué son las expectativas, sus características, sus mecanismos, su génesis y formación, su manifestación y sus consecuencias.*
- *conciencia de sus implicaciones personales en el rendimiento educativo de sus educandos.*
- *una personalidad equilibrada.*
- *un autoconcepto enaltecido.*
- *conciencia de que su cuerpo y mente actúan simultáneamente y son una sola entidad.*
- *una pedagogía que le implique sentimientos firmes pero flexibles, naturales, y adaptables, más no sacrificables, a las necesidades de sus educandos.*
- *altas expectativas para si mismos.*
- *una visión positiva de su forma de vida.*

- *creatividad ante las eventualidades.*
- *un alto grado de subjetividad individual.*
- *la visión de que su labor educadora es en sí una motivación.*
- *un alto grado de enaltecimiento personal en cada actividad que realizan.*
- *una historia de salud favorable, o la procuración de la misma*
- *respeto para sí mismos, en la misma medida que para sus alumnos.*
- *la vocación o, o si no por lo menos el compromiso y la conciencia de que son agentes de cambio.*
- *conciencia de que los alumnos están a la expectativa de sus motivaciones y reconocimiento.*
- *conciencia de que de sus expectativas depende en gran medida el autoconcepto y la autoestima de sus alumnos.*
- *el reconocimiento que sus expectativas deben estar en constante transformación del mismo modo en que se estén desarrollando los alumnos a lo largo de los grados escolares.*
- *capacidad para autovalorarse, resignificarse, reconocerse y transformarse.*

Suponemos que en la realidad de los maestros mexicanos lograr lo anterior no es una tarea fácil y alcanzarlo se convierte en una utopía; y no porque sea una tarea inalcanzable, sino porque la práctica docente tiene como prioridad el sustento, por lo que todo lo demás pasa a segundo plano. Esto es porque los maestros se enfrentan a múltiples inconvenientes: salarios bajos, bajo reconocimiento social, múltiples demandas educativas contrastantes entre sí, grupos sobrepoblados, escaso o nulo apoyo de las directivas y de las instituciones educativas, rezagos ancestrales en las prácticas educativas, ambiente de trabajo pesado, problemáticas personales de diversas índoles como carencias de servicios de primera necesidad, problemas de salud, entre otros.

A pesar de que el panorama de los maestros mexicanos es deprimente en la mayoría de los casos, y por contradictorio que perezca, el hecho de que los maestros logren lo antes expuesto tiene ciertas ventajas en muchos sentidos. Por ejemplo, los maestros que se manejen dentro de lo sugerido serán los que tenderán a lograr un mayor éxito en el manejo de sus expectativas, mismo que les conllevará a una doble satisfacción. En primera instancia se verán congratulados por haber contribuido al éxito de sus educandos; y en segunda instancia estos logros constituirán en sí

mismos un factor potencial de motivación que les dará la oportunidad de disfrutar su labor, que pasará de ser una labor tediosa, fatigosa, frustrante y desalentadora, a ser una labor gratificante, relajada, enriquecedora, amena y motivadora.

Así, los puntos expuestos constituyen el conjunto de características que permitirán al maestro – en un momento dado- permanecer en armonía consigo mismo y con su labor: pero no obstante no son un manual para manejar las expectativas. Basta con recordar que cada cabeza es un mundo y que existen tantas formas de fabricar y expresar expectativas del mismo modo en que existen maestros. Lo adecuado será entonces que cada maestro reconozca los aspectos que están en su repertorio y descubra cuales aspectos no ha desarrollado con la finalidad de adoptarlos e incorporarlos a su persona, para que finalmente los maneje de acuerdo a sus propias necesidades en conjunción con las necesidades de sus alumnos, dentro del marco de la calidad educativa.

A pesar de que los maestros se han encontrado con múltiples trabas en su labor, hay algo en ellos que los ha mantenido avante: su creatividad. La creatividad es la solución y satisfacción a cualquier carencia o necesidad. Si bien los maestros mexicanos comparten una situación desoladora, algunos de ellos han desarrollado más su sentido de creatividad. No hay maestro que haya dejado de improvisar sus técnicas y sus métodos ante múltiples situaciones y circunstancias académicas. En el capítulo anterior quedó demostrado que entre escuelas de una misma región, que por lo regular comparten las mismas características, existen diferencias de calidad educativa y que lo mismo llega a ocurrir con los maestros de una misma escuela (en el sentido de compartir características similares en sus condiciones de vida y de trabajo) y aún así tener diferencias en la calidad de su enseñanza logrando un mayor rendimiento académico de sus alumnos. Esto lo atribuimos a la diferencia del sentido de la creatividad de los maestros.

Es que la creatividad no se reduce a elaborar 'creatividades manuales' dentro del aula. La creatividad va más allá. Está inmersa en toda actividad humana. Inclusive es una de las más importantes características que nos diferencian de los animales. Es por la creatividad que se ha desarrollado el bienestar de la humanidad, con los avances médicos, ecológicos, biológicos, técnicos y científicos: Pero también la creatividad se ha usado con fines atroces, por ejemplo, construir misiles, armas, bombas nucleares, bombas biológicas, etc. Lo cierto es que la creatividad está a la disposición de la humanidad, y en el caso de los maestros, ellos tienen la

facultad de utilizarla a voluntad, y decimos a voluntad porque hay maestros que la utilizan inconscientemente para autodestruirse. Anteriormente expusimos que los maestros actúan de acuerdo a lo que creen que es correcto de acuerdo a su historia personal, por lo que si los maestros se consideran a si mismos como carentes, subyugados, afectados, y demás, entonces su sistema de creencias y de valores afectará todo su comportamiento y *actuará asumiendo esa realidad*. En este caso la opción no es lo contrario, o sea, actuar como si nada pasara a pesar de la desolada realidad magisterial a la que hemos venido haciendo referencia. Más bien la alternativa es salir de las prácticas cotidianas y buscar alternativas que permitan motivar a los maestros para hacer frente a su labor educadora con más ventajas para él y para sus alumnos en todos los sentidos: académicas, emocionales, personales, grupales e institucionales.

La actitud de los maestros debe ser transformada y enriquecida para lograr los efectos esperados. Pero ¿cómo hacerlo?. Después de la firma del ANMEB, existe una ventaja que antes no existía. Esta ventaja consiste en que los gobiernos ahora son los responsables de sus propios quehaceres educativos, así que ellos tienen la facultad de promover o crear talleres, conferencias, seminarios, encuentros donde se expongan técnicas y estrategias para el crecimiento y desarrollo personal que permita a los maestros tomar conciencia de su realidad y desarrollar o fomentar su capacidad para convertir las desavenencias en estímulos para crecer.

A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo hemos podido observar que la mayoría de las gestiones educativas tiene la finalidad de lograr la calidad educativa, y así se habla de acuerdos para la actualización del magisterio, el cambio de programas y planes educativos, la reforma al artículo tercero, la remuneración docente, el establecimiento de una ley educativa, etc., pero poco o nada se habla respecto a fomentar la salud física y mental de los maestros. Al parecer con las reformas educativas lo que se logra es darle a los maestros más responsabilidades (o las mismas pero más sofisticadas) y menos soluciones a su realidad inmediata, porque a nuestro modo de ver la mayoría de las reformas logradas aluden a lo que para nosotros es lo más valioso que permite al maestro estar al 'pie del cañón' a largo de su vida productiva: *su salud*. Y a pesar de que los maestros cuentan con servicios de salud, no es lo mismo que los maestros prevengan su salud, a que se vean en la necesidad de hacer uso de esos servicios ya cuando sus padecimientos no les permitan ejercer su labor ni de gozar de cierta calidad de vida.

En este sentido, la psicología se ha encargado de demostrar la importancia de la estabilidad emocional y la prevención de la salud física y mental tanto de los maestros como de los alumnos. Es por ello que desde nuestra postura creemos fundamental que los maestros gozen de un buen estado de salud físico y mental para que así desarrollen y manejen más conscientemente sus expectativas, y procuren hacerse el hábito de crear y desarrollar aquellas expectativas que contribuyen al buen desempeño áulico, conscientes de las ventajas que esto conllevaría: de bienestar personal para el maestro, mediadoras y guías para un buen rendimiento académico de los alumnos y fomentadoras de la calidad de nuestro sistema educativo.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

CONCLUSIONES

Nuestro objetivo fue describir y analizar la repercusión de las expectativas educativas de los maestros sobre el rendimiento académico de los alumnos, y la influencia de éste en la calidad educativa, dentro del contexto de las escuelas primarias públicas. Nuestro análisis nos permitió señalar que las expectativas educativas de los maestros afecta de diferente manera a los alumnos según el sentido en que sean manifestadas. Por ejemplo, si son de carácter negativo producirán efectos negativos en los alumnos y esto se acentúa más cuando se trata de los alumnos más pequeños, es decir de los de los primeros años de primaria; y afectan en menor grado a los de cursos más avanzados (casi al término de la primaria). En cambio las expectativas positivas afectan en sentido contrario a los alumnos, pero estas afectan de igual manera a todo tipo de alumnos, o sea les hace aumentar su rendimiento académico. Es por este tipo de resultados que nos inclinamos por el fomento de las expectativas positivas de los maestros. A continuación hacemos una reseña de la situación de los maestros para después anunciar algunas alternativas, que desde la perspectiva de la psicología, sentimos pueden ser una alternativa para elevar la calidad de nuestro sistema educativo.

Después de un análisis de los capítulos integrantes de este trabajo, las conclusiones a las que se llegó son de diversas índoles. La primera de ellas nos indica que la historia de nuestro sistema educativo ha sido por demás accidentada refiriéndonos exclusivamente a la macro planeación del mismo. Esto es: desde los inicios de la creación del Sistema Educativo Nacional (SEN) se han mostrado múltiples incongruencias, por ejemplo, al tratar de federalizar la educación algunos maestros veían venir con ello un grave error, y lo manifestaron en la segunda Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria (RCNEP) de 1911, en donde señalaron que no debería federalizarse la educación primaria, si es que esta federalización significaba someter al régimen escolar de la república a los poderes federales de la nación. Y en la siguiente convención, en 1916, hicieron otra recomendación. Advirtieron que no debería de llamarse Federalización a la Centralización del sistema educativo, pues privaba a los estados de efectuarla como a cada uno le fuera conveniente, y porque si en el D. F. y territorios aledaños la educación tenía graves defectos, no era coherente extender esas fallas al interior de la república, y recomendaron que solo podía federalizarse la educación si es que ésta gozaba de buenos resultados.

A pesar de estas advertencias los gobiernos consideraron que debía de federalizarse la educación para lograr su ordenamiento y llevar un control general del sistema educativo nacional, por lo que lucharon arduamente por esta federalización y lo hicieron por más medio siglo. Por contradictorio que parezca, ambos, los maestros y los gobiernos tenían razón: era necesario un orden o sistema para monitorear los logros educativos a nivel nacional; pero además de eso era necesario dotar de cierta calidad a ese sistema para garantizar una educación eficiente y acorde a las necesidades de la nación. A pesar de esta justificación los traspies del SEN fueron, y han sido, una de sus características. La federalización si se alcanzó y dio origen a la Secretaría de Educación Pública en 1921 a cargo de Vasconcelos; pero ocurrió lo previsto por los maestros, ya que los programas y planes de estudios se desarrollaban para poblaciones similares a las del D. F. en su mayoría y aun así eran incorporados a los estados, aunque no correspondían a sus necesidades y realidad social.

A esta federalización le duró poco el encanto ya que solo cuatro décadas después Torres Bodet reconocía que era necesario descentralizar (algo así como 'desfederalizar') la educación, pues sus prácticas se encontraban viciadas en todos sentidos pues había deficiencias en planes y programas de estudio, en los sistemas de evaluación, en la supervisión, en apoyos y recursos, entre otros.

De nueva cuenta los gobiernos se enfrentaron a serias dificultades para lograr la descentralización. Fueron tantas las gestiones y las reformas educativas para lograr esta meta que los diferentes gobiernos han reformado al artículo tercero al grado de que hasta se han podido escribir libros sobre estas reformas. Una de estas últimas reformas al artículo tercero permitió que la descentralización se lograra en plenitud (al menos por decreto) pasadas otras tres décadas, en el año de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), a cargo del gobierno de Salinas de Gortari. Esto significaba que cada gobierno de la república estaba libre para ejercer sus prácticas educativas a conveniencia, sin ser controlado por la SEP, sino solo supervisados. Para estas fechas México entró en los primeros diez países de lograr una cobertura del servicio educativo del 100% (quedando fuera del servicio solo algunos casos aislados). A pesar de este logro trascendental se continuó con un rezago de la misma magnitud: la Calidad Educativa. Si México se vanagloriaba por su cobertura, al mismo tiempo se

lamentaba por ocupar el lugar cuarenta a nivel mundial respecto a la calidad educativa. Ni siquiera con el ANMEB se logró avanzar en la calidad de la educación.

A pesar de tal situación, no obstante las puertas están abiertas para que cada uno de los gobiernos de los estados de la república asuman sus compromisos sociales en el terreno educativo. Y dentro de sus opciones están los lineamientos sugeridos por los investigadores educativos. A saber la Calidad Educativa se puede lograr siempre y cuando exista una congruencia positiva entre la Oferta educativa, la Demanda educativa y su Relación entre la Oferta y la Demanda educativa. La Oferta educativa se encargará de que las escuelas ofrezcan contenidos de calidad para los educandos en sus competencias para la vida, como son habilidades y destrezas para todas las áreas académicas, normas y valores que promuevan su desarrollo personal. La Demanda educativa la constituirán las comunidades mismas que se encargará de señalar los requerimientos y exigencias sociales que la escuela debe ser capaz de brindar a sus educandos. La Relación entre la Oferta y la Demanda educativa es el vínculo que da razón de ser a la existencia de ambas, pues sin ella no existiría proceso alguno ni esfuerzo que valga la pena en el quehacer educativo nacional, por lo que ésta debe estar impregnada de equidad, es decir, de un balance positivo de actos y gestiones entre la Oferta y la Demanda educativa.

Por ello, es necesario que la calidad se procure desde el interior de cada individuo implicado en el ámbito educativo: gobernantes, secretarios, supervisores, directores, administrativos docentes, alumnos y padres de familia. En términos generales, todos ellos deben actuar con eficacia, pues la escuela, y en especial la escuela primaria, puede considerarse como una máquina donde los niños entran como una *tabula rasa* vulnerables a su medio inmediato: métodos, técnicas, contenidos, empatías, antipatías, oportunidades, limitaciones, compañerismo, segregaciones, etc. Entonces este momento de desarrollo del niño es crucial y determinante al menos para su vida académica, pues le llegó el momento de crearse una identidad aparte de la que se haya podido crear por sí mismo y de la que le hayan creado sus padres, pues en este momento de su vida comienza a ser reconocido y evaluado por la sociedad.

A pesar que el bienestar de los niños en la escuela depende de múltiples factores, solo uno de ellos es el que gobierna a todos los demás: el maestro. Para el niño el maestro es el guía, el

facilitador, el organizador, el que premia, el que castiga, el que reconoce y califica todos sus actos. Pero el niño poco o nada sabe que su éxito escolar no está determinado por la apariencia del maestro, sino por la personalidad de éste. A pesar de que los niños perciben y caracterizan a los maestros, no son conscientes de que 'eso' que perciben de ellos está en relación directa con su aprendizaje. Pero si los niños no son conscientes de ello, el maestro si lo está o mínimamente puede estarlo.

El maestro y el niño cimientan su relación por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el maestro el responsable principal de los resultados a los que se llegue en este proceso. ¿De qué depende que los maestros lleven a buen término este proceso?. Depende sólo de su capacidad para realizar su labor, y desafortunadamente las exigencias para él están a la orden del día: grupos numerosos, actividades ajenas como las de carácter administrativo, jornadas arduas y prolongadas, actividades cívicas, 'actualizaciones', y demás. A cambio de esto reciben una baja consideración social, baja remuneración, un bajo reconocimiento profesional, poco apoyo institucional y mínimos recursos, entre otros. Las consecuencias de todo esto dan como resultado que los maestros vean su labor más en sentido deprimente que motivante.

Pero esta situación no para aquí. Aparte de que los maestros ante esto experimentan frustración, son los alumnos quienes reciben el impacto de estas situaciones adversas. La transmisión de estas desavenencias no es lineal. Más bien es sutil y ocurre encubierta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la manifestación de las expectativas de los maestros hacia sus alumnos. Estas expectativas de carácter negativo tienen efectos de rechazo a la educación, fracaso académico: generan baja autoestima, autodevaluación, desmotivación, antipatía, segregación y demás padecimientos que afectan negativamente al rendimiento académico de los alumnos. Así las expectativas ocupan un papel crucial en el desarrollo de los alumnos. Es a través de las expectativas que los maestros y los alumnos implican sus estados emotivos inherentes e innegables a sí mismos, dándole a los materiales, técnicas y actividades académicas un papel secundario, porque un instrumento por sí mismo no puede transformar un sentimiento profundo, pero un sentimiento profundo (entre el maestro y los alumnos) sí puede transformar cualquier cosa en un instrumento educativo.

Pero en el caso de los maestros de nuestro país existen múltiples inconveniencias que hacen que los maestros generen pocas o deficientes expectativas para sus alumnos. Los maestros al experimentar frustraciones es casi imposible que desarrollen una actitud positiva hacia su labor, por lo que desarrollan más fácilmente situaciones ásperas, insípidas, neutrales, intrascendentes, y escasas situaciones optimistas, amigables, empáticas, según sus emociones.

Ya vimos que las emociones se manifiestan principalmente con base a tres categorías: 1) Las que producen frustración e irritación, lo cual nos lleva a acercarnos a la situación pero de manera hostil o agresiva. 2) Las que provocan miedo y una manifiesta ansiedad. 3) Las que determinan que experimentamos alegría y, por tanto, provocan en nosotros conductas de acercamiento (Llor, 1995). Es por ello que podemos considerar que el origen de las expectativas educativas de los maestros está ligado directamente con su ambiente psicológico. Suponemos que el maestro al realizar su labor expresa en ella, a través de sus métodos y estrategias pedagógicas, gran parte de sus experiencias y vivencias personales, de las cuales ni él, ni nadie, puede desprenderse. Por tanto creemos que si la historia personal del maestro se ha tornado conflictiva o bienaventurada eso lo reflejará en su modo de proceder con sus alumnos y si es que el maestro ha logrado cierta calidad de vida seguramente expresará este sentir a sus alumnos a través de su práctica docente. Según Garcia (1986), los factores que generan el malestar de los maestros se pueden esquematizar de la siguiente forma:

FACTORES QUE GENERAN MALESTAR EN EL PROFESOR

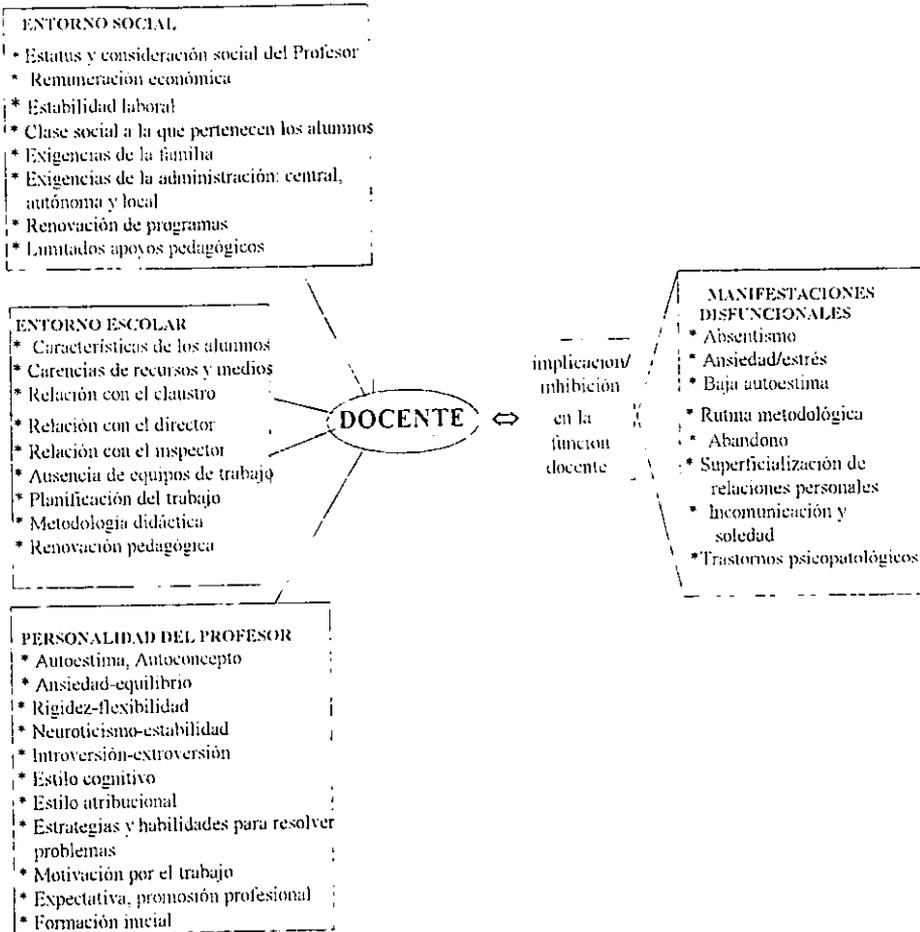


FIGURA 4. Esta figura nos muestra los factores del entorno social, escolar y personal que conducen al maestro a experimentar cierto malestar en él, originándole ciertas disfunciones en su persona. Tomado de García, G. (1986) *La integración escolar: aspectos psicocológicos*. UNED Madrid, pp. 411

Los efectos de las expectativas de los maestros sobre los alumnos tienen repercusiones directas sobre el rendimiento académico de éstos. Si los alumnos perciben que son considerados por sus maestros como incompetentes, pocos de ellos podrán asumir aún así una actitud positiva hacia el estudio, y la mayoría caerá en desmotivación y dependiendo de la agudeza, fuerza y permanencia de la manifestación de expectativas negativas del maestro hacia el alumno, éstos

podrían llegar al fracaso definitivo. En cambio, si los maestros demuestran a los alumnos, a pesar de sus posibles deficiencias, cierta confianza, interés, respeto y oportunidades, es muy probable que aumenten su autoestima y se motiven para estudiar obteniendo mejores resultados en su rendimiento académico.

En el caso de México, ¿qué es necesario para que los maestros no experimenten esas frustraciones ancestrales?. Lo primero es reconocer su situación para que una vez conscientes de ella, sean capaces de transformarla en lo que a situaciones personales les competa. Con la toma de consciencia de su situación los maestros dan el primer paso para lograr su bienestar. El maestro está prácticamente obligado a valerse por sí mismo en esta transformación pues a lo largo de la historia se ha comprobado que las gestiones tomadas a su favor son relativas y tardan en surtir efecto. Pero si como sociedad tomamos consciencia de la situación que viven los maestros, desde fueran podrían ser apoyados. Por ejemplo, si los padres de los alumnos asumieran y sostuvieran una actitud más educogénica para sus hijos, estarían con ello contribuyendo a disminuir el tiempo que los maestros deberían emplear para dar clases a los hijos de estos padres, por lo que los maestros tendrían la oportunidad de tener más tiempo para organizarse y así poder administrar uniformemente sus actividades para todos los alumnos sin descuidar a aquellos alumnos que requieran más apoyo.

Es por lo dicho hasta aquí que nos preguntamos lo siguiente ¿qué lugar ocupa la salud de los maestros en la calidad de nuestro sistema educativo?. ¿está reducida solamente como una más de las prestaciones a que tienen derecho los maestros?. ¿el rubro de la salud se considera solo cuando los maestros se ven en la necesidad de hacer uso de esta prestación?. ¿cómo se maneja el rubro de la salud a nivel de prevención: existirá?. ¿cuándo la salud física y mental de los maestros será una prioridad en nuestro sistema educativo, y cómo se ven apoyados los maestros por éste para procurar su salud?.

Por nuestra parte, como profesionales de la salud, por primera vez los psicólogos, al igual que otros profesionales, tenemos las puertas abiertas para enfocar nuestra profesión más directamente en la educación básica. Esto debido a una de las ventajas logradas últimamente en las múltiples gestiones de nuestro sistema educativo, como fue la de delegar a los gobiernos de los estados la responsabilidad de su propio sistema educativo, lo que quiere decir que los gobiernos de los

estados ahora tienen la facultad de solicitar o emplear los servicios que desde su punto de vista les permita fomentar la calidad de su sistema educativo. a pesar de que aun se encuentren regidos en ciertos aspectos por la SEP.

Un primer paso en nuestra labor sería hacer conscientes a los maestros de los factores de riesgos a los que están expuestos y de las repercusiones psicológicas que eso tiene en su persona. En el capítulo cuatro se señaló que para poder generar expectativas positivas un requisito es la toma de conciencia de la situación que se tiene que enfrentar. En este caso nuestra implicación como psicólogos dentro del ámbito educativo nos indica la primordial tarea de rescatar del "olvido" a la salud integral de los maestros.

Nos referimos a que no existen programas tendientes a apoyar a los maestros para tratar y prevenir las situaciones de riesgo a las cuales los maestros están expuestos, y que nosotros los psicólogos podríamos desarrollarlos. Esta primer misión apoyaría a los maestros para hacer un mejor frente a su labor en donde se muestran más susceptibles debido al tipo de labor que realizan, como son: estar parados por varias horas, lo que les puede generar ciertos padecimientos a su sistema circulatorio; estar expuestos al polvo del gis que atrofia seriamente a los pulmones; estar expuesto a grupos numerosos de niños que por su etapa de vida en la que se encuentran, de los seis a los doce años, son sumamente activos y a los cuales el maestro debe organizar, lo que implica cierto desgaste emotivo y físico para él, con rutina que se prolongará hasta el fin de su labor; estar hablando constantemente, lo que implica un desgaste a su aparato fonológico; estar revisando día con día las tareas de sus alumnos lo que le cuesta el desgaste paulatino de su vista; etc. Los programas que desarrollaríamos para la toma de conciencia de estas circunstancias, destinados tanto para la sociedad como para los maestros inminentemente detendría el riesgo de que los maestros desarrollen otros padecimientos psicosomáticos, pues los psicólogos sabemos que cada uno de estos padecimientos por lo general no aparecen aislados (y a pesar de que no los pueda llegar a padecer todos el maestro) basta con que se padezca solo de algunos de ellos para experimentar otros padecimientos de carácter psicológico: estrés, depresión, desmotivación, autodevaluación, apatía al trabajo, etc.

Los capítulos tres y cuatro son una muestra de cómo se puede iniciar un análisis sobre la situación psicosocial de los maestros. Con un enfoque como el utilizado allí es posible comenzar

a estructurar diversas estrategias para abordar lo referente a la salud integral de los maestros, por supuesto con enfoque más puntuales y profundos. Para estos fines, es aquí donde la psicología debe de hacer acto de presencia. Reformas y demás gestiones no han reconocido cabalmente la importancia de la salud integral de los maestros dentro y fuera de las aulas. Desde un particular punto de vista, la psicología debe iniciar una campaña para promover la salud y el bienestar de los trabajadores de la educación.

En este trabajo consideramos que las acciones para fomentar la salud de los maestros de primaria, que enfrentan problemas muy particulares por el tipo de población a la que brindan su servicio, tienen un atraso considerable. Anteriormente se justificaba esta situación por la carencia de conocimientos que actualmente ya existen. Y señalamos este atraso porque en los últimos años dentro de la psicología hemos reconocido la fenomenología de los padecimientos psicosomáticos, los cuales han pasado de largo en la reformas educativas simplemente por que no existe una formación certera y adecuada sobre este punto por parte de los gestores educativos. Si por un siglo de práctica educativa la salud de los maestros de nuestro país ha pasado desapercibida, es imprescindible y sumamente necesario actuar desde una nueva postura psicológica, que permita concientizar a las autoridades y la sociedad de la importancia humana y social que tiene la salud de los maestros.

Para llevar a cabo estos programas, nuestra intervención iniciaría primero en detectar cuál es el nivel de salud que tienen los maestros actualmente es sus dos aspectos primordiales: el físico y el mental: lo que implicaría un trabajo multidisciplinario, y donde los psicólogos tendríamos múltiples alternativas para actuar de una forma prescriptiva y correctiva, es decir, con técnicas que al mismo tiempo que nos permitan detectar las circunstancias psicológicas los maestros, también nos permitan intervenir a la vez sobre ellas. Tarea que podríamos llevar a cabo con la aplicación de pruebas psicológicas de toda índole (personalidad, destreza, percepción, asertividad, motivación, etc.), el desarrollo de técnicas motivacionales y de relajación, apoyo psicopedagógico, el desarrollo de instrumentos especiales que nos permitan explicar las peculiaridades psicológicas de la actividad docente, desarrollar talleres de encuentro sobre la salud magisterial, donde se aborden temas de interés general: tratamiento, prevención y fomento de la salud integral del docente. En suma el trabajo del psicólogo puede ser tan versátil dentro de

este gremio que al paso del tiempo, y de las experiencias vividas dentro de él, tendríamos la oportunidad de precisar las nuevas necesidades y realidades por las cuales actuaríamos.

El hecho de apoyar de esta manera a los maestros inherentemente contraería otras tres ventajas quizá con el mismo grado de importancia. El fomento de la salud de los maestros sería de inicio un apoyo para garantizarles su estabilidad emocional, mientras que un efecto secundario, pero no por eso menos importante, sería que con ello los alumnos, la sociedad y el Sistema Educativo contarían con personal apto y capacitado para hacer frente a las necesidades actuales y futuras del país en el terreno educativo.

La ventaja para los alumnos sería que con maestros emocionalmente preparados tendrían la garantía de vivenciar su desarrollo físico y emocional de una forma óptima y adecuada, pues los maestros desarrollarían mejores expectativas educativas para ellos, con lo que éstos últimos desarrollarían técnicas y apoyos psicopedagógicos acordes a las necesidades de los primeros. Como psicólogos sabemos que la influencia de los modelos de aprendizaje para los alumnos de estos grados básicos (con edades de los 6 a los 12 años en promedio) son cruciales en la transformación de su persona y para su vida futura. Así que por lo menos con este tipo de maestros los alumnos tendrían por lo menos una garantía certera en su desarrollo a nivel personal y a nivel académico. Por supuesto que el trabajo de los maestros tendría que ser apoyado necesariamente por los padres o tutores de los alumnos, por lo que aquí señalamos nuevamente la propuesta de una nueva cultura para la educación en nuestro país, para favorecer la oferta educativa, la demanda educativa y su relación entre la oferta y la demanda educativa.

Para el Sistema Educativo contar con maestros psicológicamente preparados, para realizar su ardua labor, constituye un factor primordial para procurar la calidad educativa no sólo en términos académicos, sino también en términos de calidad de vida de sus individuos implicados. Actualmente la calidad educativa en nuestro país se entienden como gestiones que permitan agilizar las prácticas educativas, actualizar los planes educativos, actualizar al magisterio, crear y respetar leyes que amparen la situación laboral de los maestros y de los alumnos, etc.; pero desde nuestro punto de vista es más fructífero lograr la calidad educativa en términos no solo académicos sino también en términos de la calidad de vida tanto de los maestros como de los alumnos. Y suponemos que la calidad de vida de los maestros y de los alumnos es la que más

garantías brinda para lograr la calidad educativa deseada, por encima de las otras gestiones educativas. En este caso nuestra participación como psicólogos estaría enfocada a sensibilizar a las autoridades, por medio de los programas antes señalados, sobre la importancia de fomentar la calidad de vida de los maestros y los alumnos, a través de las prácticas educativas y sin confundir estas nuevas estrategias con las técnicas y los métodos meramente pedagógicos. En este punto sentimos que los métodos actuales se encuentran viciados y sin una meta específica sobre el fomento de la calidad de vida de los maestros y los alumnos, que suponemos es la meta final de cualquier proceso educativo. Autoridades sensibles a esta propuesta suponemos contribuirían positivamente para lograr comunidades de maestros y de alumnos a la altura de las necesidades del país.

Por último, es obvio que la sociedad mexicana se beneficiaría positivamente con un Sistema Educativo capaz de entender y enfrentar cualquier situación por adversa que pueda existir. Podemos señalar contundentemente que existe una necesidad imperante para crear una cultura general sobre la salud de los maestros de educación básica en nuestra sociedad. Esta propuesta significa ofrecer nuestro trabajo directamente a las escuelas y/o gobiernos de los estados, para con ello obtener diversas ventajas, entre las que están generar más empleos para las comunidades de egresados en las áreas pertinentes a este rubro, apoyo a la salud general de los maestros, desarrollar una educación más fructífera y significativa para las comunidades estudiantiles, una nueva cultura de vivir lo académico, pero lo más importante, frenar gestiones que en lugar de apoyar a la educación la detiene y la deterioran.

Ejemplo de lo anterior es la errónea 'idea' que proponía (por no decir imponía) el Banco Mundial a varios gobiernos, entre los que se encontraba el gobierno de México. Esta propuesta indicaba que para que México lograra la calidad de su sistema educativo y estuviera a la altura de los países de primer mundo tendría que des-institucionalizar a las escuelas y cada una de ellas se convirtiera en 'vendedora de su propia educación' (privatizarse).

Específicamente esto consistía en lo siguiente: las escuelas al no ser institucionalizadas en un sistema como el actual, y al actuar por sí solas, supuestamente se verían en la necesidad de modernizarse para poder ofrecer una mejor calidad de educación en comparación con las otras más cercanas a ellas, para así atraer un mayor número de alumnos que por supuesto tendrían que

pagar ese privilegio de escolarizarse en una 'escuela de calidad'. Esta 'oferta' consistiría en que existirían subsidios con vales educativos para los alumnos o sus familias, becas, expendios de diversos tipos y alcance, préstamos estudiantiles, desayunos escolares, diversas modalidades de apoyo comunitario, fondos sociales, etc. pero dentro de un sistema desarticulado y sin metas definidas (Latapí, 1998). En suma, lo que se pretendía lograr con todo esto era mercantilizar la educación en aras de una supuesta 'calidad educativa'. Implementar esto en nuestro sistema educativo sería el peor de los errores cometidos hasta ahora, porque si por la vía de la institución no se han logrado los efectos de calidad esperados -que es la instancia que podría ofrecer más garantías para las familias mexicanas carentes de recursos, siendo que la actual es una educación subsidiada y gratuita, acorde a la situación económica de la mayoría de los mexicanos- el hecho de privatizarla desprotegería a estas familias, además que colapsaría a las prácticas educativas por que en nuestra sociedad no existe la cultura necesaria para llevarla a cabo.

Para evitar ese tipo de errores, sentimos necesario otro tipo de estrategias más humanistas que mercantilistas, como es el fomento al bienestar de la salud física y mental del personal educativo y en especial de los maestros, pues consideramos que si los maestros tienen calidad de vida, transmitirán esa calidad a sus alumnos y los alumnos la pasarán en conjunto a nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, J. R. (1998) "La psicoterapia y el olvido del cuerpo" En: Aguilera, G; Alcaraz, José; Avila, Juana; Herrera, Irma; Lopez, Sergio; López, Olivia; Rivera, Margarita: Cuerpo, identidad y Psicología. Plaza y Valdez. México. pp 84.
- Aguilar, C. (1998) "México Social" Proceso. N° 1141 (Septiembre) pp 45.
- Alvarez, J. Recuperación de niños con atraso escolar. Revista latinoamericana de estudios educativos. 1986. Vol. VXi (No. 3-4) pp 219-233.
- ANMEB -Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica-. (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Secretaria de Educación Pública. México
- ANUIES -Asociación Nacional de Universidades e Instituciones "Propósito común, la excelencia de nuestros centros educativos" XXVII Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES el 5 de Noviembre de 1996. Revista de la educación superior. 1997. (N° 101 Enero-Marzo) pp 14.
- Arce, G. F. (1985) "En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934". En: Ensayos sobre historia de la educación en México. El Colegio de México. A. C. México.
- Arnaut, A. (1997) De la federalización educativa centralizadora a la descentralizadora en México (1889-1994). El Colegio de México. México. pp 237.
- Arnaut, A. (1998) Reseña sobre: La descentralización educativa y el sindicato nacional de trabajadores de la educación. Centro de Estudios Sociológicos. El Colegio de México. México. pp 84.
- Barnes, J. "Profesorado: Funciones". Enciclopedia Internacional de la Educación. 1992 Vol. 8. pp. 4773-4783.
- Baro, M. y Gross, B. (1988) La escuela como institución social: Pigmalion o Narciso. Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Planeta. México. Tomo 2.
- Barragan, M. (1993) "Acerca de la modernización de la educación pública mexicana". En: La Educación en México. Instituto de Educación de Aguascalientes. Unidad de Información y Difusión. México. pp 15-28.
- Bee, H., y Mitchel, S. (1987) "Experimento psicológico como situación social". El desarrollo de la personalidad en todas las etapas de la vida. Harla. México. pp. 33.
- Blay, A. (1991) "Dinámica y niveles de la personalidad". Personalidad y niveles superiores de conciencia. Indigo. Barcelona. pp 11-73.
- Brody, N. (1977) Investigación y teoría de la personalidad. Manual moderno. México.

- Castillo, D. G. (1989) 'Consideraciones sobre algunos aspectos del vínculo maestro-alumno'.
En: Revista Pedagógica. Vol. 6 No. 19. pp.55-62.
- Castejón, J; Navas, L. y Sampascual, G. 'Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento académico'. Revista de Psicología General y Aplicada. 1992. Vol. 45. (No. 1) pp.55-62.
- CEPAL -Comisión Económica Para América Latina.- (1991) Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay. CEPAL. Montevideo. 221 pp.
- Coll. C. (1987) 'El aprendizaje significativo'. Psicología y curriculum. México.
- Cornelius, W. (1995) California's Immigrant Children. Theory, Research, and implications fo Educational polici. San Diego. Center of U. S.-Mexican Studies. Universidad of California. Citado en: Cota, M. (1996) 'Los niños Migrantes'. Revista Educación 2001. México. Junio.
- Correa de Paisano, O. 'El fracaso escolar'. Educación. 1973. Vol. 1. (No. 4). pp 56-58
- Cuellar, R. G. (1997) 'La perspectiva de la efectividad escolar para la evaluación de la calidad educativa' En: Rev. Caleidoscopio. México. U. A. A.
- Chavez, B. y Ramos, L. 'La reprobación escolar'. Cero en Conducta. 1987. Año 2. (No. 7) pp.47-52
- Delaire, G. y Ordronneau, H. (1991) 'El alumno y el saber' Los equipos docentes. Formación y funcionamiento. Narcea Editores. Madrid. pp. 31-38.
- Del Barrio, V. y Mestre, D. 'Autoestima y depresión en niños.' Revista de Psicología General y Aplicada. 1994 Vol. 47 (4) pp 471-476.
- Delamont, M. y Stobbs, C. (1978) 'Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores'. Las relaciones profesor-alumno. Oikos-tau. Barcelona. pp 100.
- Delgado, F. (1994) 'Qué es el rendimiento escolar'. El Rendimiento Escolar. Edición Popular. Madrid. pp15-27.
- Deodiola, M. (1997) 'Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela'. Triángulos pedagógicos. Kapeluz. México.
- Diccionario enciclopédico ilustrado (1990) Oceano Uno. Ediciones Océano. Colombia.
- Filp, J., Cardemil, C., Donoso, S., Torres, J., Diéguez, E. y Schniefelbein, E. 'La escuela: ¿Complice del fracaso escolar?'. Revista de Tecnología Educativa. 1981/1982. Vol. 7 (No. 4). pp 340-357.
- Font, A. 'Relaciones entre expectativas de resultado teórico, expectativas de resultado autorreferencial, y expectativas de autosuficiencia'. Revista latinoamericana de psicología. 1991. Vol. 23 (No. 1) pp 53-69.

- Funes, J. 'Estrategias para conseguir el éxito en la escuela'. Cuadernos de Pedagogía. 1998. Vol. 1. (No. 26. Abril). pp 61-68.
- García, G. (1986) La integración escolar: aspectos psicocociológicos. UNED. Madrid.
- Garver, C., y Scheler, M. (1997) Autorregulación y control por retroalimentación. Teorías de la Personalidad. Prentice-Hall. México.
- Garrido, I. (1995) 'Motivación, emoción y acción educativa'. En: Mayor y Tortosa (1990) Aplicación de la psicología motivacional. Desclee de Brouwer, Bilbao. pp. 285-343.
- González, J; Nuñez, P. y Valle, A. 'Proceso de comparación Externa/interna. autoconcepto y rendimiento académico'. Revista de Psicología General y Aplicada. 1992. Vol. 45. (No.1) pp. 73-81.
- Gordillo, E. (1993) 'El SNTE y la educación: retos y acciones' En: La Educación en México. Instituto de Educación de Aguascalientes. Unidad de Información y Difusión. México. pp 3-14.
- Gordon, T. (1988) 'Relaciones maestro-alumno: el eslabón perdido' En: M. E. T. Maestros eficaz y Técnicamente preparados. Diana. México.
- Guevara, G. El malestar educativo. Nexos. 1992 Vol. XV. N° 170. pp21.
- Guevara, G. 'Conversación con Carlos Muñoz Izquierdo' En: Revista 2001. 1995. (Septiembre) pp 32-35.
- Hernández, L. (1973) Educación y Desarrollo Económico de México. UNAM. (Tesis de Licenciatura). México.
- Herrera, I. 'La construcción social y personal del cuerpo humano'. En: Aguilera, G; Alcaraz, José; Avila, Juana; Herrera, Irma; Lopez, Sergio; López, Olivia; Rivera, Margarita 1998. Cuerpo, identidad y Psicología. Plaza y Valdez. México. pp 146.
- Hidalgo, C., y Abarca, N. (1999) Cómo se desarrollan las habilidades sociales. Comunicación interpersonal. Bogota. Alfaomeya.
- Hilgard, E. (1973) 'Motivación' Introducción a la psicología. Morata. Madrid.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. 'Etapas adultas: sacar el máximo provecho.' Psicología del Desarrollo hoy. 1997. Vol. 2. Madrid. McGraw-Hill. Cap. 18.
- Hough, M. (1999) 'Autoestima'. Técnicas de Orientación Psicológica. Narcea. Madrid.
- Instituto de Educación de Aguascalientes (1993) La Educación en México. Unidad de Información y Educación. México.

- Inureta, N. L. 'Desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional' Revista interamericana de psicología. 1995. Vol. 29. (1), pp 51-63.
- Ishikawa, K. (1985) ¿Qué es el control de calidad total?. Artículo inédito de la Unidad Científica Internacional. USA.
- Jacobson, R. y Rosenthal, L. (1980) Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Ediciones Morova. Madrid. 287 pp.
- Kast, E. (1990) Administración de las Organizaciones. Mc.- Hill. México.
- Latapi, P. 'Nueva travesura del Banco Mundial' Proceso. 1998, No 1151. 22 de Noviembre. pp. 36-39.
- Liebert, R. y Langenbach, L. (1999) 'Aproximación cognoscitiva social' Personalidad. International Thomson. México.
- López, N. y Domínguez, R. 'Medición de la Autoestima en la mujer Universitaria.' Revista Latinoamericana de Psicología. 1993 Vol. 25 (2) pp 257-273.
- López, S. 'La significación de lo corporal y la cultura' En: Aguilera, G.; Alcaraz, José; Avila, Juana; Herrera, Irma; Lopez, Sergio; López, Olivia; Rivera, Margarita: (1998) Cuerpo, identidad y Psicología. Plaza y Valdez. México. pp 15-16.
- Llor, G. (1995) Motivación. Instintos, impulsos y tendencias trastornos. Ciencias sociales aplicadas a la salud. Mc. Graw-Hill. Madrid.
- Maris, E. 'Rendimiento escolar y esfuerzo: hacia la revolución de la autonomía personal en el proceso educativo' Revista Española de Pedagogía. 1993. Buenos Aires. Año LI. No. 195.
- Martínez, R. F. 'Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada'. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1983. México. Vol. XIII No. 4. pp. 55-86.
- Martínez, R. F. (1998) La calidad de la educación en Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes/Instituto de Educación de Aguascalientes. México. pp 33.
- Mayor, K., y Tortosa, D. (1990) Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional. Desclée de Brouwer Bilbao. pp. 263-281.
- Meneses, E. (1991) Tendencias educativas oficiales en México. Centro de Estudios Educativos. México.
- Muñoz, C. 'El Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo'. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1979 Vol. IX. (No. 3) pp. 21-60.

- Muñoz, C. y Ulloa, M. *Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1993 Vol. XXII (No. 2) pp 11-58.
- Murruta, M. (1995) *Psicología y Praxis educativa*. Ediciones AMAPSI. México. pp. 51.
- Nash, R. (1976) Teacher Expectation and Pupil Learning. Routled And Kegan Paul. Henley and Boston. London. 89 pp.
- Nietzsche, F. (1986) La genealogía de la moral. Alianza editorial. México. pp12.
- Omar, A. 'Contribuciones de la estructura de personalidad, la asertividad y el status sociométrico del alumno al éxito escolar'. Revista intercontinental de psicología y educación. 1994. Vol. 7 (No. 1). pp. 81-97.
- Pilar de Oñate, M. (1989) El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Narcea, Madrid. 191 pp.
- Prawda, J. (1989) Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México. Grijalbo. pp 3942.
- PADHIA -Programa de Autodesarrollo Humano Integral del Adolescente-. 'Qué significa *Bajo Rendimiento Escolar*' Desarrollo. 1995. Vol. 2. (No.16). pp 8-9.
- Razo, V. '*La Escuela y la Calidad de la Educación*' Investigación y Práctica Educativa. 1995. (Julio) p. 45.
- Rizo, F. 'Calidad y Distribución de la educación'. Revista latinoamericana de Estudios Educativos. 1983. Vol. XIII (No. 4) pp. 55-86
- Román, M. 'Relaciones humanas entre el maestro y el alumno'. Educación. 1975. Vol. IV (No. 140) pp. 52.
- Rosales, C. (1990) 'Atención el desarrollo personal del profesor'. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid. Narcea. pp. 154-173.
- Ruiz, C. '*La perspectiva de la efectividad escolar para la evaluación de la calidad de la educación*'. El calcidoscopio. 1997.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998) Características clave de las escuelas efectivas. S. E. P. México 77 pp.
- Sanchez, M. (1994) 'Necesidad de la investigación educativa'. En: Habilidades cognitivas en los alumnos de sexto grado de distintos tipos de escuela. México. UNAM (tesis de licenciatura).
- Schmelkes, S. (1994a) 'Calidad de la Educación y formación docente'. En: Rev. Educación y Pedagogía. Vol. No. pp. 49-59.

- Schmelkes, S. *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1994 Vol. XXIV (No. 1 y 2). pp13-38.
- Schmelkes, S. (1997) La calidad en la educación primaria. SEP. México.
- Schmelkes, S. (1998) 'Investigación Educativa y Gestión Escolar: un binomio ejemplar'. Calcidoscopio. Año 2. No. 3 pp. 21-35.
- Secretaría de Educación Pública (1993) Artículo 3º Constitucional y Ley general de Educación. S.E.P. México. pp. 27-29.
- Viesca, Ma. 'Lineas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar'. Perfiles Educativos. 1981. Oct. - Nov- Dic. pp.19-32
- Ulloa, M. (1991) Diagnóstico educativo nacional. Documento preliminar. Mimeo. México.
- Young, R. 'Profesorado: Expectativas y Enseñanza'. Enciclopedia Internacional de la Educación. 1992 Vol. 8. pp. 4761-4768.
- Zoraida, M. (1995) Un siglo de descentralización educativa 1821-1917. El Colegio de México. México. pp 49.
- Zorrilla, M. y Martínez, F.(1994) La descentralización de la educación básica en Aguascalientes. México. Universidad Autónoma de Aguascalientes pp 51-63.