



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ZARAGOZA

TESIS

"Taller con base en el Enfoque de Soluciones como propuesta para  
fortalecer el Rendimiento Escolar"

Ψ Pérez Hernández Rosa Patricia

Ψ Picazo Rivera María Guadalupe

Directora de tesis: Maestra Lidia Delgado Ruiz



Psicología Educativa

ZARAGOZA  
SECRETARIA  
TÉCNICA  
PSICOLOGIA



Octubre 2005

0348146



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.

# GRACIAS

A mis padres: Margarita y Santiago, por su esfuerzo y apoyo incondicional, por alentarme a seguir superándome, el logro es compartido.

A mi familia: Chayo, Tere, Ali, Alan, Christian; a mis niñitos: Dany, Ale y Betso, por crecer juntos; a mi abuelito Juan (y a los que ya no están conmigo), a mis t@s y prim@s.

A mis amig@s: Alina, Juara, Cynthia, Sonia, Caro, Edith, Keila, Raúl, María Angeles, Alejandro, Erick, Jazmin, Chucho, Oscar, Isabel, Verónica, Yuzman, Guadalupe, César, Ana Luisa, Deña y a quienes por espacio me faltaron, gracias por todo lo compartido.

A mis maestros: por su paciencia y dedicación.

A Lidia: por todo el apoyo recibido antes y durante la realización de este trabajo.

A nuestros sinodales, quienes con sus comentarios y sugerencias nos ayudaron a enriquecer este trabajo.

A Paty: ¡por fin, lo hicimos! Gracias por todo tu apoyo.

Con todo mi amor:  
Guadalupe Pérez

**A mis padres** por que gracias a ellos estoy aquí donde quiero y como quiero estar. gracias por su paciencia, apoyo y tolerancia hemos logrado alcanzar una de mis metas. Les dedico el presente como muestra de aprendizaje: Fortaleza. Entereza. Empeño. Humildad y Respeto.

**A mis hermanas** que me motivaron. impulsaron y animaron para culminar esta meta. Gracias las quiero mucho.... Dejen su mensaje.

**A mis amigos** por lo buenos tiempos que pasamos, por los tiempos compartidos. por los tragos... amargos y por las experiencias, gracias.

**A Aarón** por su compañía, apoyo, tolerancia, paciencia. motivación y palabras de aliento cuando más lo necesite, gracias Amor este logro es de los dos... Te amo.

**Viejis** no me queda más que agradecerte tu enorme paciencia y tolerancia: lo logramos. más vale tarde que nunca...

PATY

## INDICE

Resumen.

Introducción.

### CAPITULO I. RENDIMIENTO ESCOLAR.

- |   |    |
|---|----|
| 1. Definición de rendimiento escolar.               | 2  |
| 2. Factores que influyen en el rendimiento escolar. | 7  |
| 2.1. Factores personales.                           |    |
| 2.2. Factores ambientales.                          |    |
| 3. Nivel medio superior y rendimiento escolar.      | 27 |

### CAPITULO II. ENFOQUE DE SOLUCIONES.

- |   |    |
|---|----|
| Premisas.   | 33 |
| 1. Entrevista del enfoque de soluciones.              | 37 |
| 1.1. El árbol de soluciones.                          |    |
| 1.1.1. Construcción de objetivos.                     |    |
| 1.1.2. Búsqueda de excepciones.                       |    |
| 1.1.3. Prescripción de tareas.                        |    |
| 1.1.4. Otras intervenciones.                          |    |
| 2. Trabajo con adolescentes.                          | 52 |
| 3. Lo que se debe evitar en el enfoque de soluciones. | 54 |
| 4. Para mantener el cambio.                           | 56 |
| Metodología.  | 58 |
| Resultados.   | 61 |
| Análisis de Marcos Recursivos.                        | 77 |
| Discusión.  | 82 |
| Bibliografía.   |    |
| Anexos.   |    |

## RESUMEN.

En este estudio se propone el Enfoque de Soluciones como alternativa para fortalecer el rendimiento escolar, en el que se concibe al alumno como poseedor de posibilidades y recursos para fortalecerlo. El objetivo del estudio fue conocer si el Enfoque de Soluciones es útil en el fortalecimiento del rendimiento escolar. La muestra fue constituida por ocho alumnos del CONALEP-Iztacalco1 de primer semestre que participaron en un taller con base en el enfoque de soluciones. En este estudio se aplicó el Análisis de Marcos Recursivos, en el que se encontró que el enfoque de soluciones es eficaz para el fortalecimiento del rendimiento escolar, ya que promovió cambios de acciones (entrega de tareas, participaciones, asistencia a clases, etc.) lo que permitió la modificación en sus calificaciones.

*Descriptor: Rendimiento Escolar y Enfoque de Soluciones.*

## INTRODUCCIÓN.

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Zaragoza) contempla la realización de prácticas dentro de las Unidades Multidisciplinarias de Atención Integral (UMAI) en el área educativa, clínica y social como parte complementaria de la formación profesional. Dentro del área clínica se imparte la visión sistémica como alternativa a los enfoques tradicionales (por ejemplo psicoanálisis y conductismo) sin que éstos dejen de impartirse. Debido al contacto con escolares y la formación sistémica recibida surge la inquietud de conjuntar ambas perspectivas para poder obtener resultados diferentes y que pudieran resultar eficaces.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) en el cual estamos inmersos y del que somos producto, aborda de manera tradicional las situaciones académicas de los alumnos, en este sistema se encuentran deficiencias e insatisfacción de las necesidades de la población no sólo estudiantil sino también académica y civil. La tradición se dedica a buscar "disfunciones" o "patologías" en la población, dando una valoración excesiva a los indicadores numéricos (calificaciones), así como al éxito escolar sin interesarse por el enriquecimiento del alumno, esto puede resultar contraproducente ya que probablemente provoque deserción y / o desadaptación escolar; dado que se le da un gran peso a las altas puntuaciones sin que haya necesariamente una aprehensión de los conocimientos, las calificaciones pueden no representar lo aprendido.

Cuando se presentan las dificultades y no son superadas por los alumnos, los padres y profesores presionan agravando frecuentemente la situación, esto puede traer consigo repercusiones psicológicas en los alumnos: se centran tanto en el problema, es decir en las bajas calificaciones, que no les es posible visualizar y poner en práctica las alternativas con las que cuentan tanto los padres, los maestros y los alumnos para utilizar sus *recursos* (de Shazer, 1987, acción, relación, contexto, pensamiento o patrón significativamente útil para el alumno).

Por ello Dolto (1991), menciona que lo esencial es que el alumno sea feliz con altas y bajas calificaciones, ya que la escuela es solo un medio y no un fin, sugiere que un alumno motivado en un ambiente agradable, puede superar las dificultades escolares con el apoyo y confianza de sus padres y profesores.

Tomando en cuenta lo anterior, se propone al enfoque de soluciones como una alternativa que centra su atención en los recursos y posibilidades de los alumnos más que en sus deficiencias, tendiendo a realizar lo que pueden hacer, en este caso para fortalecer el rendimiento escolar.

Partiendo de la idea de que los alumnos cuentan con las habilidades para fortalecer su rendimiento escolar, es decir, que ellos ya cuentan con los recursos suficientes, sólo es necesario promover pequeños cambios, ampliarlos y conseguir de esta manera la consolidación de su rendimiento escolar.

En la primera parte de este trabajo se presenta una descripción breve de lo que es el rendimiento escolar así como algunos factores que pudieran influir en éste, en la segunda parte se lleva a cabo una reseña de los supuestos y algunas intervenciones del enfoque de soluciones que pueden ser aplicadas en el ámbito educativo. Se concluye especificando el propósito y el procedimiento de este trabajo así como la presentación de los resultados, el Análisis de Marcos Recursivos y la discusión de este trabajo.



## I. RENDIMIENTO ESCOLAR.

En la cultura griega los conocimientos y tradiciones se transmitieron de maestro a discípulo, sin embargo esta manera escolástica y autoritaria ya no era suficiente para el feudalismo no obstante se fundaron sociedades con principios de autoridad; así la relación de autoridad entre el enseñante y enseñado que aún predomina. A medida del progreso económico se ha ido suscitando la necesidad de contar con personal capaz de leer, contar, escribir por lo que la educación se extiende de diferentes formas y niveles (Miranda, 1987).

A partir de la Revolución Industrial se establece una relación directa entre el progreso de la industria y la vulgarización de la instrucción en países que emprenden el camino de la industrialización y conforme la Revolución Industrial alcanza un número mayor de países, exige una expansión de la educación y lleva consigo la aparición del concepto de instrucción universal y obligatoria.

Para Miranda (1987), el término "rendimiento" se comenzó a asociar con un despertar revolucionario en el que fueron alterados los patrones de producción y el hombre se convirtió en un medio para alcanzar una producción. Desde aquella época la evolución social no se ha desprendido del concepto sino al contrario, lo ha extendido y refinado a todos los aspectos y sectores de la vida productiva del hombre, incluyendo la educación, denominándole así "rendimiento escolar" a este último.

Se ha despertado en los últimos años un interés en los distintos ámbitos educativos para analizar e interpretar desde distintas perspectivas teóricas, metodológicas y a diversos niveles de análisis los factores que influyen en el rendimiento escolar. La calidad de la educación, término que da sentido y enmarca el rendimiento escolar, se ve afectada por el acelerado crecimiento de la población estudiantil y la falta de planeación académica, que conlleva a lo que se ha caracterizado como masificación de la enseñanza.

Valdí (1979), afirma que uno de los puntos equívocos de la escuela son los programas de estudios, porque han sido elaborados por especialistas de diferentes áreas que habitualmente no tienen un conocimiento de psicología y no tiene como objetivo implementar la cultura, logrando así conocimientos superficiales, debido a que el alumno es curioso, quiere comprender cómo pasan las cosas, le interesa ser competente, está dispuesto a comprender y sin embargo la escuela difícilmente le permite desarrollar éstas características que facilitan el aprendizaje. De ésta manera el alumno de educación medio superior aprende para satisfacer al adulto y no por interés personal que surge cuando se siente libre para experimentar y explotar el mundo. Por el contrario la escuela determina que tiene qué aprender cómo, cuándo y el ritmo de avance, así los alumnos no tienen ninguna posibilidad de controlar su aprendizaje y por lo tanto ningún motivo para querer aprender o saber, además presentan falta de interés en algunas materias y lo que aprenden carece de sentido, si sintieran que lo necesitan no habría razón para castigarlos y amenazarlos para que adquieran estas habilidades.

Parent y Gonnet (1978), argumentan que el exceso de valoración a la escuela puede resultar lo que se quería evitar, el "fracaso" del alumno. La falta de interés de los padres por las disciplinas hace que sus hijos perciban que no les importa lo que están haciendo y tampoco se interesan por ello, los padres con miedo al futuro de sus hijos, los presionan al éxito en la escolar, sin interesarse por el enriquecimiento de su hijo, quieren buenas calificaciones, éxito estrictamente escolar.

## 1. DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ESCOLAR.

La inadaptación escolar retomó importancia a principios del siglo XX, a los alumnos que no tenían éxito escolar se les empezó a clasificar como "idiotas", debido a que esto no correspondía sólo a una deficiencia intelectual, empezaron a proponer términos como infancia anormal o irregular, retomando para mediados de siglo factores orgánicos y / o sociales, surgen así categorías de inadaptación escolar como las lesiones orgánicas y cerebrales, trastornos neuróticos y psicológicos, deficiencias intelectuales, déficits visuales, motores

perceptuales, sensoriales y de lenguaje, surgieron más términos para hacer referencia a dicha problemática, pero iban enfocadas a un solo aspecto: el alumno o el ambiente. Se considera la inadaptación escolar como un estilo de comportamiento que expresa una actitud frente a un medio ambiente en el que se ve confrontado. El medio ambiente se entiende como lo que rodea al alumno, incluyendo relaciones, actividades, contenidos, situación física y social. La conducta toma significado dependiendo el ambiente en que se emita, adquiriendo valor positivo o negativo con base en la interrelación. Existe una gran variedad de denominaciones para alumnos de alto rendimiento escolar y bajo rendimiento escolar, sin embargo no se ha logrado un consenso (Parent y Gonnnet, 1978).

Bricklin y Bricklin (1975), establecen diferencias precisas entre *rendimiento normal* y *rendimiento insuficiente*; un alumno que no trabaja de acuerdo a su capacidad potencial, puede considerarse de *rendimiento insuficiente*, pero si se examinara a un alumno que como promedio obtiene cinco en su calificación y su capacidad intelectual es baja, en este caso la clasificación sería distinta, por lo tanto un alumno que no aprenda por problema de baja capacidad intelectual, no se le considera de bajo rendimiento escolar, ya que estará dando un rendimiento de acuerdo a su capacidad.

Para Portellano (1989), el rendimiento escolar se clasifica en: rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio:

- ★ *El rendimiento escolar suficiente*: es una medida de la aptitud pedagógica evaluada mediante las calificaciones escolares y está en función de los conocimientos adquiridos por el alumno.
  
- ★ *El rendimiento escolar satisfactorio*: es cuando se toma como punto de referencia la capacidad intelectual del alumno y está en función de sus capacidades intelectuales y el mejor o peor aprovechamiento que de ellas realice.

Ambos están en función de los conocimientos adquiridos por el alumno, sus capacidades intelectuales y el mejor o peor aprovechamiento que realice de éstas.

Al hablar de rendimiento escolar se hace referencia a la adquisición y desarrollo de habilidades y capacidades que tienen un lugar en el aprendizaje escolar, el rendimiento escolar, constituye el grado de "éxito" o "fracaso" escolar que el alumno tiene dentro de las normas y exigencias que la escuela le dicta.

Los alumnos se muestran "ineptos" para aprender y se comportan como quieren los adultos que lo hagan, se enfrentan rebeldes a la escolarización, se enfrentan a "fracasos" que son difíciles de tolerar, se sienten distintos a sus compañeros y piensan que han "fracasado" en la vida (Mannoni, 1988).

El rendimiento escolar puede ser considerado como los conocimientos adquiridos por el alumno, medido en una prueba construida para este fin, el resultado se conoce por medio de notas o expresiones cuantitativas (números) llamados calificaciones o cualitativas (léxicos). Las calificaciones pretenden incentivar al alumno al hacer de su conocimiento el nivel de rendimiento que tiene, informar a la familia del progreso del alumno, determinar el nivel alcanzado por los alumnos, respecto a normas de adaptación social y cultural y además permite a la institución tener un registro del rendimiento del alumno.

Para Parent y Gonnet (1978), el rendimiento escolar es descrito por los datos que tiene la escuela y la administración, estos clasifican a los alumnos, y aunque la clasificación puede ser errónea, este parámetro se utiliza en las escuelas más allá del acuerdo entre los investigadores educativos.

Las calificaciones finales suelen ser el promedio de una serie de evaluaciones realizadas por el profesor y / o profesores durante el ciclo escolar, evaluaciones que pueden llevarse a cabo por medio de exámenes, a pesar de que se sabe que los exámenes no representan una medida válida y confiable para establecer el conocimiento de un alumno o de los alumnos que merecen aprobar o reprobar, los exámenes son la técnica más utilizada, trabajos de investigación, participación en clase y otras técnicas que el profesor puede utilizar. Es importante y necesario que las evaluaciones, del tipo que estas sean, tengan congruencia con los objetivos fijados en determinado programa

de enseñanza, para que así se verifique que el alumno aprendió, es decir que el alumno alcanzó los objetivos planteados. El nivel de cumplimiento de los objetivos no ha de establecerse de forma rígida o mecánica a manera de contrastación inmediata, sino con flexibilidad, diversidad y riqueza de matices que se derivan de una observación de diversas circunstancias y contextos socioculturales y personales que producen la evolución de los distintos alumnos dentro del proceso enseñanza aprendizaje (Parent y Gonnet, 1978, Valdi 1979).

Así los criterios de evaluación proporcionan una información sobre los aspectos a considerar para determinar el tipo y grado de aprendizaje que hayan alcanzado los alumnos, así como regulador de estrategias de enseñanza puestas en práctica, según necesidades detectadas y también como indicadores de evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos.

Dolto (1991), cuestiona si las buenas notas, el éxito en los exámenes y los diplomas son el precio de un "masoquismo" inculcado como virtud, lo esencial es que el alumno sea feliz y activo, con altas y bajas calificaciones, ya que la escuela es solo un medio y no un fin, propone que un alumno motivado y con ambiente agradable supera sus "fracasos" y decepciones escolares mediante el apoyo y confianza de sus padres.

Para Holt (1974), el verdadero "fracaso" escolar es el verse enfrentado a la humillación, al miedo y al desaliento; la mente del alumno se ocupa más que en aprender, en liberarse de órdenes y obligaciones que los adultos le imponen para que aprenda; por lo que en ocasiones para algunos alumnos los resultados son inmediatos y parecen acertados, les permite acreditar el curso aunque aprendan poco, pero a largo plazo pueden influir en su carácter y en el desarrollo de sus habilidades.

En este trabajo consideraremos como rendimiento escolar las calificaciones como indicadores numéricos existentes en la escuela y que tienen por objetivo informar el nivel alcanzado en el desempeño escolar.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo a Portellano (1992), ha cobrado mayor importancia el "fracaso" escolar debido al desarrollo de la Pedagogía y la Psicología ya que ambas facilitan la comprensión de los procesos educativos, psicológicos del individuo y de la sociedad en general; por lo que facilitar la comprensión de la problemática, ayuda a un mejor diagnóstico, mayores y mejores alternativas de solución, aunque se tenga dificultad para aplicar alternativas.

Las familias comprenden y perciben la gravedad de este "fracaso", tendiendo a presentar mayor inquietud y ansiedad por lo que ejercen más presión sobre el hijo y con frecuencia agravan la situación. Las repercusiones psicológicas en los adolescentes pueden ser profundas, llegando a influir sobre su personalidad, por tanto el rendimiento escolar en la vida del adolescente puede afectarle, incluso cuando se muestra indiferente a éste (Avazini, 1979).

El rendimiento escolar ha tenido importancia desde hace tiempo, sin embargo actualmente ha cobrado mayor importancia debido a que anteriormente solo tenían acceso a la educación clases minoritarias, en la actualidad al convertirse la educación básica en obligatoria, se ha tenido mayor acceso a la educación, así al haber un mayor número de alumnos han sido mas perceptibles los alumnos que presentan "fracaso" escolar (Miranda, 1987).

Los factores que influyen principalmente en los alumnos son el sistema familiar y el escolar. Sin embargo a éste último se le concede una función socio-cultural importante, por ello se han incrementado las investigaciones con respecto al rendimiento escolar y otros temas relacionados con la escuela (Parent y Gonnet, 1978). El contar con un panorama global de los factores influyentes nos ayudará a entender como afecta la escolarización a los padres, profesores, a la sociedad y además cómo influye en el alumno.

## 2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

Dentro de este tema mencionaremos los factores que influyen en el rendimiento escolar. Abordaremos brevemente algunos factores mencionados por Pallares (1992), Avazini (1979), Portellano (1989) quienes coinciden en la clasificación.

El planteamiento de estos factores no es fácil, debido a que no existe un consenso entre las áreas relacionadas con la educación para determinar dicha clasificación. Así los factores pueden ser **Personales** o **Ambientales**; dentro de los factores *personales* encontramos A) factores Biológicos y B) factores Psicológicos y dentro de los factores *ambientales* encontramos A) factores Pedagógicos y B) Socioculturales. El rendimiento escolar puede verse influido por uno de estos factores o todos y de diferente manera en el alumno.

### 2.1. FACTORES PERSONALES.

**A) Factores Biológicos:** Son de tipo orgánico que influyen en el rendimiento escolar. Se clasifican en dos factores: (Portellano, 1989) Factores Físicos que hacen referencia a disfunciones en el sustrato anatomofisiológico y de salud física y los Factores Neurofuncionales que hacen referencia a la integración del Sistema Nervioso.

- a) *Factores Físicos* que a su vez se clasifican en sensoriales y somatofisiológicos.

*Factores sensoriales:* Tienen que ver con la visión y audición y son los más frecuentes en la escuela, lo que impide un buen rendimiento escolar. Los auditivos impiden que el alumno siga las instrucciones del maestro. Algunas hipoacusias cursan de manera subclínica, ya que en ocasiones no son diagnosticadas adecuadamente e impiden un adecuado rendimiento escolar, se acompañan de dificultades atencionales, afectan el lenguaje oral y la lectoescritura. Los déficit visuales como la miopía, el astigmatismo o la ambliopía pueden pasar desapercibidos en la escuela, éstos son causantes directos de dificultades ortográficas, caligráficas, lectoras y atencionales del alumno.

La conducta de los alumnos, que padecen deficiencias auditivas leves puede confundirse con la falta de atención o indiferencia. Los posibles efectos de esto pueden ser una escolaridad deficiente, defectos de pronunciación, pérdida de interés por la escuela, retraimiento social y una actitud recelosa; los alumnos adolescentes con déficit auditivos suelen ser clasificados por los profesores como alumnos con problemas de conducta.

Factores somatofisiológicos: las enfermedades constatables clínicamente pueden influir en el rendimiento escolar, por intervenciones quirúrgicas, estancias en el hospital o por las limitaciones que produce la evolución de la que el alumno padece. Los alumnos epilépticos requieren un tratamiento de forma continua y como efecto secundario, limita la actividad intelectual global, aún más cuando es un tratamiento de un fármaco anticonvulsivo.

Hay enfermedades de tipo subclínico que pasan desapercibidas y en ocasiones generan un descenso en el rendimiento escolar del alumno, por ejemplo una dieta inadecuada, carente de aporte proteínico y vitamínico que no favorece el rendimiento escolar. Una dieta pobre podría repercutir en el aprovechamiento escolar, especialmente al inicio de la escolaridad, por lo que los aprendizajes instrumentales básicos como la lectoescritura y área numérica probablemente no sean asimilados adecuadamente.

Las enfermedades subclínicas al pasar desapercibidas, en ocasiones resultan difíciles de diagnosticar y no es posible combatir sus efectos.

- b) Factores Neurofuncionales: que son producidos por una lesión cerebral o disfunción cerebral.

En ocasiones el rendimiento escolar se ve afectado por alguna lesión o disfunción menor del Sistema Nervioso Central. Hablamos de trastornos de Aprendizaje, este tipo de déficit de aprendizaje y de rendimiento escolar están asociados a trastornos funcionales de integración de estructuras córtico-subcorticales del alumno con Trastornos de Aprendizaje. La Neuropsicología



produjo un mayor interés por el conocimiento de los factores neurofuncionales que interfieren en el rendimiento escolar.

**B) Factores Psicológicos:** en algunos casos el rendimiento escolar se ve afectado por factores emocionales: psicológicos o comportamentales que son tolerados por la familia.

En el rendimiento escolar intervienen variables de personalidad, como extroversión, introversión, ansiedad, etc.; motivacionales, actitudinales y afectivas, cuya relación con el rendimiento escolar está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud.

Los factores emocionales pueden influir en el rendimiento escolar, produciendo dificultad de concentración.

Horrocks (1990), menciona que el bajo rendimiento escolar puede manifestarse por:

- **Influencias hogareñas:** las presiones paternas, el escaso interés de los padres por las actividades de su hijo, pueden originar en el adolescente un debilitamiento de su motivación escolar.
- **Las lecciones fastidiosas, la enseñanza aburrida y los profesores antipáticos** debilitan la motivación del alumno.
- **Planes vocacionales:** las metas vocacionales del alumno se limitan a la obtención de certificado, por lo que su motivación para hacer más de lo necesario será débil.
- **El rechazo social y hostilidad** podrían aumentar la insatisfacción del adolescente con sus estudios y reforzar la tendencia a rendir insuficiente.

- Inmadurez, los alumnos que presentan inmadurez para su edad tienden a situarse por debajo de su nivel de rendimiento en comparación con aquellos cuya madurez se encuentra en el término medio o lo supera.

Al alumno con rendimiento insuficiente se le ha hecho pensar que es eficaz en proporción con su aprovechamiento, se considera en desventaja a menos que su nivel alcance un grado determinado, también se le ha hecho sentir que no lo querrán si no trabaja bien, por lo que el alumno sufre la pérdida total de su propio valor y autoconfianza y por ello siente temor al iniciar cualquier actividad.

El éxito junto con el temor al "fracaso", puede producir, por ejemplo temor a ser "común y corriente", llega a gustarles el hecho de que su trabajo escolar no sea muy satisfactorio, ya que en esto no son "comunes y corrientes", por otra parte el desarrollo de la firme convicción de que se debe trabajar duro y constantemente para merecer amor, ya que en cualquier sociedad se considera que uno debe ser productivo para merecer afecto, apoyo y admiración.

El alumno equipara la idea de lograr un rendimiento excelente con la de ser extraordinario. La intensidad misma de esta idea lo despoja de la posibilidad de sobresalir, aunque persista su deseo de ser excelente. Cuando esto sucede empieza a gozar secretamente el hecho de realizar un trabajo poco satisfactorio; sobresale por el momento aunque sea en forma negativa. Algunos adolescentes no llegan a percatarse de que se enorgullecen por el trabajo poco satisfactorio, otros se dan cuenta de lo poco que significa para ellos la escuela desempeñando trabajos poco satisfactorios.

Dentro de los factores psicológicos se encuentran además a) Los Factores Depresivos, b) La Conducta de Evitación Escolar, y c) Los Conflictos Educativos.

**a) Depresiones infantojuveniles:** la depresión se caracteriza por rasgos de inhibición, tristeza e ideas de suicidio, identificación de procesos cognitivos y de

respuesta, así como de concentración, los que interfieren en el aprendizaje escolar.

**b) Conductas de evitación escolar.** Se definen como cuadros de rechazo hacia la escuela asociados a dificultades emocionales. Las divide en *miedos escolares* y *desadaptación escolar*.

Dentro de la *desadaptación escolar*, se encuentran las siguientes características:

- Aburrimiento y desinterés en el alumno, quien además de falta de motivación hacia el aprendizaje presenta también inasistencia al plantel y demuestra desinterés en relaciones interpersonales con profesores y compañeros.
  
- Problemas de conducta: auto y heteroagresividad, enfrentamiento directo con el profesorado.
  
- Inseguridad personal y pérdida de autoestima. Frecuentemente estos alumnos verbalizan un sentimiento de inutilidad en relación a los estudios.
  
- Descenso en el rendimiento escolar.
  
- Conflictos familiares que pueden estar relacionados con bajo rendimiento escolar.

Esta desadaptación escolar puede ser producida por factores escolares, pero podría suceder que se manifieste como respuesta a las dificultades de adaptación escolar. Los conflictos emocionales en el seno de la familia pueden de alguna manera ser proyectados en la escuela como una forma de llamar la atención.

c) *Conflictos educativos*: manifestaciones psicológicas probablemente ligadas a la deficiente manipulación educativa en el seno de la familia, por ejemplo actitudes de sobreprotección por parte de los padres que provocan un desajuste escolar con pérdida de rendimiento. Los alumnos que aún no superan la separación emocional cuando acuden a la escuela, no aceptan la disciplina del colegio, ni la pérdida de protagonismo en relación al ambiente familiar. En ocasiones es inhibición y timidez en el alumno lo que podría impedir un adecuado nivel de integración y rendimiento escolar. Cuando hay conflictos educativos nos puede hacer pensar en la existencia de posibles conflictos psicológicos de mayor identidad, así como una dinámica familiar alterada.

Los alumnos de bajo rendimiento escolar pueden presentar uno o varios de los rasgos mencionados con anterioridad, provocando sentimientos indefinidos, con respecto a algo o a alguien así como desconfianza en sus propias capacidades; se convence de que estudiar no es importante, que de hecho, no le interesa hacerlo y así dedica poco tiempo a preocuparse y pensar en cuan deficiente se desempeña.

La falta de adaptación que puede manifestarse debido a la dependencia y ansiedades de separación no identificadas hasta el momento en el que el alumno se presenta en la escuela; pueden presentarse por primera vez las dificultades de aprendizaje, dislexia, brevedad del campo de atención e incapacidad de concentración; es posible detectar por primera vez dificultades en la relación con otras personas.

Ajuriaguerra, (1983), destaca los rasgos motivacionales que influyen en el rendimiento escolar:

- **Motivaciones de tipo social**: valoración del conocimiento dependiente de factores socioeconómicos o culturales de grupo.
- **Motivaciones de tipo familiar**, se considera el esfuerzo escolar como una manera de agrandar a los padres, ya sea la obtención de buenas calificaciones o

que el alumno lleve un año adelantado en la escuela, clasificarse entre los primeros, llevar a cabo estudios sin incidentes y llegar a ser universitario a los 19 años.

■ Motivaciones individuales del hijo, para algunos el éxito escolar se valora en función de otros alumnos del mismo grupo y desencadena reacciones de amor propio, pero con frecuencia se olvida que también existe un deseo de saber y un gozo de aprender, sobretodo si se le presenta adecuadamente.

## 2.2. FACTORES AMBIENTALES.

El rendimiento escolar puede verse influido por factores que se sitúan en el contexto social del individuo entre los cuales la institución familiar juega un papel relevante; en ella el individuo satisface sus necesidades psicológicas a partir de la interacción personal, posibilitando el desenvolvimiento físico, moral e intelectual y transmitiendo valores, pautas, ideas y conceptos sociales fundamentales con los cuales se conduce frente a las exigencias medioambientales.

**A) Factores Pedagógicos:** la importancia que tiene la escuela se ha sobrevalorado, el rendimiento escolar puede verse influido por aspectos pedagógicos o por el sistema educativo, en ocasiones se enmascara el bajo rendimiento por influencias pedagógicas cuando puede ser un déficit en el rendimiento del alumno, que es proyectado en la escuela pero que puede ser influido por otros factores, afectivos personales o familiares y por lagunas afectivas en el contexto familiar. Entre otros factores pedagógicos se encuentran, a) Masificación del aula, b)Excesiva movilidad del profesorado, c)Cambios de colegio, d)Excesivas exigencias escolares, e)La personalidad del profesor, f)Contenidos excesivamente academicistas, g)Programas educativos, h)Materiales educativos y i)Evaluaciones y Exámenes entre otros.

a) **Masificación del aula:** un número elevado de alumnos por aula impide una individualización de la enseñanza, pues se constata la existencia de un alto

grado de fracaso escolar en los colegios con mayor número de alumnos por aula.

Se tienen clases numerosas en las que la vigilancia del profesor resulta insuficiente y el tiempo dedicado a cada alumno disminuye provocando que la relación entre maestro y alumno se empobrezca; el alumno en ocasiones no logra la identificación necesaria con su profesor (Avazini, 1979).

El exceso de matrícula por curso, puede ocasionar poca atención individual, falta de atención especializada, falta de recursos de nivelación y recuperación, métodos inadecuados de lectura y escritura, finalmente deficiencias técnicas del profesorado.

Tanto en México como en los demás países de América Latina existe un alto número de estudiantes que realizan procesos de lectura en los que se observa una comprensión fragmentaria y localizada del texto. El estudio logra identificar parte de la información contenida en los textos, pero no comprende lo que lee y tiene dificultad para establecer por qué se dice lo que se dice y para qué se dice; México se incluye entre los países en los cuales los alumnos están aprendiendo más a leer que a entender el significado del texto y realizar interpretaciones, los niños leen pero no saben aprender leyendo. Se ha notado que en matemáticas los alumnos pueden reconocer números, signos matemáticos, relaciones numéricas y de orden, a nivel elemental. Pero no logran un dominio adecuado en las competencias de resolución de problemas matemáticos simples y complejos (UNESCO-OREALC, 1998).

*b) Excesiva movilidad del profesorado:* este fenómeno se presenta más en instituciones públicas, propiciando una dispersión de la enseñanza y probablemente entorpeciendo más a los escolares que tienen dificultades de aprendizaje, por lo que es un factor etiológico susceptible para interferir en el rendimiento escolar.

c) *Cambio (s) de colegio*: el colegio supone un proceso de adaptación e identificación por parte del alumno, conoce su medio y no se siente extraño a él, pues se siente adaptado. Cuando las exigencias familiares producen un cambio de colegio, algunos alumnos pueden presentar una adaptación inadecuada y un rendimiento que se materializa en "fracaso" escolar.

d) *Excesivas exigencias escolares*: los centros escolares tienen distintos niveles de exigencia que influyen en el resultado académico de los alumnos.

e) *La personalidad del profesor*: La dinámica profesor-alumno puede ser intensa, en ocasiones el alumno percibe en el profesor o profesora las frustraciones, deseos, sublimaciones o negaciones de las figuras paternas. Para algunos alumnos el profesor no solo simboliza la figura de autoridad sino también el principio de realidad e incluso el principio del placer. Es innegable la importancia de la relación profesor-alumno al valorar el rendimiento escolar, por lo que el rendimiento escolar en ocasiones está en relación con la personalidad del profesor.

Una enseñanza caracterizada por la iniciativa absoluta del profesor, donde solamente él es quien le da forma y orden a los conocimientos; donde el profesor es el que dispone de una autoridad absoluta. lo que provoca que el alumno sienta a la escuela como una obligación y no como algo interesante y motivante, produciendo probablemente un sentimiento de enojo, sentir que la estancia en la escuela es larga e interminable.

Actualmente no hay requisitos claros para la contratación del profesorado, prevalecen categorías burocráticas y sindicales. Cada modalidad ofrece a su profesorado cursos de actualización que, con frecuencia son breves y desarticulados; no ofrecen una respuesta adecuada a la rápida evolución de los conocimientos, las exigencias de transformación de nuestra sociedad ni a las expectativas de los jóvenes. La formación inicial y la actualización de su nuevo profesorado se encontrará ciertamente con las resistencias de grupos de interés que se sienten afectados.

La relación profesor-alumno, que se plantea entre un profesor que lo sabe todo y el alumno que no sabe nada, genera una privación, el alumno percibe la situación y no siempre está dispuesto a tolerarla. El alumno desconfía del profesor que se encarga de exponer sus equivocaciones ante sus compañeros, conduciéndolo probablemente a tomar una actitud defensiva (Holt, 1974). El profesor cree frecuentemente que actúa de acuerdo con las necesidades del alumno, sin embargo esas necesidades son de él, como adulto, esto lleva a no reconocer al alumno como un sujeto con voluntad y deseo (Mannoni, 1988).

Es importante en el rendimiento escolar del alumno el vínculo que se establece entre el alumno y el profesor, puede ser una relación jerárquica, de poder entre ambos, entre el que sabe y el que no sabe, entre el que manda y el que obedece, entre el superior y el inferior, la relación se traduce muchas veces en actitudes autoritarias, despóticas, paternalistas, que generan una gran dependencia y toda dependencia a su vez genera sometimiento.

El profesor podría desempeñar dos importantes papeles en la educación: transmitir sus conocimientos de manera pedagógicamente adecuada y responder a las transferencias del grupo con relación a sus propios problemas.

Aguilar (1985), comenta con respecto a la efectividad del profesor en México que hay factores externos que limitan o condicionan la efectividad de la educación y por lo tanto la del profesor; la capacitación del profesor, la saturación de los grupos y la escasa dotación de material didáctico repercuten en el rendimiento escolar; este autor encontró que el profesor influye en el rendimiento escolar del alumno, en su presión por el éxito, exigencia en el logro de rendimientos máximos, del sistema de calificaciones, lucha competitiva, tiempo y métodos iguales lleva a diferencias de rendimiento o aprendizaje, de ahí que los profesores se formen expectativas y etiquetamientos hacia los alumnos.



Qué tan importante es el papel del profesor en el rendimiento escolar, no es sólo el que enseña, sabe y da, sino que es también el facilitador, guía, motivador y propiciador de experiencias de aprendizaje; el profesor podría promover experiencias de aprendizaje que necesariamente lleven al alumno a pensar, razonar y reflexionar sobre los contenidos temáticos del programa de estudios.

Cabe mencionar que, los profesores están controlados por las estructuras administrativas que como consecuencia le llevan a apearse a los planes o programas escolares, tiempos y horarios establecidos para explicar determinados conocimientos.

f) *Contenidos excesivamente academicistas*: hay contenidos esenciales pero también hay temarios que se adaptan más a un prototipo de hombre urbano, que entra en colisión con escolares que viven en medios rurales o con colectivos culturalmente más diferenciados dentro de la comunidad. Lejos de una pedagogía vivenciada nuestra escuela está saturada de contenidos academicistas que confunden sabiduría con formación de conceptos básicos. Esto puede provocar numerosos casos de "fracaso" escolar que son inherentes al tipo de contenidos que le son exigidos al alumno.

g) *Programas educativos*: influyen en el rendimiento escolar, por considerarlos como masas inorgánicas de conocimientos verbalistas a memorizar, separados de los intereses reales de los alumnos, de la sociedad actual y de la misma capacidad psicológica de asimilación, abstracción y estructuración lógica de los alumnos que han de sufrir los exámenes con dichos programas, los planes de estudio son un conjunto de conocimientos establecidos para un ciclo escolar y que el alumno debe memorizar sin importar si estos datos son de interés para el alumno o son aplicables a su situación social (Fernández, 1986).

La inactualidad de algunos programas educativos es criticada pues se tiene una sobre valoración de los contenidos, sin embargo pueden no tener relación con los intereses del alumno (Pallares, 1992). Los programas

escolares son inadecuados ya que han provocado desfase en cierto número de alumnos, en ocasiones los conocimientos que se transmiten no van de acuerdo con la edad mental del alumno (Avazini, 1979).

Lo anterior se pretendió constatar con la investigación que realizó Guevara (1990), en la que se aplicaron dos exámenes nacionales, uno en escuelas primarias y otro en escuelas secundarias, para medir el rendimiento del alumno para obtener información sobre el desarrollo intelectual de los alumnos en las cuatro áreas, que fueron matemáticas, español, ciencias sociales y ciencias naturales. Los resultados fueron los siguientes el 83.7 % de los alumnos de primaria y el 96.2 % de secundaria obtuvieron calificaciones inferiores a los 6 puntos en una escala de 10.

México participó en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre, lenguaje, matemáticas y factores asociados en tercer y cuarto grado de educación básica, obteniendo resultados similares al resto de los países latinoamericanos que participaron. Los resultados en general del estudio de América Latina y el Caribe son poco alentadores por lo que es necesario poner énfasis en estrategias específicas que tiendan a elevar el nivel de rendimiento de los alumnos, en desarrollo de habilidades y destrezas básicas para la lectoescritura y el cálculo básico. Los resultados de este estudio publicado por la UNESCO (Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado, UNESCO-OREALC, 1998) se refiere que nuestro sistema escolar está produciendo resultados insatisfactorios, funciona en forma ineficiente, ya que el país invierte relativamente más dinero en la educación pero obtiene resultados mediocres de acuerdo con su Índice de Desarrollo Humano y con su Producto Interno por Habitante; México ocupa el cuarto lugar entre los once países que participaron en este estudio. De acuerdo con el porcentaje del presupuesto nacional destinado a educación, nuestro país ocupa el primer sitio, sin embargo fue el noveno lugar por los resultados de las pruebas aplicadas en el tercer grado de primaria y el séptimo lugar en las pruebas de matemáticas aplicadas en el mismo grado.

Los resultados de este estudio demuestran las deficiencias del sistema escolar incluyendo que existe una preocupante declinación de la educación mexicana y que, en consecuencia urge tomar medidas para mejorar el rendimiento escolar.

El gasto en la educación es esencial para mejorar las condiciones de bienestar de la población, aunque esto no signifique que habrá "desarrollo humano"; se necesita un diseño de políticas publicas donde cada acción gubernamental se enlace armónicamente con otras y se reduzcan contradicciones y paradojas que existan entre éstas.

La escasez de presupuestos económicos en algunos centros escolares llega a repercutir en el rendimiento escolar y la baja remuneración económica que reciben los profesores provoca el desprestigio social de su profesión como docente, la desmotivación por parte de éstos, influyendo así en el desempeño escolar de sus alumnos (Pallares, 1992).

El salario de los profesores sufre un deterioro significativo que genera una desmotivación del personal docente y una dificultad para atraer a nuevos docentes; la calidad de los servicios educativos es afectada por esta reducción de recursos, la falta de inversiones en equipos de enseñanza de ciencias, textos, en capacitación y formación de personal. Por lo que se requiere desarrollar estrategias para movilizar los recursos necesarios, logrando un efectivo seguimiento, compromiso y evaluación para los logros educativos.

**h) Materiales educativos:** los materiales utilizados, la dificultad del manejo del material de enseñanza, la lógica interna y la organización del mismo, la velocidad a la que se presentan las ideas, los contenidos nuevos; el empleo de auxiliares y medios didácticos, libros de texto, modelos esquemáticos, televisión, audiovisuales, tienen como propósito estimular las habilidades necesarias para el aprendizaje y favorecer el desarrollo de las mismas para que le permitan al alumno cuestionarse y dar respuestas a sus inquietudes.

Para que el material sea significativo basta con que los alumnos sean capaces de aprenderlo, hay grados de significatividad. Según la forma en que las ideas convenientes estén expresadas y organizadas, podrán relacionarse con la estructura cognoscitiva del individuo.

La dificultad del aprendizaje afecta obviamente a la duración y velocidad de este al igual que la cantidad de material que aprende y retiene, esto a su vez influye en la eficiencia del esfuerzo por aprender; si el material es difícil el alumno hace poco en comparación con el grado de esfuerzo que gasta y si es demasiado fácil sus logros son lamentablemente pobres en función de lo que podría haber realizado si se le hubiese exigido un mayor esfuerzo.

Es importante hacer uso de los materiales educativos para proyectar en el adolescente interés y motivación hacia los conocimientos que va adquiriendo, inculcarle la importancia de la aplicación de estos conocimientos; cuando se tiene una buena metodología en la impartición de las materias se puede mejorar el rendimiento escolar de los adolescentes.

i) *Evaluación y Exámenes*: los exámenes son considerados inadecuados como fin último de la actividad educativa, sin embargo se tiene que calificar y evaluar al alumno pero en realidad no se evalúa el proceso educativo; Pallares (1992) hace referencia a los defectos e influencias negativas de los exámenes y calificaciones, como pueden ser los siguientes:

→ Mediatizan toda actividad escolar llevando a un modo de estudiar muy superficial y memorístico.

→ Solamente evalúa al alumno, atribuyéndose a este el éxito o el "fracaso".

→ El valor como fuente de motivación resulta discutible, ya que se convierte en motivo de aborrecimiento hacia el estudio.

→ La medición del rendimiento está lejos de ser objetiva ya que se tiene variabilidad en las calificaciones de acuerdo a la situación del alumno y también se tiene la subjetividad del profesor en las calificaciones.

→ La relación maestro alumno puede ser afectada negativamente.

→ Los exámenes tienen efectos indeseables en el alumno, fomentando actitudes de conformismo y aceptación pasiva de la autoridad.

**B) Factores Socioculturales:** en los alumnos de clase baja, con posibilidades económicas bajas, el rendimiento escolar se ve afectado significativamente más que en las clases medias y altas, pues los alumnos que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, sucede lo contrario con alumnos con un entorno familiar, con mayores intereses de información. Las clases más pudientes controlan a las menos pudientes. Algunos agentes sociales que con frecuencia pueden influir en el rendimiento escolar, como son: a) Ambiente sociocultural familiar poco estimulante y b) Desfase existente entre los contenidos exigidos en la escuela y el sistema de valores de las distintas colectividades, entre otros.

a) *Ambiente sociocultural familiar poco estimulante:* el riesgo de descenso escolar puede ser más elevado en los alumnos cuyo contexto familiar tiene un bajo nivel de formación cultural; no existe motivación dentro de la familia hacia el aprendizaje, ni tampoco hacia la lectura, la motivación hacia la lectura es un factor que puede fortalecer el rendimiento escolar; existe una gran pobreza en el manejo del vocabulario usual, cuando la combinación lingüística es limitada el alumno puede tener peor capacidad para iniciar con éxito el aprendizaje de la lectoescritura.

La dinámica familiar interactúa de forma intensa con el rendimiento escolar, en ocasiones el rendimiento escolar del alumno puede expresar dificultades en la familia, manifestando ansiedad y conflictividad, repercutiendo en el rendimiento escolar del alumno. El alumno al iniciar la escolaridad básica no parte de cero, sino que sus engramas corticales están condicionados por su entorno familiar,

los padres con mayor formación cultural pueden transmitir un mensaje que favorece la motivación hacia el conocimiento, la escuela básica no discrimina esta variable, por lo que los alumnos que no alcanzan el nivel exigible son unos "fracasados" (Portellano 1989).

Existen otras diferencias familiares que pueden influir el rendimiento escolar del adolescente, se presenta desintegración familiar, en los que predominan las madres solteras que son el único sustento económico, por lo que pueden no tener tiempo de atender asuntos escolares de sus hijos, influyendo esto en el rendimiento escolar del adolescente; el poco interés por parte de los padres hacia las actividades que desempeñan sus hijos.

Para Avazini (1979), los alumnos que tienen desavenencias con los padres pueden presentar inseguridad, temor y frustración manifestando desinterés escolar, los celos hacia otros hermanos, ya sea por preferencias paternas o por la llegada de un nuevo hermano, el deseo de los padres por el perfeccionismo, que llega a desacreditar cualquier actividad del adolescente, que no sea la de la escuela; la idealización del padre es un factor que termina por anular al hijo quien lo ve como inaccesible y juzga inútil intentarlo, la agresividad hacia los padres, siendo el rendimiento escolar una forma de venganza sea éste consciente o inconsciente, el miedo a crecer, adolescentes que sienten que el éxito escolar es una forma de hacerse adultos.

Dolto (1991) menciona que la exageración que dan los padres a la escolarización y a la angustia con respecto al rendimiento se debe al gran énfasis a la escuela como la única forma de asegurar el porvenir de los hijos, por ello los padres toman una actitud que puede manifestarse en la inadaptación de su hijo; generalmente los padres piensan que la escuela es fundamental para el desarrollo de la inteligencia, mandan a su hijo a la escuela para que le enseñen a pensar, consideran que la inteligencia escolar es más importante que la general, ya que es la que le da sentido a la vida, en el desarrollo de ésta interviene el trabajo de todo el cuerpo, la observación, la afectividad, la experiencia de la vida colectiva, etc., cualidades que no se

desarrollan cuando el éxito escolar es el único valor por el cual los padres aprecian a sus hijos.

Se pueden presentar diferencias familiares, mismas que pueden influir en que el alumno presente bajo rendimiento escolar o negativa a estudiar, como protesta y / o petición de que estos conflictos familiares cesen entre padres o demás miembros de la familia (Avazini, 1979).

Los padres de familia manifiestan diferentes estilos educativos que pueden influir en el rendimiento escolar del alumno; Pallares (1992) destaca, dos formas distintas; la forma dominante, la controladora o de forma indulgente transigiendo los caprichos del alumno, lo que puede provocar en el alumno excesiva dependencia y falta de confianza en sí mismo, aunado a la falta de castigos y la ausencia de normas pueden influir en el rendimiento escolar, presentando dificultades para la adaptación escolar, ausencia o insuficiencia de hábitos de trabajo. Los padres utilizan censuras y castigos con sus hijos, ven en él solamente las notas y su rendimiento escolar.

Se han realizado algunas investigaciones en torno al ambiente familiar y su influencia en el rendimiento escolar, entre las cuales se encuentra: Macías (1988), quien reporta que la familia es un factor de influencia significativa en el rendimiento escolar de sus integrantes. Los alumnos aprobados perciben un apoyo significativamente mayor que los alumnos reprobados, en el sentido de pertenencia y cooperación, destaca el papel que juegan los padres en cuanto al establecimiento y función de las reglas en la familia y encontró que existe diferencia en la percepción de estos parámetros; el alumno que aprueba percibe a su familia como un sistema con roles y funciones a desempeñar, el alumno que reprueba tiende a percibir a su familia como una estructura caótica y desarticulada, donde no hay claridad en la asignación de roles y funciones.

Todo esto habla de la importancia que tiene para el adolescente contar con un hogar en condiciones favorables para su rendimiento escolar, particularmente si se considera que va a ingresar en forma más directa a una sociedad caracterizada por el rápido cambio tecnológico, una automatización

creciente y una especialización cada vez mayor que requiere poseer destrezas especializadas o una educación avanzada y por lo mismo las oportunidades ocupacionales para quienes carecen de ellas, cada día son menores.

b) *Desfase existente entre los contenidos exigidos en la escuela y el sistema de valores de las distintas colectividades:* Los libros de texto y la currícula escolares expresan un código de valores que responde a la mayoría, pero que entra en colisión con determinadas colectividades que no tienen acceso a los valores predominantes socialmente o costumbres diferentes a las de la sociedad en que viven. Persisten contextos rurales, con posibilidad de acceso y disfrute de bienes culturales y de consumo, estas situaciones pueden influir en el descenso del rendimiento escolar.

La escuela se concibe como una institución social y como un instrumento planeado para la enseñanza. Los intereses de los adultos que están en la escuela concuerdan con los de los padres y ciudadanos, intereses que buscan establecer un programa de aprendizaje en el que los adolescentes canalicen sus esfuerzos (Miranda, 1987).

Lo que se enseña en la escuela, está predeterminado por la sociedad más amplia o por representantes de ésta, el aprendizaje en la escuela ésta planeado y no queda librado a la elección de los que proporcionan la enseñanza, las opiniones que se presentan a los alumnos están habitualmente dentro de la esfera del aprendizaje asignado y esto se refiere más a cómo y no a qué se ha de aprender.

El grupo de alumnos, por grado o nivel, se considera como algo accidental en lo que respecta a sus participantes, ya que han sido reunidos por residencia y asignación, antes que por elección. Pues los alumnos no pueden elegir en cuanto a su participación y a cierta edad se les obliga a ir a la escuela. Los alumnos y profesores que se reúnen por primera vez en el aula no tienen, en la mayoría de las circunstancias, un conjunto predeterminado de relaciones personales, es decir que las relaciones personales entre los adolescentes y los



profesores no están dadas, se desarrollan por un proceso de socialización del aula la que ejerce influencia sobre el rendimiento en los alumnos.

Padua (1974), marca la importancia de los factores socioculturales en el rendimiento escolar, menciona como los alumnos que provienen de grupos sociales menos favorables, son los que tienen mayor probabilidad de encontrarse culturalmente en desventaja, su socialización y adaptación será probablemente la menos indicada para el desarrollo de sus potencialidades; los factores ambientales pueden influir en el desarrollo intelectual, perceptual y cognitivo del alumno. Además en 1969 explica como los factores sociales, ambientales y de ajuste permiten describir las variantes del rendimiento escolar en los diferentes estratos sociales. Este autor en un estudio encontró que los niños provenientes de los grupos más altos muestran un mejor uso del lenguaje, un mayor vocabulario, además de diferencias significativas en la adquisición de las matemáticas; en las clases sociales bajas encontró que los niños que presentaban capacidad intelectual alta manifestaban rendimientos escolares bajos, los cuales podían deberse al nivel de su escuela, a los métodos de enseñanza, al tipo de profesor, etc.

Otra desventaja de los alumnos de grupos sociales menos favorables, la constituye la falta de hábito para la discusión, especialmente acerca de problemas culturales, que no sólo los mantiene en un nivel lingüístico más bajo, también obstaculiza, la formación de comportamiento social adecuados a la vida escolar, como escasa motivación para el estudio que se concibe de modo puramente instrumental, como consecución de un diploma y no como medio de elevación cultural; lo que desvaloriza todas las materias que no tienen una evidente utilidad práctica o de aplicación.

Cuando el adolescente se desenvuelve en una comunidad que se preocupa por proporcionar un mejor nivel de instrucción, esta en mejores condiciones de avanzar escolarmente; por el contrario, una comunidad con bajo nivel de instrucción podrá influir negativamente en el rendimiento escolar del alumno.

La economía además de actuar como una limitante en el estudiante, le impide tener acceso a actividades socioculturales (viajes, espectáculos, lecturas, etc.) que le ayuden a fortalecer el rendimiento escolar. El factor socioeconómico influye en la educación, en los estratos privilegiados. los padres cuyo puesto de trabajo les otorga mayor libertad, autonomía e iniciativa quieren una educación más abierta y creativa para sus hijos; mientras que las clases más desprotegidas en donde los padres ocupan puestos de trabajo estrictamente regulados y con poco espacio para las decisiones personales buscan una educación que sea más cerrada y disciplinada; de manera que el rendimiento escolar en ambos casos está sujeto a las estrategias que el alumno ha de utilizar según el tipo de educación.

A manera de resumen se considera que los factores antes mencionados ejercen cierta influencia el sistema, por ello no pueden dejarse de lado ya que algunos pueden influir en el alumno, si bien no son determinantes podrían generarle cambios por ser vulnerable a ellos.

El "rendimiento escolar" como un sistema complejo, como ya se mencionó, presenta diferentes dimensiones en las cuales aspectos como la sobrecarga de los grupos, la dinámica o las estrategias pedagógicas empleadas por los profesores y la aplicación de los programas educativos, forman parte del factor pedagógico, en el que la intervención se torna compleja debido al difícil acceso en esta dimensión.

Dentro de la dimensión biológica, las enfermedades clínicas y la alimentación inadecuada intervienen en el Rendimiento Escolar, además de éstas influyen las dificultades visuales y / o auditivas, las lesiones y disfunciones cerebrales, sin embargo estas son detectadas en niveles básicos y en el nivel medio superior ya se encuentran controladas.

La situación familiar (donde se presenta baja o nula motivación hacia las cuestiones escolares) y el contexto en el que se desenvuelve el alumno se incluyen dentro de la dimensión sociocultural, en la cual resulta complicado

generar cambios ya que esta dimensión pertenece también a otro macro sistema.

Finalmente en la dimensión psicológica existen factores tales como: los de personalidad, los emocionales que incluyen la interacción familiar, la interacción con los profesores y con otros adolescentes; así como las estrategias que se emplean en la enseñanza y que pueden traer consigo un "rendimiento escolar" insuficiente. La sobrevaloración de obtener un documento que valide el nivel de estudios le resta importancia a la adquisición de los conocimientos.

### **3. NIVEL MEDIO SUPERIOR Y RENDIMIENTO ESCOLAR.**

El nivel medio superior en México se enfrenta a: la poca capacidad del nivel para retener a los jóvenes en la escuela y los elevados porcentajes de reprobación; la educación media refuerza la inquietud social y propicia la exclusión. Los jóvenes de entre 15 y 19 años son los que están en la escuela en mayor proporción, el 44.7 %, por lo tanto más de la mitad de jóvenes de entre 15 y 19 años ya no estudia; muy pocos jóvenes de esta edad dedica tiempo completo a los estudios y un buen número de ellos además de estudiar realiza otras actividades como trabajar y / o ayudar en los quehaceres domésticos, por lo tanto de la escasa mitad de jóvenes que logra continuar con sus estudios, la tercera parte de ellos no puede permitirse la posibilidad de ser alumno de tiempo completo. Del grupo de jóvenes que no sigue estudiando tiene como razones de deserción poca motivación hacia el estudio, el 60.6 % de hombres y el 54.3 % de mujeres y la necesidad de trabajar para ayudar al sostenimiento familiar y / o propio 29.2 % de hombres y 18.6 % de mujeres; mientras para las mujeres la familia con 12.4 %, el matrimonio y los quehaceres del hogar con 9.3 % son un impedimento significativo para continuar con sus estudios, para los hombres no suelen ser motivos importantes de abandono de sus estudios (Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercer y Cuarto Grado. UNESCO-OREALC, 1998).

Para Avazini (1979), son tres los aspectos por los que el alumno tiene problema con su rendimiento escolar: a) las malas notas, b) las suspensiones y c) la repetición del curso. Se considera que el alumno tiene problema con su rendimiento escolar cuando sus notas o calificaciones son menores a la media, teniendo como consecuencia de ello la suspensión escolar o la repetición del curso. Es importante tomar en cuenta la actitud de los profesores para con sus alumnos; en ocasiones se observa actitud más favorable hacia los alumnos que aprueban que hacia los que reprueban.

La estructura escolar lleva al alumno a entrar en competencia con sus compañeros, por lo que las calificaciones serán importantes, calificaciones mediante las cuales los compañeros de grupo y la sociedad en general lo juzgará. El sentimiento de "fracaso" se reforzará por la actitud favorable o desfavorable para la familia, según las buenas o malas calificaciones, la suspensión o retraso, la repetición pueden llegar a sentirse en una situación grave, pues los resultados son insatisfactorios, no son lo que esperaban y / o lo que esperaban de ellos mismos.

En cuanto a las calificaciones, en la institución educativa (CONALEP) en la que se impartió el taller, aunque el seis y siete (6 y 7) son aprobatorias, no son suficientes para aprobar las materias. Para contar con un panorama general de la institución en la que se impartió el taller se expondrán brevemente algunas características y referencias de la misma.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es un organismo público descentralizado del gobierno federal, creado por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978, con el "...objeto [de] contribuir al desarrollo nacional mediante la preparación del personal profesional calificado a nivel postsecundaria que demanda el sistema productivo del país (Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica, SEP-STPS y Banco Mundial, 1994).

Oferta 40 carreras de profesional técnico, presta servicios de capacitación y evaluación de competencias, así como asesoría y servicios

tecnológicos. El modelo académico vigente se constituye por bloques de formación básica y ocupacional, a los cuales se añade el Programa de Acciones Compensatorias (PAAC) –atiende las deficiencias en Español y Matemáticas en alumnos de primer ingreso- y el Programa de Complementación de estudios para el Ingreso a la Educación Superior (ProCEIES).

El bloque de formación básica se concentra en los primeros semestres y está integrado por las áreas: de lenguaje y Comunicación, Histórico-Social y Ciencias. El bloque de formación ocupacional está estructurado por módulos independientes diseñados con la metodología de Educación Basada en Normas de Competencia (ENBC)

Esta metodología se implementa debido a que en 1994 las Secretarías de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social concluyeron una investigación sobre la educación técnica y la capacitación en México. En el análisis se destacan cuatro puntos: a) los trabajadores cuentan con una escasa preparación para la educación técnica y la capacitación; b) la oferta educativa se caracteriza por una poca flexibilidad y relevancia para las necesidades cambiantes del mercado laboral; c) los programas de capacitación tienen una calidad deficiente, sin objetivos sustantivos que midan la calidad de los productos; y d) la falta de estructuras institucionales adecuadas para que participe el sector productivo en el diseño y desarrollo de la capacitación (SEP-STPS y Banco Mundial, 1994).

La ENBC es un nuevo modelo educativo en el cual los programas de estudio se elaboran con base en los requerimientos del sector productivo y social y atendiendo las necesidades integrales del individuo. Se privilegia la práctica sobre la teoría es decir, la formación se lleva a cabo mayormente en talleres y laboratorios. Tiene como propósito formar individuos con conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y pertinentes al desempeño laboral. Se centra en el saber hacer, permitiendo al individuo la obtención de resultados observables en el desempeño laboral, conforme a lo definido por una norma técnica de competencia laboral. La didáctica se centra en el

aprendizaje, en la actividad de los participantes, a quienes se les delega la responsabilidad del desarrollo de su competencia, convirtiéndose el docente en un facilitador. Se fundamenta en el concepto de competencia que es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad. En este modelo educativo el proceso de aprendizaje es continuo, posibilitando la salida lateral al mundo del trabajo o el tránsito hacia rutas de formación de acuerdo a necesidades o aspiraciones. Además de la obtención del certificado académico se tiene la opción de obtener un certificado de competencia laboral (CONALEP, 1998).

El perfil deseable del personal académico alude a tres tipos de competencias: 1) Competencias Académicas, referidas al conocimiento del sistema CONALEP; 2) Competencias Profesionales, que incluyen aspectos para la comprensión teórica y práctica del desempeño docente y 3) Competencias Actitudinales, que responden a fundamentos para la interacción social. Lo anterior está en relación a tres cualidades fundamentales para su óptimo desempeño:

**Cualidades básicas (Conocimientos).** Que exigen poseer el nivel de licenciatura y conocimientos de los sectores de la producción, educativo y del contexto socioeconómico. Asimismo, deberá tener conocimientos en teoría y práctica de la educación, de los postulados del Modelo Académico del Colegio y conocimientos de informática.

Desde su contratación se le exige estar incorporado al sector productivo, de servicios o educativo, dependiendo de los módulos que esté llamado a impartir.

**Cualidades para el trabajo en aula (Habilidades).** Que consisten en adquirir y manejar la metodología de trabajo que se ha establecido en el CONALEP para la operación de la educación basada en el aprendizaje, de acuerdo al enfoque de la Educación Basada en Competencias.

**Cualidades personales (Actitudes).** Que exigen del Prestador de Servicios Académicos contar con las características que permitirán elevar la calidad de la educación, mediante una práctica e interrelación con el resto de la comunidad, tendente a preservar y generar los lineamientos de la política de calidad y los valores institucionales establecidos en el CONALEP, en primera instancia; y posteriormente los valores que deberá asumir el Profesional Técnico Bachiller en el trabajo y su vida diaria, como elemento de mejora continua.

El rendimiento escolar como ya se mencionó, cuenta con diferentes dimensiones, en algunas de ellas es complicada la intervención, por ello y para fines de este estudio se abordará la dimensión psicológica; en esta dimensión se encuentra entre otras, la desadaptación escolar del alumno, debido al aburrimiento y / o desinterés, falta de motivación hacia el aprendizaje, así como la falta de hábitos de estudio, lo que implica la realización de tareas y la entrega de trabajos aunado a la inasistencia al plantel y / o falta de atención en clase, de esta manera se tomó como premisa que si hay un cambio en alguna parte del sistema (en este caso en aspectos relacionados con el alumno), se generará otro cambio en otra parte del sistema (aunque ésta última pueda resultar mínima).

El bajo rendimiento escolar se convierte así en un aspecto que alcanza niveles importantes como factor de deserción escolar, dificultades emocionales y / o sociales, por ello consideramos el enfoque de soluciones como una alternativa de intervención para fortalecer el rendimiento escolar, ya que de acuerdo con el enfoque los alumnos, en este caso, cuentan con recursos y / o medios para fortalecer su desempeño dentro de la escuela.

El enfoque de soluciones, además de aplicarse eficazmente en psicología clínica, se ha empleado en áreas de la industria y la educación; en éste último, se han desarrollado programas como el de Furman (2004) llamado *Kids Skill Instruction*, el cual parte de los supuestos desarrollados en el contexto clínico de este enfoque y que son trasladados al ámbito educativo: no se etiqueta ni patologiza al alumno, él no es un problema, el propósito es resaltar las habilidades, recursos y posibilidades con las que cuenta y su

contexto, es decir, las personas con quienes establece relación comunicacional. De esta manera tomando en cuenta este tipo de programas y las premisas del enfoque, proponemos como alternativa la aplicación del enfoque de soluciones para fortalecer el rendimiento escolar.



## II. ENFOQUE DE SOLUCIONES

La manera de abordar cualquier tipo de dificultades en el ámbito escolar ha sido mediante la epistemología tradicional, en la cual se inscribe un lenguaje de psicopatología, dónde el psicólogo (tradicional) se preocupa por encontrar la causa, el origen, y la evolución de los "trastornos", no obstante se ha planteado una manera diferente de manejar esta situación, de esta forma, esas dificultades son exploradas en un contexto relacional y de comunicaciones con otros, donde el alumno ya no se ve como inadaptado o alguien que expresa disfuncionalidad (Palazzoli y otros, 1986), sino las circunstancias aunque de acuerdo a esta nueva visión no es necesario conocer la causa. El alumno es poseedor de habilidades, por lo cual se propone centrarse en sus recursos y fuerzas para lograr la consecución de sus metas, así, es necesario promover un cambio en sus percepciones y acciones para desencadenar más cambios en otras partes de su contexto.

Es así como en este estudio se ha utilizado el enfoque de soluciones como una alternativa para fortalecer el rendimiento escolar, por ello se trasladaron las premisas al contexto educativo de los alumnos con quienes se trabajó

### PREMISAS

El enfoque de soluciones parte de algunos supuestos que además de favorecer la relación cooperativa entre el facilitador y quien lo consulta, en este caso el alumno, favorece la construcción de alternativas de solución y el rescate de recursos y/o habilidades de los clientes. De acuerdo con O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), Milton Erickson mencionaba que las personas cuentan con una reserva de sabiduría aprendida y olvidada que no siempre esta disponible (recursos), por ello les sugería explorar distintas maneras de organizar su experiencia, sin indagar la etiología ni la dinámica de la disfunción: de esta manera O'Hanlon y Weiner-Davis proponen las siguientes premisas:

- ✓ *Las personas tienen recursos y fuerzas para resolver sus quejas.* En ocasiones los alumnos pueden encontrarse tan abrumados que pierden de

vista sus recursos, por lo que se debe acceder a ellos, utilizarlos y tal vez aumentarlos para ayudar a mejorar la situación.

- ✓ *El cambio es constante*, por lo tanto es inevitable; a partir de los recursos y las soluciones construidas se generarán cambios duraderos y constantes.
- ✓ *El cometido del facilitador es identificar y ampliar el cambio*. De acuerdo al tipo de preguntas que se realizan y los temas de los que se habla se crea una realidad, por lo que es importante centrarse en lo que funciona y ampliarlo.
- ✓ *Habitualmente no es necesario saber mucho sobre la queja para resolverla*. Es más útil conocer cuando no se presenta la queja y la identificación de recursos; lo que se necesita, en ese sentido, es que la persona haga algo diferente.
- ✓ *No es necesario conocer la causa o la función de una queja para resolverla*. No se busca causalidad, el encontrar el origen del problema puede no ser útil, es más importante encontrar la solución.
- ✓ *Solo es necesario un cambio pequeño, un cambio en una parte del sistema puede producir cambio en otra parte del sistema*. El cambio es contagioso. Las personas a partir de un cambio mínimo producirán más cambios; O'Hanlon y Weiner-Davis (1990) mencionan la analogía de la "bola de nieve" en la cual explican que sólo es necesario un pequeño desplazamiento para mantener la bola en movimiento.
- ✓ *Las personas definen sus objetivos*. Esto es porque no hay una forma "correcta" de ver ni de vivir la vida y el facilitador, por ello, no debe imponer sus puntos de vista, la persona es quien determina cuándo ya no es necesario continuar con la consulta.
- ✓ *El cambio o la resolución de problemas pueden ser rápidos*. No es necesaria una gran cantidad de tiempo para experimentar mejoras,

basándonos en la premisa del cambio mínimo, este podría ser suficiente en la solución de la queja. La tarea del facilitador sería ayudar en la creación de las condiciones necesarias para que esto ocurra.

- ✓ *No hay una única forma "correcta" de ver las cosas; puntos de vista diferentes pueden ser igual de válidos y ajustarse igual de bien a los hechos.* Cada persona tiene su modo de ver, así que cada punto de vista (con sus prejuicios) es una parte de la visión total.
  
- ✓ *Centrarse en lo que es posible y puede cambiarse, y no en lo que es imposible e intratable.* El facilitador puede ayudar en la co-construcción de "problemas" solubles.

Por su parte Friedman y Fanger (en Mitterlmeier y Friedman, 2001), sugieren la utilidad de los siguientes principios y estrategias; éstos también están encaminados a fortalecer los recursos y las posibilidades de las personas:

Principios	Estrategias
1. Piense en pequeño.	Pruebe primero con intervenciones simples, basadas en supuestos simples.
2. Las situaciones complicadas no necesariamente exigen soluciones complicadas.	Céntrese en las soluciones, en lo que funciona bien y no en lo que no funciona.
3. La demanda de la persona debe tomarse en serio y debe dársele una atención privilegiada.	Mantener el foco en la demanda original y comprometer al cliente con esta.
4. La cooperación y la colaboración entre facilitador y consultante crean un contexto para el cambio.	Insista en que la persona sea socio activo en el desarrollo de la solución.

5. El facilitador negocia con la persona para producir pasos claramente definidos hacia un objetivo específico. Formula los motivos de consulta de manera que resulten solubles. Sea activo, flexible y mantenga el foco. Use el lenguaje de las posibilidades como un medio para crear el cambio.
6. La consulta es más exitosa cuando se induce al cliente a hacer de otra manera una sola cosa. Trabaje para poner en marcha pequeños cambios. Cree un contexto en el cual haya lugar para la innovación y el buen humor.
7. Las semillas para el desarrollo de la solución se encuentran en la persona. Céntrese en los recursos y los puntos fuertes. Haga que la persona se sienta habilitado como agente de cambio. Respete y apoye la creatividad de las personas para el desarrollo de soluciones.
8. El cambio es inevitable; todas las personas atraviesan transiciones y crisis evolutivas. Normalice las transiciones evolutivas. Reformule las dificultades en un contexto de desarrollo.
9. Las redes de apoyo de la persona incrementan las opciones para el cambio. Haga participar a las redes de apoyo en el proceso de tratamiento.
10. Durante la interacción clínica el terapeuta debe mantener una actitud de optimismo, ingenuidad y buen humor. Cultive el sentido del humor y el respeto por el amable absurdo de la vida.

## 1. ENTREVISTA DEL ENFOQUE DE SOLUCIONES

O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), consideran que las personas y los encuentros con ellas son únicos, por ello no puede haber un manual para abordarlas por igual; sugieren además que durante el transcurso de la entrevista del enfoque de soluciones, pueden haber cambios desde el primer contacto por lo que la entrevista en sí misma constituye la intervención, suponen que el objetivo es centrarse lo más posible en las excepciones, soluciones y recursos. Por su parte de Shazer (1997), comenta que los cambios y las soluciones pueden empezar a generarse aún antes de ese primer contacto y que en el modo en que se conduce la entrevista está el saber qué hacer. Weiner-Davis (en O'Hanlon, 2001), subraya la importancia de la tarea del terapeuta en cuanto a la exploración de circunstancias en las que el problema no se presenta, así como el centrarse en qué hay o qué pasa diferente en esas ocasiones.

Los siguientes son algunos puntos a tomar en cuenta en la conversación que se da dentro de la sesión:

"Emplea inicialmente las palabras que usan las personas como forma de unirte a ellas y establecer rapport" (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990). Sugieren platicar durante los primeros minutos de la sesión de cualquier cosa distinta de lo que podría ser el motivo que les ha llevado ahí, y que además favorecerá la unión. Por medio del lenguaje se co-crean realidades, se pueden reforzar o cambiar puntos de vista, al usar el lenguaje del alumno favorecemos la empatía y la cooperación para facilitar esta tarea, indica además comprensión. Brandler y Grinder (citados por O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990), sugieren ajustarse a la modalidad sensorial de la persona (visual, auditiva o kinestésica), cuando conseguimos lo anterior, los significados de las palabras utilizadas por el alumno se encauzan a una dirección productiva que propicie el cambio; al encaminar el lenguaje hacia las expectativas positivas se influye en la percepción que se tiene del futuro. Por ello Mitterlmeier y Friedman (2001) consideran que cuando el facilitador brinda oportunidades para experimentar **futuros positivos**, se facilita el **proceso** y las expectativas de cambio así como la **perspectiva** de un futuro sin el problema. Si se acentúan las posibilidades, los

recursos y se mantiene la conversación sobre las soluciones se genera una nueva comprensión y se aumentan las opciones de actuar diferente.

Entonces, si se considera la situación del alumno como algo normal y no como algo patológico, se influye en los clientes llevándolos a pensar que la situación no es tan mala como parecía. Durrant y Kowalsky (2001), asumen a las personas como <especialistas> de su situación y su futuro, consideran que no hay una patología para <curar>, sino que hay personas que están <atascadas> en pautas que en el momento no son útiles. Para *normalizar* y *despatologizar* O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), proponen el uso de frases como: *por supuesto, bienvenido al club, me resulta familiar*, se pueden contar anécdotas de nuestra propia experiencia, interrumpir la descripción del cliente y terminar la historia con nuestra propia experiencia o la experiencia del trabajo con otras personas.

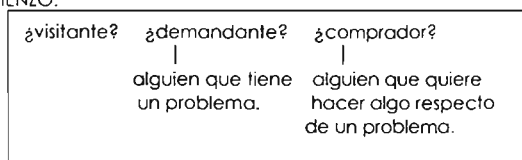
El facilitador puede decir algún *elogio* o *cumplido*, estos son afirmaciones de algo dicho por el cliente que puede ser útil, eficaz, bueno o divertido, *facilita* la cooperación en la ejecución de tareas. Durante la primer sesión se incluyen afirmaciones sobre la dificultad del logro del objetivo y de excepciones, en sesiones posteriores los elogios son en relación a los progresos (de Shazer, 1997). En resumen los elogios localizan y destacan tendencias positivas, que promueven soluciones, es una oportunidad para resaltar los recursos del alumno.

## 1.1. EL ÁRBOL DE SOLUCIONES.

De Shazer (1997) construyó un esquema en función de las pautas que seguía en la realización de las entrevistas que llevaba a cabo y que le daba resultado.

COMIENZO:

DESCRIBIR EL PROBLEMA



CONSTRUIR UN PROBLEMA → no → Hacer SOLAMENTE cumplidos → [Volver al comienzo]

si ↓

BÚSQUEDA DE EXCEPCIONES → no → ELABORAR SOLUCIONES HIPOTÉTICAS →

- CONFUSAS VAGAS → Tarea Formolizada →
- MARCO GLOBAL → DESCONSTRUIR →
- CONCRETAS → DESCONSTRUIR EL

si ↓

ADAPTACION

DELIBERADAS

ESPONTANEAS

Describir diferencias entre excepciones y problema

FIJAR OBJETIVOS

PRESCRIBIR:  
Hacer mas de lo que funciona

PRESCRIBIR:  
Al azar hacer más de lo que funciona

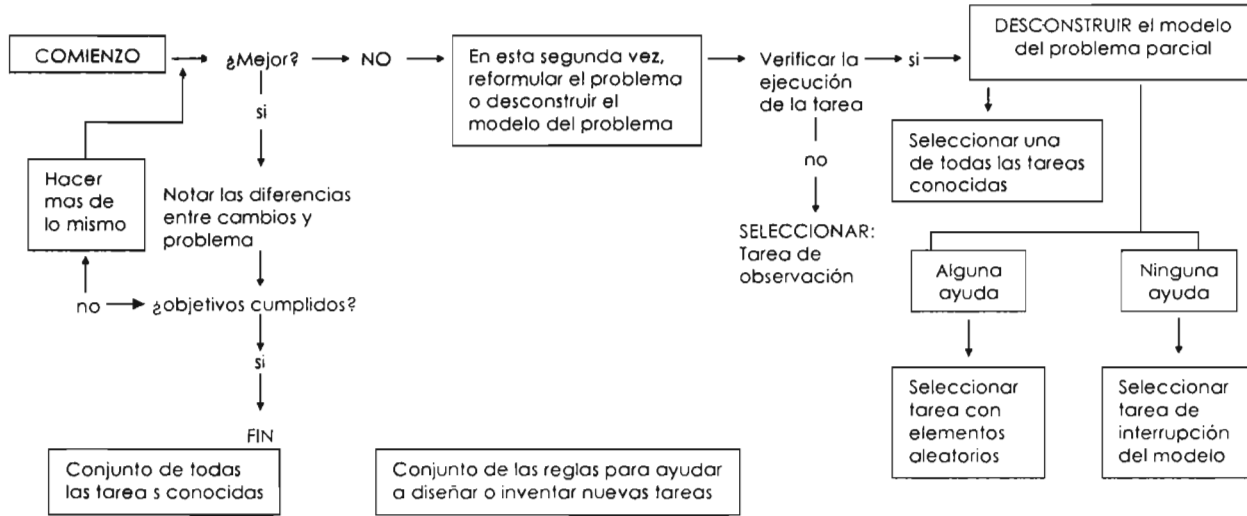
PRESCRIBIR:  
Hacer lo mas fácil de lo que podría funcionar

SESIONES SEGUNDA Y SUBSIGUIENTES

PROBLEMA  
↓  
FIJAR OBJETIVOS

Poner el foco en algo PEQUEÑO y fácil de hacer experimentalmente

## SESIONES SEGUNDA Y SUBSIGUIENTES





De acuerdo con de Shazer (1997), el motivo de consulta nos ayuda a describir a la persona, en este caso al alumno, como visitante, demandante o comprador. Berg y Miller (1992) sugieren además que al identificar el tipo de relación que se ha establecido con el alumno ayuda a determinar qué intervención tiene más posibilidades de generar cooperación y participación, lo que traerá consigo la disminución en la duración del tratamiento y por ende eficacia en él.

- *Comprador*: la persona además de tener disposición, quiere hacer algo respecto al motivo de consulta, se diferencian de los demandantes por la descripción de su situación y sus objetivos, es decir, se ha logrado construir un objetivo y el cliente se percibe como parte de la solución. Se pueden prescribir tareas conductuales que ejecutará y le resultarán útiles.
- *Demandantes*: si hay un motivo de consulta identificado por ambas partes, pero no se han podido identificar los pasos concretos que el alumno tiene que dar para generar una solución, pero no se visualiza como parte de ella; el alumno percibe que la solución puede estar en que otra persona cambie. Se sugiere prescribir tareas observacionales o reflexivas que faciliten una nueva perspectiva de solución o descubrir al comprador "oculto"
- *Visitantes*: la persona parece no tener motivo de consulta. al final de la sesión pareciera que el alumno no ve ninguna razón para cambiar ni para consultar, puede señalar que no existe problema o que éste pertenece a otra persona. Se recomienda mostrarse empático, buscar lo que funciona en lugar de lo que no funciona, no prescribir tareas y descubrir, si es que existe, un comprador oculto u otro comprador.
- *Comprador oculto*: una persona puede, inicialmente, no ser un comprador para el motivo de consulta por el que fue derivado, sin embargo puede ocurrir que lo sea para tratar otro asunto. La cooperación del alumno respecto del problema y de sus objetivos facilita el avance en la consecución de estos.

### 1.1.1. CONSTRUCCION DE OBJETIVOS.

Las personas acuden con un motivo de consulta, por lo que se deben establecer criterios para indicar si se ha tenido éxito, si ha habido algún progreso o si se han alcanzado los objetivos del tratamiento, al establecerlos se abre una puerta hacia la solución; de esta manera Berg y Miller (1992), proponen algunas cualidades de los objetivos que son bien pensados por el facilitador:

1. Deben tener importancia para la persona: ésta debe visualizar el logro del objetivo como algo beneficioso para ella; es más útil aceptar el objetivo del alumno, que insistir en implementar el “correcto” (diseñado por el facilitador).
2. Ser limitados: para que puedan ser alcanzados, el cumplimiento dará una sensación de triunfo.
3. Ser concretos, específicos y estar formulados en términos de conducta: la ventaja es que resulta más fácil evaluar el progreso y lo que falta por hacer, además de brindar al alumno la oportunidad de atribuirse el mérito de sus éxitos.
4. Plantear la presencia y no la ausencia de algo: se deben construir en un lenguaje positivo, proactivo y planear lo que el alumno hará en lugar de lo que no hará, ya que no es posible no hacer algo.
5. Que sea un comienzo y no un fin: no importa la complejidad de los objetivos, se pueden alcanzar si se empieza por el principio llevando a cabo los pasos necesarios para el resultado final.
6. Ser realistas y alcanzables dentro del contexto de vida de la persona se debe negociar un objetivo manejable, las personas se muestran dispuestas a formular un objetivo realista.

7. Que se perciba que exigen un "trabajo duro": el reconocimiento de trabajo duro ayuda en la protección y promoción del sentido de autoestima y dignidad del alumno, en el caso de no lograr el objetivo deseado, se hace mención de que sólo es necesario trabajar aún más duro.

### 1.1.2. BÚSQUEDA DE EXCEPCIONES.

Según Berg y de Shazer (2001), la realidad de las personas se ve modelada por el uso de palabras, pensamientos, acontecimientos y sentimientos (percepciones y malentendidos). Podemos ayudar a los alumnos a reconstruir y reformular su realidad de manera benéfica con la modificación de malas interpretaciones y los malos entendidos. Mediante las preguntas que realiza el facilitador se indaga sobre la visión que tiene el alumno del "problema" y sus soluciones posibles así como la percepción de las personas significativas. De acuerdo con Berg y Miller (2002), la entrevista es un proceso complejo, donde el preguntar qué, a quién, para qué, cómo y cuándo, transmite al alumno lo que el facilitador cree importante sobre su situación; el objetivo del enfoque de soluciones es formar una unidad (entre el facilitador y quien lo consulta) basada en la cooperación y la confianza mutua; en la conversación se construye lo problemático y la manera de cooperar para encontrar la solución.

Puesto que los alumnos cuentan con fuerzas y recursos, se supone que hay momentos en los cuales no se presenta la situación problemática, por ello el facilitador debe estar atento a la presentación de esas excepciones durante la conversación o buscarlas mediante el uso de preguntas como:

La pregunta por el milagro o pregunta de avance rápido:

*"Supongamos que una noche mientras duerme, se produce un milagro y su problema se resuelve. ¿Cómo se daría cuenta?, ¿Qué sería diferente?, ¿Cómo lo sabría su esposo sin que usted le dijera ni una sola palabra sobre el asunto?"* (de Shazer, 1997) La pregunta por el milagro tiene sus bases en la técnica de la bola de cristal desarrollada por Milton Erickson; ésta fue modificada y utilizada inicialmente por de Shazer (1986), él considera que puede ser

empleada para proyectar a las personas a un futuro en el que tiene éxito y en el que el motivo de consulta o la queja ha desaparecido.

De Shazer (1997), menciona que en ocasiones cuando se le pregunta a las personas de manera directa cuál va a ser el objetivo, se tiende a dar una respuesta global o no específica, sin embargo, si se investiga indirectamente mediante la pregunta por el milagro, se conseguirán descripciones concretas y específicas; de igual manera considera que el echar una mirada al futuro resulta eficaz en cuanto a la planeación de objetivos. La pregunta por el milagro es, entonces, una secuencia de preguntas que se usa cuando la persona no puede identificar excepciones o soluciones, es útil para conocer las características que tendrá la solución. Lo que se pretende es que el consultante, de acuerdo con Berg y Miller (1992), se proyecte al futuro en una nueva y fuerte experiencia, donde la situación problemática deja de serlo para convertirse en una experiencia alentadora, mencionan que "el don más importante que un terapeuta puede concederte a un paciente: [es] la esperanza y una nueva visión de posibilidad. Y los pacientes responden concibiendo esperanzas para su vida y para ellos mismos"

Aunque sea un "milagro" las personas tienden a ser realistas, ya que como la imagen es construida por la persona, generalmente, se inscribe dentro de su contexto, la imagen resulta más útil cuando se describe detalladamente y en términos mensurables, también es mejor si se describen sentimientos en manifestaciones externas. Es tarea del facilitador (cuando el alumno no puede) proyectar el éxito hacia el futuro y hacer hincapié de que el alumno es responsable de su futuro. Cuando ya se ha logrado tener una imagen el siguiente paso es convertir en realidad una pequeña parte del milagro e imaginar los cambios que traerá cuando dé algunos pasos para que el milagro se produzca.

#### Preguntas presuposicionales:

Con el tipo de preguntas que se realiza y el uso cuidadoso del lenguaje se puede lograr un cambio de percepción. Si suponemos algo que ya existe

(que es bueno para el alumno), nos encaminaremos hacia respuestas que promuevan los recursos y los enriquezcan. Así, se pretende dirigir las percepciones de los alumnos hacia las soluciones. La propuesta es mantener este tipo de preguntas abiertas, evitando que puedan ser contestadas con un "sí" o un "no" (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990)

Preguntas para buscar excepciones:

"Un joven quería explicaciones claras sobre el método de Erickson. Erickson interrumpió la conversación y llevó al hombre fuera de la habitación. Señaló la calle y le preguntó qué veía. Sorprendido, respondió que veía una calle. Erickson señaló los árboles que bordeaban la calle. "¿Nota algo en esos árboles?" Finalmente el joven notó que todos estaban inclinados hacia el este. "Así es, excepto uno. El segundo desde el final de la calle, éste está inclinado hacia el oeste. Siempre hay una excepción" (Haley, en Berg y Miller, 2002).

Nuestras creencias nos ayudan a decidir lo que queremos ver y lo que ignoramos, esta selectividad proporciona las facilidades para organizar la información que ingresa a nuestros sentidos; así es como nuestros puntos de vista afectan nuestros juicios acerca de las personas y nuestras interacciones con ellas, por eso se sugiere establecer la conversación que lleve a las soluciones.

La entrevista de soluciones amplifica y realza los éxitos del alumno por medio del énfasis en las excepciones. Si los éxitos se comentan repetidamente pero además se examinan, tienden a volverse más reales para el alumno, cuando se conoce esta realidad se convierte en una profecía que tiende a cumplirse.

De acuerdo con de Shazer (1997), se llaman excepciones porque las personas consideran que sus problemas ocurren siempre, pero cuando no es así parece como si lo fuera y al cambio no se le da importancia o se le toma como casualidad, el objetivo de estas preguntas es encontrar momentos en los que no aparece el problema. Nos ofrecen información acerca de lo que se necesita para resolver un problema, evaluando las diferencias de cuando no se

presenta la situación problemática, así tendrán que ocuparse más en las actividades que promueven su objetivo.

De esta manera el Centro de Terapia Familiar Breve (en Berg y Miller, 2002) se ha dado a la tarea de investigar las excepciones y encontró dos tipos:

- **deliberadas:** son las soluciones que las personas ponen en práctica y que pueden describirlas con detalle; es importante prestar atención a éstas excepciones, ya que si el alumno identifica los pasos que tiene que dar, podrá repetirlos además de crear una pauta para la solución.
- **causales:** son los casos en los que la persona informa las excepciones obvias, pero que le es difícil describir los pasos que dio para producirlas, podría parecer que se aparecieron espontáneamente.

#### Pregunta de escala:

“En una escala que va de cero a diez, y en la que el cero representa lo peor, y el diez corresponde a las cosas tal como serán cuando estos problemas estén resueltos, ¿dónde situaría usted el día de hoy? (Cade y O’Hanlon, 1995).

Berg y Miller (1992), mencionan que “en los números hay algo mágico”, y (Berg y de Shazer, 2001), que se pueden utilizar como una simple herramienta terapéutica; cuando se le pide al alumno situarse en una escala numérica, el facilitador puede tener una idea más clara de lo que desea saber, además presenta excepciones y las posibles soluciones como realistas y posibles. Kowalski y Kral (citados por Cade y O’Hanlon, 1995), señalan que la escala parte de un cambio en la dirección deseada, le implica a la persona un grado de control para establecer esa dirección.

Este tipo de preguntas se usa para analizar la perspectiva del alumno, su visión de los demás y cómo cree que lo perciben los demás; según Berg (en Cade y O’Hanlon, 1995) pueden emplearse también, para evaluar la autoestima, la autoconfianza, el interés de cambiar, etc., ayudan en el establecimiento de prioridades en los problemas, percibir esperanza y evaluar

el progreso, además de que permite explorar la medida en que se cree en la posibilidad de cambio; sirve como un indicador cuantitativo de la percepción del alumno acerca de sí mismo antes de la terapia y en el presente. Se pregunta por la puntuación actual, por la puntuación deseada, qué es lo que han hecho para situarse en la puntuación actual y qué tendrían que hacer para llegar a la calificación deseada.

#### Preguntas reflexivas:

El objetivo de estas preguntas es lograr la reflexión sobre posibles soluciones ampliando las expectativas de cambio. Según Tomm (1987) hay varios tipos:

- *Orientadas al futuro*: posibilita la visión de las implicaciones de los actos de los alumnos en el futuro.
- *Perspectiva del observador*: posiciona a los alumnos como observadores, de esta manera podrán ver desde otro ángulo su situación
- *Inesperadas o de cambio de contexto*: tienen como objetivo mostrar otra visión de de la situación y otras posibilidades
- *Sugestiones implantadas*: intencionalmente el facilitador da su opinión de manera reflexiva.
- *Comparación normativa*: por medio de otras situaciones similares se sugiere la normalidad de la situación del alumno
- *Para aclarar distinciones*: ayudan a expresar los puntos de vista de los alumnos respecto de la situación problemática

### 1.1.3. LA PRESCRIPCIÓN DE TAREAS.

De acuerdo a cómo se da la interacción entre el alumno y el facilitador, es decir, en cómo se conduce la entrevista, está el modo de saber qué hacer; así mismo, de ello depende el tipo de tarea a prescribir.

Según Haley (en de Shazer, 1997), el objetivo de una consulta es conseguir cambios en la forma de conducirse de las personas, de esta manera se asignan directivas (o tareas) para conseguir alcanzar esos cambios, para intensificar la relación con el facilitador y para reunir información. La asignación de tareas y nuevas directivas cumplen diferentes finalidades y se prescriben para promover el cambio, se sugiere además que si el consultante:

- A quien se le prescribe una tarea y la ejecuta tal cual se le asignan tareas directas.
- Ha modificado una tarea directa, se le prescriben tareas fácilmente modificables o indirectas.
- Informa la realización de una tarea opuesta, se le proponen tareas que incluyan la posibilidad de obtener respuestas opuestas.
- Reporta de manera vaga o confusa la ejecución de la tarea, se sugiere la prescripción de tareas vagas.
- No realizó la tarea, puede ser que es su manera de cooperar o no se formuló adecuadamente, se recomienda en este caso asignar tareas de manera optativa o indirectas o no asignar nuevas tareas.

TIPOS DE TAREAS:

#### **De fórmula**

*"Desde ahora y hasta la próxima vez que nos encontremos, a nosotros nos [a mi me] gustaría que observe, de modo que pueda describirnos [describirme] la*



*próxima vez lo que ocurre en su [elija: familia, vida, matrimonio, relación] que usted quiere que continúe ocurriendo"* (de Shazer, 1986).

La tarea de fórmula tiene la finalidad de abrir la puerta al cambio y la solución y cambiar el foco del alumno, llevándolo de acontecimientos pasados a sucesos presentes y futuros e implícitamente se propone también promover expectativas de cambio. Las personas pueden esperar cambios pobres, pero con esta tarea se sugiere algo que va a ocurrir y va a seguir ocurriendo, de hecho ya ocurre, solo hay que observarlas (de Shazer, 1997).

Molnar y de Shazer (en Cade y O'Hanlon, 1995), complementan la tarea de fórmula con las siguientes intervenciones:

- Hacer mas de lo mismo que ayuda y que sea diferente de la situación problemática
- Se pide a la persona estar atenta a qué hace cuando logra vencer el caer en la situación problemática
- Mencionar una evaluación predictiva
- Sugerir hacer algo distinto y describir lo sucedido
- Prescribir una tarea estructurada en relación a la ausencia de la situación problemática
- Sugerir la dificultad de su situación por lo que debe observar por qué su situación no es peor.

### **Sorpresa**

Se pide al consultante que elija una persona, que tenga que ver con la situación problemática, a la cual desee sorprender, con ello la situación se vuelve impredecible, encausa a las personas a centrar su atención en nuevas conductas; dado que esta tarea tiene carácter lúdico y azaroso, los clientes encuentran sorpresas que no tenían la intención de serlo, estas sorpresas se vuelven soluciones (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990).

### **Genérica**

De acuerdo con O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), cuando se ha fijado el objetivo, pero no ha sido fácil concretar, usando el lenguaje del cliente se crea

la expectativa de cambio, presuponiendo que entre sesiones ocurrirá la conducta deseada, de esta manera los alumnos definen más claramente sus objetivos. Se puede sugerir "fíjate qué haces esta semana que te hace... (elegir cuestiones relacionadas con el logro del objetivo)".

### **De predicción**

Según de Shazer (1997), se basa en la idea de que lo que uno espera que suceda es más probable que ocurra una vez que el proceso que conduce a eso se ha puesto en marcha, es decir, se puede considerar que la predicción hecha, por ejemplo, en la noche anterior pone en marcha el proceso que implica tener un día mejor, puesto que el tener un día bueno es lo que se desea.

#### **1.1.4. OTRAS INTERVENCIONES.**

Cade y O'Hanlon (1995), mencionan que una sesión puede estar dirigida a:

- a) Modificar los marcos de creencias o constructos del alumno que se pueden considerar relacionados con el modo en que se perciben, encaran y mantienen las dificultades.
- b) Modificar las sentencias repetitivas que rodean el problema, derivadas de aquellos marcos.
- c) Modificar las posiciones y enfoques del facilitador que se vuelvan partes de un patrón que se autorrefuerza entre el facilitador y la persona
- d) Modificar la relación de la persona y quizá del facilitador con los sistemas globales de la familia, el vecindario o la profesión.

Además de la manera en qué se conduce la conversación, las preguntas que se realizan, se pueden realizar las siguientes intervenciones, si es necesario y/o útil, durante el transcurso de las sesiones:

## TECNICA DE LA CONFUSIÓN

De acuerdo con de Shazer (de Shazer, 1986), esta técnica ayuda a construir la realidad de los problemas cuando las personas tienen objetivos vagos, supone la exploración de cada uno de todos los puntos posibles de divergencia entre dos personas admitiendo confusión ante su confusión se pregunta quién debe cambiar qué cosa. El objetivo de la consulta consiste en ayudar al alumno a establecer algunas condiciones que permitan el logro espontáneo de la meta enunciada o implícita

## MODIFICACIÓN EN LA PAUTA

“Cuando ya hemos desarticulado las pautas de conducta fijas y rígidas [la persona] se ve obligad[a] a reorientarse a recoger los pedazos y volverlos a unir, a funcionar de manera totalmente diferente” (Erickson, en O’Hanlon, 2001)

Modificar los patrones que presenta el alumno permite resolver problemas alterando la acción e interacción que forma parte de esos problemas o su entorno. Es necesaria información detallada de la expresión exacta del síntoma, es decir la “grabación en video” (O’Hanlon, 2001). Se puede modificar:

- la frecuencia/ritmo.
- cambiar la duración.
- el momento (del día, la semana, el mes, el año).
- la ubicación (en el cuerpo o en el mundo).
- la intensidad
- alguna otra característica o circunstancia propia del síntoma.
- la secuencia (el orden)
- crear un corto circuito en la secuencia (un salto desde el principio hasta el final).
- interrumpir la secuencia, o impedirla de otro modo, en todo o en parte (hacer que <descarrile>).
- añadirle o sustraerle por lo menos un elemento.
- fragmentar algún elemento antes unitario en elementos más pequeños.
- hacer que se despliegue sin su pauta.
- invertir la pauta.

- vincular la aparición con otra pauta –puede ser una experiencia indeseada, una actividad evitada o una meta deseable pero difícil de alcanzar.

## ANALOGÍAS Y METÁFORAS

Hay una analogía cuando una cosa se asemeja a otra o si se habla de ella como si fuera otra: "tus ojos como dos luceros de la noche"; el empleo de las analogías es útil para emplear aptitudes y comprensiones de un ámbito de nuestra experiencia para enfrentar los otros ámbitos, Brandler y Grinder (Cade y O'Hanlon, 1995), mencionan que el atender las imágenes de las personas y el usar su modo sensorial es benéfico en la generación de cambios internos. Tienen la función de ampliar algo que el terapeuta quiere decir.

El objetivo de contar metáforas es captar la atención del alumno, sembrar ideas y que ellos mismos proyecten sus propios significados y soluciones. Metáfora viene del griego *pherein* que significa trasladar y *meta* que quiere decir después de o más allá de; una metáfora implica entonces, que se trasladen conocimientos desde su contexto inicial a otro contexto donde esta capacidad podría resolver el problema, de la misma manera nos ayuda a emplear conocimientos o experiencias que ya poseemos para comprender nuevas experiencias.

Pueden utilizarse también anécdotas, parábolas y relatos para enseñar, embellecer, explicar, enriquecer, alentar el pensamiento creador y en ocasiones para desconcertar; los componentes del relato deben tener una correspondencia analógica directa con los hechos y relaciones de importancia para el oyente y con la situación (Cade y O'Hanlon, 1995).

## 2. TRABAJO CON ADOLESCENTES.

Selekman (1996), ha trabajado con adolescentes "difíciles", de acuerdo a su experiencia sugiere seis estrategias para favorecer una relación cooperativa con jóvenes y aprovechar sus fuerzas y recursos:

- ❖ Humor y sorpresa: recomienda prestar atención a las situaciones cómicas, ya que los adolescentes gustan de falicitadores joviales con sentido del humor y que crean un clima alegre.
- ❖ Utilización: esta estrategia desarrollada por Erickson atiende a los recursos y las fuerzas de los clientes, se utiliza todo lo que el consultante trae consigo.
- ❖ Ponerse del lado del adolescente: sugiere dedicar tiempo de manera individual con el adolescente, lo que favorecerá su alianza con él además de resultar un eficaz negociador para la familia, para ello es importante establecer también con ella una buena relación; al estar en ambos lados se puede negociar mejor los objetivos y expectativas.
- ❖ Adolescente como asesor experto: se invita a un joven que ha pasado por una situación semejante a contar sus experiencias para transmitir la idea de colaboración con otros jóvenes.
- ❖ Uso del yo del terapeuta: el empleo de la autoconfesión puede resultar útil en la relación con el adolescente, la confesión debe coincidir con la situación que presenta el joven, aún cuando no coincidan se puede usar el humor al narrar historias o sus ideas absurdas al adolescente.
- ❖ El enfoque de Columbo: "Columbo el popular detective de televisión... no tiene ningún problema en mostrar su estilo incompetente y torpe a los sospechosos... Mientras entabla relación con el potencial sospechoso, Columbo usa cumplidos para adularlo. Durante todo el proceso de investigación formula las preguntas desde una posición "de no saber"... Esto desconcierta al sospechoso, quien finalmente termina ayudando a Columbo a resolver el crimen...". Al adoptar una posición de incompetente, se logra empatía con el adolescente, y que éste no lo vea como un juez.

### 3. LO QUE SE DEBE EVITAR EN EL ENFOQUE DE SOLUCIONES.

Según O'Hanlon y Weiner-Davis (1990) para que una sesión sea más eficaz hay que evitar:

- Trabajar sin objetivos. Cuando no se ha logrado el establecimiento de objetivos se corre el riesgo de no saber cuáles son los indicadores de progreso o cuándo se ha alcanzado el éxito.
- Seguir los objetivos del facilitador. Puesto que no hay una forma correcta de ver las cosas, el facilitador no debe imponer su punto de vista y si debe tomar en cuenta la demanda de la persona.
- Que el objetivo sea vago. Los objetivos deben plantearse de manera concreta para poder evaluar más fácilmente los progresos.
- Perder de vista el objetivo. Podemos hablar de algunas cosas que pudieran resultar de importancia para la persona, pero no debemos olvidarnos del objetivo, ni de las excepciones.
- Repetir soluciones ineficaces. Si las cosas no van bien, se investiga qué es lo que no ha dado resultado para evitar repetirlo y en cambio, aumentar las probabilidades de un resultado eficaz
- Continuar con lo que la persona ha estado haciendo infructuosamente para resolver el problema. Hay que prestar atención a este tipo de situaciones y encontrar la diferencia que haga la diferencia.
- Repetir los consejos bienintencionados de familiares y amigos. El alumno puede estar receptivo a consejos que ya ha escuchado con anterioridad, lo que se sugiere es encuadrar la sugerencia, de manera que parezca contradecir las recomendaciones anteriores.

- No atender a las respuestas de la persona. Hay veces en que el facilitador está tan concentrado en seguir un modelo, que se olvida de observar reacciones verbales y no verbales del alumno; para saber si algo funciona es importante saber observar y escuchar, dice de Shazer (O'Hanlon y Weiner-Davis, 1990), que "si [algo] funciona, no lo cambies. Si no, haz algo diferente".
- Reforzar la idea de que hay un problema. Según Durrant y Kowalsky (2001), el efecto que tiene la conversación sobre los problemas es que impiden percibir o valorar los puntos fuertes, sugieren centrarse en las competencias ya que esto conduce a comportarse, pensar y sentir diferente, además de que disminuye la posibilidad de enfrentarse al mismo tipo de atascamiento.
- No atender ni reforzar soluciones. Si no se consideran las excepciones, el alumno puede perder la oportunidad de percibir esto como algo diferente y útil.
- No interrumpir afirmaciones o preguntas inútiles. Las personas suelen llegar hablando de sus dificultades, por lo que hablar del problema nos lleva a pensar en el problema, es tarea del facilitador explorar soluciones y si hay que hablar de problema hay que hacerlo de forma nueva y diferente.
- Buscar resistencia. Si buscamos resistencia irremediamente la vamos a encontrar, sin embargo hay que prestar atención a los elementos que faciliten la cooperación en la relación consultante/facilitador y un ambiente positivo que promueva la colaboración en la búsqueda de excepciones, soluciones y su implementación.
- Complicar las cosas. Puede dar la impresión de que aún hay cosas pendientes cuando los objetivos se han perdido de vista, quizá solo sea necesario un pequeño cambio.

#### 4. PARA MANTENER EL CAMBIO.

“Si funciona, no lo detenga” (de Shazer, 1986). Para mantener el cambio O'Hanlon y Weiner-Davis (1990), proponen el uso de preguntas presuposicionales y el uso de los verbos en pasado para investigar diferencias entre las cosas positivas ocurridas entre sesiones y las veces en que se presentaba la situación problemática en el pasado y hablar sobre los cambios. A partir de la segunda sesión de acuerdo a los cambios presentados sugiere que los alumnos pudieran “caer” en uno de los siguientes tres grupos:

- El grupo del milagro: las personas hablan de cambios, se debe tener una imagen de cuales son los cambios, cómo de han producido y qué debe ocurrir para que continúen ocurriendo, recomienda establecer un intervalo de tiempo más largo al que las cosas fueron bien en otro momento, normalizar y prevenir una posible dificultad y preguntar si la persona considera necesaria otra sesión.
- El grupo así-así: cuando los alumnos reportan dificultades, lo conveniente es interrumpirlos y dirigir la entrevista hacia las soluciones para que el alumno valore la importancia de los momentos buenos y los no tan buenos; este cambio hacia las soluciones permite la creación de un contexto “adecuado” para cuando se vuelva a discutir acerca de las dificultades. Con este grupo se puede usar la pregunta de escala.
- El grupo igual o peor: los alumnos mencionan que la situación está igual o peor, se sugiere preguntar por las cosas relacionadas con la queja que sucedieron y su actitud ante ello. Recomienda preguntarse si él es el cliente y cuál es el objetivo y cuándo se alcanzará.

Por su parte Durrant y Kowalsky (2001), sugieren prescribir tareas que inciten a los alumnos a percibir ejemplos de competencia o que impliquen la ejecución de pequeños pasos que resulten prácticos y útiles.



Es importante resaltar que durante su experiencia, los alumnos ya han puesto en práctica algunas estrategias para fortalecer su rendimiento cuando éste entra en desequilibrio. Así la pretensión de este trabajo fue contribuir al fortalecimiento del rendimiento escolar mediante algunas estrategias del Enfoque de Soluciones tales como: la pregunta de escala, pregunta por el milagro, planteamiento de objetivos, la búsqueda de excepciones y la tarea sorpresa, partiendo de la suposición de que los alumnos cuentan con recursos y/o habilidades para fortalecer su rendimiento escolar y que al lograr un cambio por mínimo que éste fuera se generarían cambios constantes y duraderos.

## METODOLOGÍA.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿El enfoque de soluciones contribuye a fortalecer el rendimiento escolar?

### PROPÓSITO.

El propósito de este trabajo fue conocer si un taller basado en el Enfoque de Soluciones contribuye a fortalecer el Rendimiento Escolar.

### PARTICIPANTES.

Un grupo de ocho alumnos del CONALEP-Iztacalco1 de primer semestre.

### TIPO DE ESTUDIO.

Investigación acción.

### TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

Entrevista semiestructurada (anexo 1) con base en el enfoque de soluciones conformada por diez preguntas guía para obtener información respecto a la percepción que tenían de su rendimiento escolar e identificar acciones (recursos) que pudieran fortalecerlo y promover el cambio; en la entrevista final se exploró acerca de la percepción de su rendimiento escolar después del taller, consolidación de recursos y cómo mantener el cambio.

### TRATAMIENTO DE DATOS.

Transcripción de ocho entrevistas semiestructuradas que se realizaron antes y después de la aplicación del taller con base en el Enfoque de Soluciones; se realizó una selección de fragmentos de estas transcripciones a partir de la propuesta de Análisis de Marcos Recursivos (Keeney, 1992 y Rambo, 1993).

### PROCEDIMIENTO.

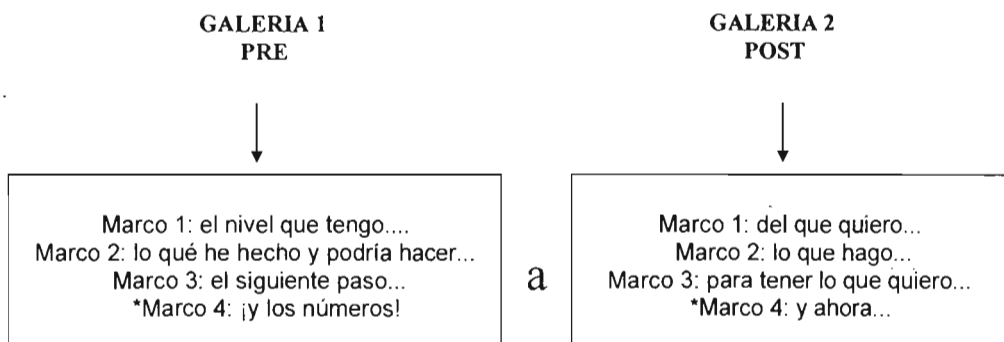
Se autorizó la aplicación del taller con base en el Enfoque de Soluciones en el CONALEP-Iztacalco1 y se nos asignaron a diez alumnos de primer semestre, estos fueron elegidos por las autoridades académicas tomando en cuenta su bajo rendimiento escolar y que tuvieran posibilidad de acreditar el semestre.

Inicialmente se pretendía aplicar entrevistas semiestructuradas a alumnos, padres de familia y a algunos de sus profesores de los alumnos asignados, sin embargo esta fase del trabajo no fue complementada debido a causas ajenas; por ello solo se consideraron para el análisis ocho entrevistas de los alumnos constantes en el taller.

Después de la aplicación de la primera entrevista semiestructurada se impartió el taller (anexo 2), constó de cuatro sesiones, cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora y media. Durante la primera sesión se trabajó con la pregunta por milagro (cuya finalidad fue plantear objetivos e identificar excepciones y recursos) y la pregunta de escala (donde se determinó el parámetro inicial en el que se ubicaba); en la sesión dos se plantearon objetivos individuales y grupales se describió la situación a trabajar en términos específicos para objetivos individuales y grupales; se buscaron excepciones /se identificó cuando no se presentaba el "problema" y qué se estaba haciendo para que no sucediera); y se prescribió la tarea sorpresa (el objetivo fue que algún integrante del contexto inmediato del participante identificará cambio(s) positivos. Durante la tercera sesión se revisó la tarea sorpresa (se identificaron cambios positivos presentados) y se consolidaron cambios (se identifico lo que el participante podría hacer antes y durante una "recaída"). En la última sesión se realizó la pregunta de escala (para identificar el avance del participante) y algunas reflexiones (en las cuales se consolidaron cambios y se identificaron otros recursos. Al termino del taller se aplicó la segunda entrevista semiestructurada para conocer y consolidar los cambios obtenidos.

Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los alumnos antes y después del taller fueron analizadas mediante marcos recursivos. Los marcos recursivos consisten en un proceso reflexivo que ofrece un modo de comprender y organizar las conversaciones como una exposición de arte, donde los participantes pasan de un marco a otro, de una galería a otra en busca de un contexto que proporcione recursos (Keeney, 1992). Un marco es un contexto que se construye al unir y organizar las palabras, creando figuras o formas de conversación, dando así significado mediante un proceso recursivo (Rambo, Heath y Chenail, 1993)

Los marcos obtenidos se analizaron mediante la creación de dos galerías: en la primera se incluyen los marcos “el nivel que tengo...” (nivel de rendimiento escolar), “lo que he hecho y podría hacer...” (identificar recursos), “el siguiente paso...” (promoción del cambio y ¡y los números! (calificaciones obtenidas en el primer parcial); en la segunda los marcos “del que quiero...” (nivel de rendimiento escolar), “lo que hago...” (consolidación de recursos), “para tener lo que quiero...” (mantenimiento del cambio) y “y ahora...” (calificaciones obtenidas en el tercer parcial). Cabe precisar que este último marco no se encuentra en el siguiente apartado debido a que las calificaciones fueron obtenidas directamente de la base de datos de la institución y se contemplaron las 5 materias en las que había indicadores numéricos bajos.



\*Se obtuvo directamente de la base de datos de la institución.

## RESULTADOS.

A continuación se presentan fragmentos de las entrevistas que se aplicaron a los alumnos de primer semestre del CONALEP-Iztacalco 1.

Se observa en la GALERIA1 PRE (fragmentos de entrevistas realizadas antes de la aplicación del taller) cuatro marcos:

*Marco 1: el nivel que tengo...*

(se enuncia el nivel de "rendimiento escolar" que los alumnos consideraban tener antes del taller)

*Marco 2: lo qué he hecho y podría hacer...*

(se menciona lo que han hecho y que podría serles útil, sus recursos)

*Marco 3: el siguiente paso...*

(lo que tendrían que hacer para mejorar)

*Marco 4: ¡y los números!*

(calificaciones de algunas materias, antes de la aplicación del taller, se obtuvieron directamente de la base de datos de la institución)

La GALERIA2 POST (fragmentos de entrevistas que se realizaron después de la aplicación taller) se compone por los siguientes marcos:

*Marco 1: del que quiero...*

(habla de lo que los alumnos quieren)

*Marco 2: lo que hago...*

(se menciona lo que hacen para tener el rendimiento escolar que quieren tener)

*Marco 3: para tener lo que quiero...*

(presenta lo que tendrían que hacer para conseguir avances)

*Marco 4: y ahora...*

(calificaciones de algunas materias, después de la aplicación del taller)

En cada marco se encuentran los fragmentos de las entrevistas que se les aplicaron a los ocho alumnos que participaron en su totalidad en el taller.

## **GALERIA 1 "PRE"**

### **MARCO 1: el nivel que tengo....**

#### **Luis**

- P: ¿cómo describirías tu rendimiento escolar?  
L: normal  
P: normal, ¿qué es normal?  
L: este, mi rendimiento  
P: ¿qué es un rendimiento normal para ti?  
L: pues cumplir con mis tareas  
P: cumplir con tus tareas  
L: venir a la escuela  
P: venir a la escuela, ¿eso es un normal rendimiento escolar para ti?  
L: si  
P: ¿qué crees que provoque tu normal rendimiento escolar?  
L: no sé, tal vez no reprobar materias, aprender  
P: ¿eso es lo que provoca tu normal rendimiento escolar?  
L: si

#### **Erick**

- G: ¿Cómo describirías tu rendimiento escolar?  
E: bien  
G: bien, ¿bien cómo?  
E: pues el aspecto que me gusta lo que estoy estudiando  
G: te gusta lo que estas estudiando, ¿tus calificaciones?  
E: también me gustan  
G: también te gustan

#### **Laura**

- G: ¿cómo describirías tu rendimiento escolar?  
L: que es bueno  
G: que es bueno, ¿consideras que es bueno?  
L: que voy bien en mis materias, que voy baja en matemáticas nada más  
G: ¿qué crees que provoque tu buen rendimiento escolar?  
L: pues que le dedico tiempo al estudio, que me doy tiempo para estudiar  
G: que te das tiempo para estudiar

#### **Marco**

- P: ¿Cómo describirías tu rendimiento escolar?  
M: pus, ¿qué le diré?, pues un chavo regular, que no va ni tan bien ni tan mal,  
P: ni tan bien ni tan mal, ¿Qué crees que provoque que tu rendimiento escolar sea ni tan bien ni tan mal?  
M: falta de apoyo  
P: ¿falta de apoyo de qué tipo?  
M: sería de mis padres, de mis hermanos que me ayudaran o sea a lo que no entendiera yo, que me explicaran algo, o de mis maestros  
P: ¿a tus maestros les preguntas cuando no entiendes algo?  
M: si  
P: si te contestan o...  
M: a veces algunos

### **Gustavo**

P: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar?

G: pus normal

P: ¿qué es normal?

G: si, común, bueno no sé si sea malo o bueno, yo considero que por una parte esta bien. Sí, por una parte está bien y por la otra no

P: ¿por qué por la otra no?

G: porque a veces no entrego una tarea o un trabajo

### **Rubén**

G: ¿cómo describirías tu rendimiento escolar?

R: muy bajo

G: muy bajo, ¿cómo sería muy bajo?

R: en 7, 6 muy regular

G: regular 7, 6 ok ¿qué crees que provoque que tu rendimiento sea

R: no estudiar

G: no estudiar

R: si

G: además de no estudiar

R: no hacer las tareas, no hacer los trabajos

### **Diana**

G: ¿Cómo consideras tu rendimiento escolar Diana?

D: ahí e, pues dos, tres porque luego, no sé ahí más o menos

G: cómo es dos, dos o más o menos

D: si, que casi este como de que sea mas, o sea pues si, porque hay algunos maestros que no explican bien y pues ahí todo, o sea nos equilibramos mucho en las clases y en las materias y todo eso

G: mj

D: pues si ¿no?, llevo en las calificaciones bien a veces subo y a veces bajo

G: m ¿a qué atribuyes a que tu rendimiento escolar o qué crees que provoque que tu rendimiento sea dos, dos o mas o menos?

D: pues, no sé, no sé

G: no sabes, ¿qué cosas estás haciendo tu para que tu rendimiento escolar sea 2, 2 o mas o menos o qué estas dejando de hacer?

D: pues casi no estudio es por eso que mis calificaciones ahí están, que suben y luego bajan

### **Martín**

P: ¿cómo describirías tu rendimiento escolar?

M: más o menos

P: más o menos, ¿por qué más o menos?

M: porque hay materias que se dificultan mucho

P: ¿qué crees que provoque esto, que algunas materias se te dificulten y otras no?

M: pus porque luego se me olvidan los procedimientos, que es más en las materias que son de cuentas y eso, se me olvidan los procedimientos

P: ¿de qué depende esto, que se te olviden los procedimientos?

M: porque en la clase del maestro si me las aprendo pero ya después no sé, cuando voy a estudiar ya se me olvida y no sé cómo estudiar, cómo empezar



## **MARCO 2: lo que he hecho y podría hacer...**

**Luis**

P: ¿qué has intentado hacer para mejorar tu rendimiento escolar?

L: m, tratar de cumplir con tareas, no faltar a la escuela

P: ¿qué mas?

L: este, no sé darme tiempo, más tiempo para estudiar, para hacer tareas

**Erick**

G: bueno, ¿hay alguna cosa que podría ayudar a mejorar tu rendimiento?, dices que te parece bien, ¿hay algo que te ayudaría a mejorarlo?

E: pues echarle más ganas

G: echarle más ganas, ¿qué sería echarle más ganas?

E: ponerle mas empeño a la materia donde voy bajo

G: si yo te dijera Israel enséñame cómo ponerle empeño a alguna materia, ¿cómo sería?

E: estudiando, repasando todo lo que hemos visto

G: sí, ¿cómo ha funcionado?

E: pues este, yo me tomé esa decisión de empezar lo que he empezado y terminar hasta donde quiero, ahora si donde yo decido

G: ¿pero cómo tú te das cuenta de que esta funcionando? esta decisión tuya

E: en las calificaciones

**Laura**

G: ¿qué has intentado hacer para mejorar tu rendimiento escolar?

L: poner atención, hacer resúmenes de los trabajos de lo más importante o cuadros sinópticos para entenderle mejor al tema

G: ¿de qué manera funciona esto que estas haciendo?

L: practicando el tema este con mis compañeros, comentarlo, hablarlo, que lo explique bien el profesor, o sea yo le digo al maestro que él me lo explique y sí me lo vuelve explicar hasta que lo entienda

G: ¿esto es lo que te ayuda para que tu rendimiento escolar sea mejor?

L: sí

**Marco**

P: ¿qué has intentado hacer para mejorar tu rendimiento escolar?

M: muchas cosas

P: una

M: ponerme las pilas, pero ni aún así. Bueno, intento echarle ganas pero no

P: ¿cómo intentas echarle ganas?

M: entregando mis trabajos, participando, entregando tareas todo eso

P: ¿y de qué manera funciona lo que estas haciendo, entregar **tus** tareas...?

M: este, ¿cómo funciona?, bueno eso tiene un valor en la **calificación** y este creo que entregando eso puedo salir adelante

**Gustavo**

P: ¿Qué has intentado para mejorar tu rendimiento escolar?

G: apurarme más

P: y ¿cómo te apuras?

G: poniendo atención, entregando todo

P: ¿de qué manera te funciona esto?, entregando todo, apurarte mas  
G: que me va bien en las materias  
P: te va bien en las materias  
G: si

### Rubén

G: ok ¿qué has intentado hacer para mejorar tu rendimiento escolar?  
R: entregar trabajos, tareas y ps estudiar  
G: ¿es lo que has empezado a hacer para mejorar?  
R: es lo que he empezado a hacer con las materias que reprobé:  
administración, contable  
G: bueno, eh ¿quién y cómo se daría cuenta de que tu rendimiento escolar esta mejorando?  
R: mis padres y mis maestros  
G: ¿cómo se darían cuenta?  
R: ps el aprovechamiento, en entrar a clases, en entregar tareas, trabajos  
G: ¿y Rubén cómo se daría cuenta de que está mejorando su rendimiento escolar?  
R: estudiando  
G: estudiando, es decir que si Rubén estudia quiere decir que su rendimiento esta mejorando  
R: su aprovechamiento más que nada en la escuela  
G: ok bueno, eh ahora ¿qué cosas o qué acciones o, o bueno si, básicamente qué acciones tendrías que ver en ti para sentirte satisfecho con tu rendimiento?  
R: ¿qué acciones?, ¿cómo qué acciones?  
G: ajá que ten, ¿qué cosas tendrías que ver en ti?  
R: qué cosas tendría que ver en mi, pues que ya vaya progresando ¿no?, conforme lo que vaya saliendo bien y todo eso  
G: ajá, eh podrías decirme o enseñarme ¿cómo sería que tus tareas sean bien o salgan bien?  
R: eh, ps depende de que tarea sea, depende  
G: un ejemplo  
R: si sea investigar empresas en administración o traer trabajos en equipos  
G: ¿hay algo que tu podrías hacer con respecto a tus profesores alguna estrategia o algo?  
R: más que nada estar atento en las clases, entregar tareas y trabajos

### Diana

G: ok este ¿qué has intentado hacer para mejorar tu rendimiento escolar?  
D: ps estudiar más, sacar buenas calificaciones y estudiar más  
G: eh, para sacar esas buenas calificaciones tienes que estudiar más, antes ¿cuánto tiempo estudiabas?  
D: na más una hora  
G: ¿una hora de verdad?  
D: si (risas)  
G: ¿te creo?, (risas), ¿cuánto estas estudiando más, antes estudiabas una hora ahora estudias más, cuánto?  
D: 2 horas mas

G: 2 horas mas, o sea 3 horas

D: si

G: voy a confiar en tí (risas) este, ¿de qué manera funciona lo que estas haciendo, cómo es que tú te das cuenta de que funciona esto que tú estas haciendo?

D: pues viendo que mis calificaciones están subiendo

G: mj

D: y así veo que si sigo así mis calificaciones suben más

### **Martín**

P: ¿y qué has intentado para mejorar tu rendimiento escolar?

M: pues echarle mas ganas, no distraerme con mis demás compañeros y eso, no echar tanto relajo para tratar de no reprobar tantas materias

### **MARCO 3: el siguiente paso...**

#### **Luis**

- P: ¿y entonces qué tendrías que hacer para que tu rendimiento escolar sea lo mas parecido a lo que tu quieres que sea?
- L: dedicarme más a la escuela
- P: ¿cómo te dedicarías más a la escuela, cómo te darías cuenta que te estas dedicando mas a la escuela?
- L: cumplir, cumpliendo con lo que pidan los maestros, las reglas del plantel de la escuela
- P: ¿cumplir con lo que pidan los maestros te ayudaría?
- L: si
- P: ¿qué tendrías que hacer o ver en ti para que tu rendimiento escolar mejore?
- L: este, no se, hay veces que no hago tareas por irme a otros lados, tratar de no hacer eso y poner mas dedicación a mis cosas de la escuela
- P: ¿entonces hacer tu tareas te ayudaría a sentirte satisfecho con tu rendimiento escolar?
- L: si
- P: ¿cuál sería el primer paso para obtener este 7 u 8?
- L: pues lo mismo, poner mas atención a mis cosas
- P: ¿cómo vas a lograr eso?
- L: ya no ser flojo

#### **Erick**

- G: ¿cómo o qué tendrías que hacer tú para que este rendimiento escolar se parezca mas a como tú quieres que sea tu rendimiento?
- E: pues este, sería cuestión mía si quiero seguir o ya no seguir
- G: mj
- E: si quiero seguir pues tendré que tomar las medidas para seguir adelante
- G: ¿cuáles serían esas medidas?
- E: pues estudiar, ya dejar un poco el relajo, este entregar trabajos y todo lo demás
- G: muy bien, eh ¿quién y cómo se daría cuenta de que tu rendimiento esta mejorando?
- E: pues sería yo mismo y este ahora si que mis papás este, seguir adelante,
- G: ¿qué actitudes o qué acciones tendrías que ver en ti, para que tu rendimiento se parezca más a como quieres que sea y para sentirte satisfecho con él?
- E: pues sería este, poner un orden donde yo mismo esté, si me gusta la carrera que quiero o el estudio pues seguir y ya lo otro dejarlo a un lado
- G: mj
- E: y es así como yo me daría cuenta
- G: muy bien, ¿con eso tú te sentirías satisfecho?
- E: si
- G: un 8, pues bueno, ¿cuál tendría que ser el primer paso que tu tendrías que dar para mejorar o para sacar ese 8 en matemáticas?
- E: ponerme a estudiar en donde no este pongo atención, en donde me andan fallando las cosas
- G: poner atención
- E: y estudiar

G: y estudiar, ok ¿qué otra cosa podrías hacer?, o sea ya el siguiente paso  
E: el siguiente paso pues sería comentar esto con el maestro, de qué forma me puede ayudar él

### **Laura**

G: ¿qué tendrías que hacer para que tu rendimiento escolar se parezca mas a lo que tu quieres que sea?, ¿qué tendrías que hacer?  
L: seguir estudiando, no reprobar materias cumplir con los maestros  
G: ¿qué cosas tendrías que ver en ti para sentirte satisfecha?  
L: lograr una calificación o hasta donde yo quiera llegar, o sea por ejemplo si voy mal en matemáticas mi meta es pasarla bien, con un diez para pasar la materia y demostrarme a mi misma que soy buena en las matemáticas  
G: ¿cómo lo harías, como te demostrarías eso?  
L: estudiando más matemáticas, repasando matemáticas con los ejercicios también si no entiendo preguntarle al maestro  
G: mj, ¿cuál sería el primer paso que tú puedes dar para obtener esa calificación?  
L: estudiar y repasar, no descuidar las demás materias para terminar con un buen promedio

### **Marco**

P: ¿qué es lo que tendrías que hacer para que tu rendimiento escolar se parezca mas a como tu quieres que sea?  
M: no sé  
P: ¿qué más tendrías que hacer, que más te falta por hacer?  
M: seguir echándole ganas  
P: mj  
M: participando y entendiendo a los maestros  
P: ¿entendiendo de qué forma, entendiendo lo que explican o entendiéndolos a ellos o de qué forma?  
M: de las dos formas, o sea de cómo explican y de cómo lo dicen  
P: ¿qué cosas tendrías que hacer para que tu rendimiento escolar, sea como tu quieres y te sientas satisfecho?  
M: que pusieran todas las cosas mas fácil  
P: ¿cómo que pusieran las cosas mas fácil?  
M: ¿cómo le diré?, que los maestros nos explicaran, nos dijeran la forma de hacerlo y nos pusieran un ejemplo  
P: bueno ¿tú qué tendrías que hacer?  
M: aprender hacerlo como ellos lo están haciendo  
P: ¿y cuál es el primer paso que puedes dar para conseguir tus nueves y tus dieces?  
M: pues echarle ganas  
P: ¿qué mas podrías hacer?  
M: entregar mis trabajos, participando, ¿qué mas?, salir bien en los exámenes  
P: ¿solo?,  
G: ¿qué puedes hacer para salir bien en los exámenes?  
M: estudiar  
P: estudiar, ¿qué mas?  
M: repasar apuntes  
P: repasar apuntes...



- P: ¿de qué depende que entregues todas tus tareas?
- M: es para no reprobado las materias, para pasar con buena calificación,
- P: ¿qué cosas tendrías que ver en ti para sentirte satisfecho?, con respecto a tu rendimiento escolar
- M: este ya no flojear en el salón de clases, ya no echar relajo, ni nada parecido a eso
- P: ya no echar relajo, ya no flojear, ¿cómo flojeas?
- M: pues así no haciendo las tareas, bueno a veces no las hago, bueno a veces no las hago o no le entiendo a los maestros cómo hacer las tareas y pus no las hago
- P: ¿entonces tendrías que hacer tareas y echarle mas ganas para sentirte satisfecho?
- M: si
- P: si, bueno y ¿cómo harías eso?
- M: ya no juntarme con compañeros que no les gusta echarle ganas a la escuela y juntarme con los que si les echan ganas para así superarme yo también
- P: ¿y entonces que harías para obtener un ocho o un diez?
- M: esforzarme lo más que se pueda
- P: ¿cómo te esforzarías?
- M: este igual estudiando mas, haciendo las tareas y todo eso
- P: por ejemplo tu ¿qué me recomendarías a mi para obtener un ocho o un nueve?
- M: pues no juntarse con amigos que no, que los hace a uno reprobado y no entrar a las clases y juntarse con los que si entran y así juntarse cuando los dejen exponer o algo hagan las tareas y así los maestros les van subiendo puntos, no faltar y así para obtener esa calificación
- P: ¿cuál sería tu primer paso para obtener estas calificaciones, así inmediato?
- M: este, hacer todo lo que el maestro diga, haciendo las tareas y eso
- P: ¿qué te falta para hacer eso?
- M: pues entrar a sus clases
- P: entrar a tus clases, y entonces entrando tu a clases todo esto cambiaria o tendrías un ocho o un nueve, ¿cierto?
- M: si

## **GALERIA 2 "POST"**

### **MARCO 1: del que quiero...**

#### **Luis**

G: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar?

L: normal

G: ¿normal?, ¿antes cómo era?

L: eh igual

#### **Erick**

G: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar?

E: ah pues bien

G: ¿bien?

E: bien

#### **Laura**

G: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar?

L: que está bien

G: ¿está bien?

L: sí, esta estable

#### **Marco**

G: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar ahora Marco?

M: ps regular

G: regular y ¿antes cómo era?

M: mal, pésimo

#### **Gustavo**

P: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar?

GG: ni tan bajo, ni tan alto, medio, lo normal

GP: ¿cómo era antes?

GG: eh pues antes era bajo

GP: era bajo y ahora es...

GG: como que subió tantito

#### **Rubén**

G: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar Rubén?

R: bajo, muy bajo

#### **Diana**

G: ¿cómo consideras ahora tu rendimiento escolar?

D: pues lo considero ya muy bien, subí mis calificaciones en las que bajé y ps ya ví que si me sirvió el curso

#### **Martín**

G: ¿cómo consideras tu rendimiento escolar?

M: ha mejorado un poco mas porque ya he entregado mis tareas

G: ha mejorado porque ya has entregado tus tareas, ¿es mejor a como iniciamos?

M: si



## **MARCO 2: lo que hago...**

### **Luis**

- G: ok ¿hiciste algo diferente que te haya funcionado para mejorarlo [el rendimiento]?
- L: sí, entrar más a clases
- G: entraste más a clases
- G: dentro de clases ¿qué hacías?
- L: pues poner atención
- G: ponías más atención
- L: sí
- G: ¿qué más?
- L: participar, bueno lo que sabía, nada más
- G: si algún compañero se te acercara y te dijera oye Luis Daniel ¿cómo puedo hacer para mejorar mi rendimiento qué consejo o sugerencias podrías darle?
- L: este, que entrara más a clases, que pusiera atención, que cumpliera con sus tareas, que ya no echara relajo, bueno, que echara pero menos de lo que hacía
- G: en el lugar de echar tanto relajo ¿qué podría hacer?
- L: que se ponga a estudiar no sé, que entre a sus clases

### **Erick**

- G: ¿qué hiciste diferente y que te haya funcionado para mejorar o para que tu rendimiento esté bien?
- E: ah pues ora si mas atención a la clase, preguntarle al maestro
- G: estas poniendo mas atención a las clases
- E: si preguntarle mas a los maestros
- G: ajá ¿alguna otra cosa?
- E: hacer los ejercicios de matemáticas
- G: hacer los ejercicios de matemáticas, te ayudó entonces demasiado el hacer ejercicios de matemáticas
- P: ¿qué sugerencia podrías darle a un compañero para que mejore su rendimiento escolar?
- E: pues que entregue tareas, ya no salga de las clases, asista a clase
- G: dentro de la clase ¿tendría que hacer algo?
- E: sí, pues sería poner atención, dejar un poco el despapaye, comportar su conducta

### **Laura**

- G: ¿qué hiciste diferente o qué cosas te funcionaron para que esté bien tu rendimiento?
- L: pues trabajar mas y esforzarme mas
- G: trabajar mas, esforzarte mas, ¿tuviste algún cambio? ¿Alguna mejoría?
- L: pues sí en mis calificaciones
- G: muy bien, si hubiera algún compañero que se acercara a ti y que te dijera oye Laura ¿cómo puedo hacerle para mejorar mi rendimiento qué le podrías decir o que sugerencia le darías?

L: pues en primer lugar que dejara un poquito el desastre o sea las travesuras y que se acercara mas a los compañeros que saben más de la materia, algo así y enseñaría a repasar los temas

G: repasar los temas

L: y ya

### Marco

G: [tu rendimiento] era malo, pésimo y ahora es regular, ¿qué cosas diferentes hiciste y te funcionaron para que tu rendimiento escolar fuera regular?

M: ps participar, entregando tareas, entregando trabajos todo eso

G: muy bien Marco, si algún compañero se te acercara y te dijera o te preguntara cómo es que él puede hacerle para mejorar su rendimiento escolar ¿qué consejos o sugerencias podrías darle?

M: que se pusiera las pilas, que entregara todas sus tareas sus trabajos que participara que entrara a sus clases, principalmente eso

### Gustavo

GP: [tu rendimiento] subió tantito, ¿qué hiciste diferente y te funcionó para que

P: mejorara

GP: subiera tantito?

G: ah pues decirle a los maestros que me ayudaran y ya me ayudaban en esto

GP: ¿cómo te ayudaban?

GG: por ejemplo en un trabajo ya me ayudaban en eso en lo que no entendía, ya me ayudaban y me explicaban cómo

GP: o sea te explicaron, tenías dudas te explicaron

GG: aja

P: ¿quiénes?

GP: ¿qué otras cosas?

GG: ps nada mas, poner más atención

GP: poner más atención en la clase...

P: oye si ¿qué sugerencias podrías darle a un compañero para que pudiera mejorar su rendimiento escolar?

GG: que le echara ganas ¿no? que como yo fuera con los maestros preguntárlen en lo que no le entiendes y eso

### Rubén

G: ¿tu rendimiento es muy bajo?, ¿hiciste algo diferente para mejorar tu rendimiento?

R: entregué tareas, trabajos, estuve en las clases y estuve participando en clase

P: ¿qué sugerencias podrías darle a un compañero para mejorar su rendimiento escolar?

R: que sugerencias, pues que entregara trabajos, que entrara a clases, tareas, cada una de las tareas que se dejaran en clases

P: y cuando entré a clases ¿tendría que hacer algo?

R: ps poner atención, trabajar en clase, estudiar

### Diana

G: si te sirvió el curso, ¿qué hiciste diferente o qué de las cosas que hiciste te funcionaron para mejorar tu rendimiento?

- D: pues estar estudiando mas, lo que me hizo subir mis calificaciones  
P: estudiar mas, entonces eso fue lo diferente que hiciste para mejorar tu rendimiento escolar  
D: si  
P: ok, ¿qué le sugerirías a un compañero para mejorar su rendimiento escolar?  
D: ps que estudiara más, que le echara muchas ganas  
P: ¿de qué manera le sugerirías que estudiara?  
D: ps que no se siga saltando las clases y que no faltara mucho  
G: entonces eso quiere decir que tendría que asistir a las clases  
D: mj  
G: dentro de las clases ¿tendría que hacer algo?  
D: participar en las clases y presentar sus tareas

### **Martín**

- G: ¿qué hiciste diferente o que de lo que hiciste te funcionó para mejorar tu rendimiento?  
M: pues tratar de entregar las tareas puntualmente cuando los maestros decían y entregarlas bien como las instrucciones que decían los maestros  
G: si alguno de tus compañeros se acercara a ti y te preguntara oye Martín ¿qué fue lo que hiciste para mejorar tu rendimiento escolar qué sugerencias tú podrías darle o que consejos podrías darle?  
M: que pusieran atención que no echaran flojera que trataran de hacer las tareas y con los ejercicios diarios de los maestros  
G: sería básicamente cumplir con los ejercicios  
P: y hacer tareas...  
M: y no tratar de faltar, no faltando a las clases para tener asistencias  
G: o sea asistir a las clases  
M: ajá  
G: asistir a las clases y en las clases ¿hacer qué?  
M: ps ejercicios y nada más y tomar los apuntes que dictan los maestros y ya

### **MARCO 3: para tener lo que quiero...**

#### **Luis**

- G: ¿cómo mantendrías estos cambios que son positivos?  
L: ps estar así como ahorita voy, no cambiar en nada y seguir siendo así igual  
G: seguir siendo igual o sea entrando más a clases participando entregando trabajos  
L: exacto  
G: echar un poco menos de relajo  
L: si

#### **Erick**

- P: y ¿de qué manera mantendrías lo que estas haciendo ahora o todo lo que obtuviste, cómo lo vas a mantener o cómo vas a lograr mantenerlo?  
E: pues lo mantendría este echándole mas ganas cumplir con todo lo que los maestros nos pidan y entregarlo a tiempo

#### **Laura**

- P: oye y ¿de qué forma mantendrías este rendimiento escolar que ahora tienes?  
L: pues esforzarme cada día mejor y no dejar lo que tenga que hacer hoy para mañana, hacerlo lo mas posible

#### **Marco**

- P: ¿cómo vas a mantener lo que has logrado para mantener así tu rendimiento escolar?  
M: seguir este entregando todos mis trabajos, participar mas y dejar un poco el despapaye  
P: de esa manera lo mantendrías tu rendimiento

#### **Gustavo**

- G: pus si porque me dijeron que le echara más ganas y ya ps como que a veces si le quería echar ganas pero a veces me ganaba la flojera y los amigos me llevaban a otro lado  
GP: ¿qué podrías hacer para ganarle a la flojera o qué fue lo que hiciste para ganarle a la flojera?  
GG: juntarme con los inteligentes para que me dijeran ya apúrate, órale y ya

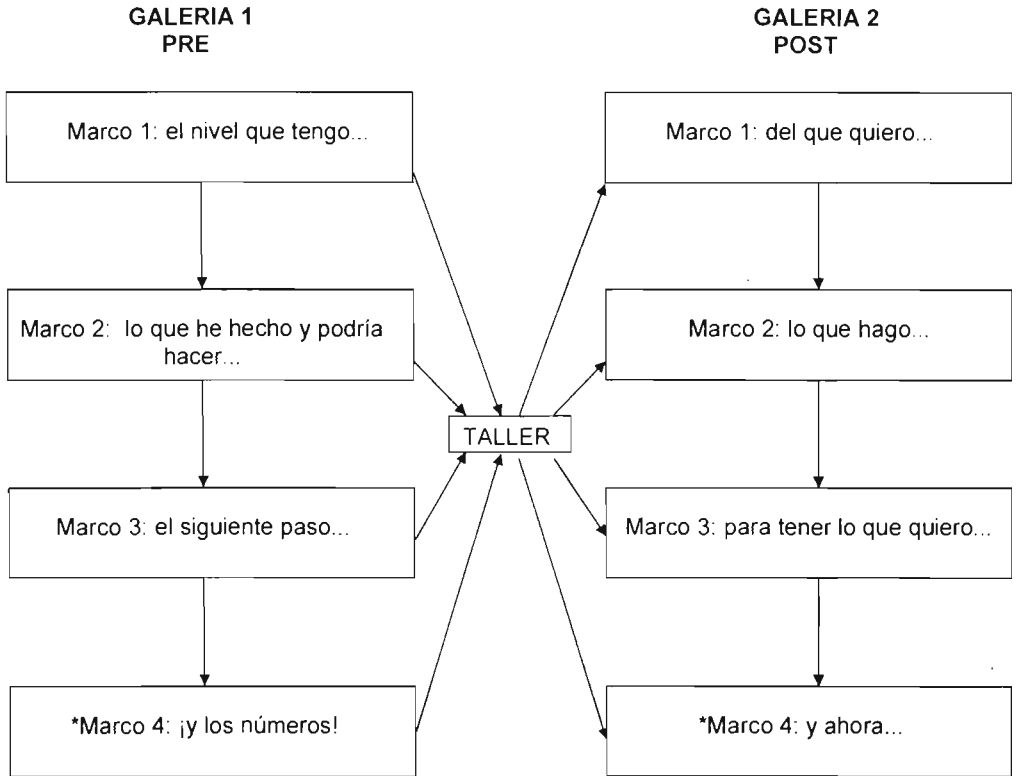
#### **Rubén**

- R: las tareas, me puse a pensar, ¿yo me voy a engañar a yo mismo? No, pues no, me voy a poner a trabajar, voy a hacer los trabajos  
G: eso hiciste

#### **Diana**

- P: y ¿de qué forma vas a mantener este rendimiento este rendimiento escolar que ahora tienes?  
D: pues siguiendo así como estoy este estudiando más participando mas y entrando ahora si a las clases  
P: asistir a clases poner atención, participando, entregar tareas

## ANÁLISIS DE MARCOS RECURSIVOS.

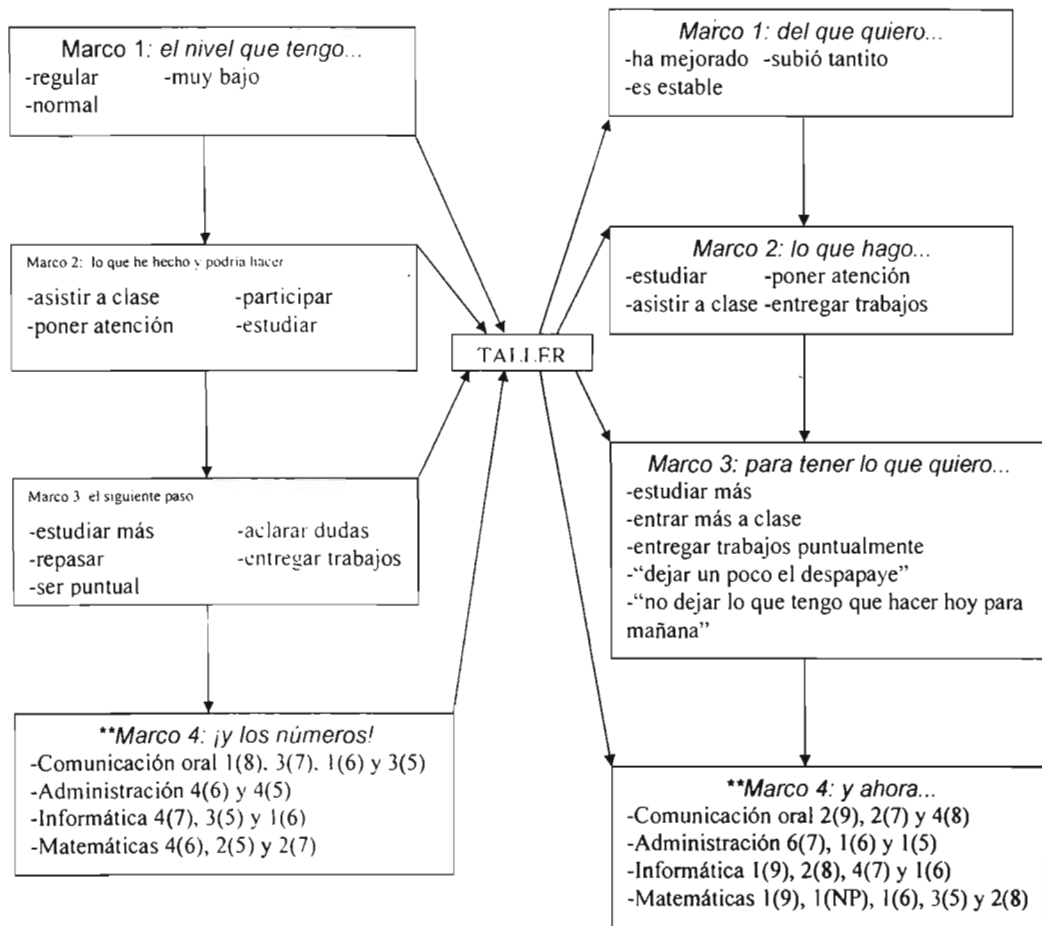


\*Se obtuvo directamente de la base de datos de la institución.

**ANÁLISIS DE MARCOS RECURSIVOS.  
(continuación)**

**GALERIA 1  
PRE**

**GALERIA 2  
POST**



\*6 y 7 no son indicadores numéricos aprobatorios en CONALEP.

\*\*Se obtuvo directamente de la base de datos de la institución.

## ANÁLISIS DE MARCOS RECURSIVOS.

### GALERIA 1 PRE



*Marco 1:* el nivel que tengo....  
*Marco 2:* lo qué he hecho y podría hacer...  
*Marco 3:* el siguiente paso...  
*Marco 4:* ¡los números!

### GALERIA 2 POST



*Marco 1:* del que quiero...  
*Marco 2:* lo que hago...  
*Marco 3:* para tener lo que quiero...  
*Marco 4:* y ahora...

a

### GALERIA 1. (PRE)

*Marco 1: el nivel que tengo....*

Los alumnos se ubicaron en tres niveles de Rendimiento Escolar, donde cinco de ellos enuncian tener un rendimiento escolar regular, con ello hacen referencia a pasar bien y a reprobado a veces sus materias, debido a que casi no estudian; el nivel "normal" al que cuatro de ellos hacen referencia, obtienen calificaciones satisfactorias, cumplen con tareas, a veces no entregan tareas, aprenden, dedican tiempo para estudiar; un alumno describe su rendimiento escolar como "muy bajo" (G: cómo describirías tu rendimiento escolar, R: muy bajo) y adjudica esta situación al no hacer tareas ni trabajos (G: regular 7- 6, ok qué crees que provoque que tu rendimiento sea?, R: no estudiar, G: no estudiar, R: si, G: además de no estudiar, R: no hacer las tareas, no hacer los trabajos).

*Marco 2: lo qué he hecho y podría hacer....*

Lo que los alumnos han hecho (recursos) para fortalecer su rendimiento escolar es entrar puntualmente a clases, poner atención, "portarse bien" evitando distraerse y echar relajo, participar, resolver dudas, estudiar repasando apuntes y realizando resúmenes y cuadros sinópticos así como entregar tareas y trabajos.

*Marco 3: el siguiente paso...*

Los alumnos enuncian que el siguiente paso para mejorar su Rendimiento Escolar es estudiar más, repasar los apuntes, esmerarse más, ser puntual,

aclarar dudas, entregar tareas y trabajos, dejar el relajo, no ser flojo y juntarse con los que le echan ganas.

## **GALERIA 2. (POST)**

*Marco 1: del que quiero...*

Hubo un cambio en la percepción con respecto a su Rendimiento Escolar, la expresión verbal se modificó en tres alumnos; el uso categórico de los niveles de Rendimiento Escolar ahora esté "ha mejorado", "es estable", "subió tantito"; en algunos no hubo cambio de categorización en la enunciación sin embargo identificaron recursos diferentes y consolidaron la promoción del cambio.

*Marco 2: lo que hago...*

Al llevar a cabo la consolidación de los recursos con los que contaban, hubo una modificación en estos y se pusieron en práctica en combinación con otros mencionando que ahora estudian, entran más a clase, ponen más atención, participan, entregan bien las tareas y puntualmente, toman apuntes, "no echan relajo ni flojera", "dejan el desastre y no pierden el tiempo" y se acercan sus compañeros que "saben más".

*Marco 3: para tener lo que quiero...*

Para poder mantener los cambios logrados ellos continuarán estudiando más, seguirán entrando más a clase y esforzándose más, participar más, entregar tareas y trabajos a tiempo, "no dejar lo que tienen que hacer hoy para mañana", "dejar un poco el despapaye" y "juntarse con los inteligentes".

Las entrevistas que se realizaron a los padres de familia y algunos profesores no fueron incluidas como tal en éste análisis, ya que no se concluyó esa parte del proceso, sin embargo algunos datos reportados se tomaron en cuenta como complemento.

Los datos reportados por los alumnos influyeron en la modificación de los indicadores numéricos obtenidos (calificaciones), esto provocó un cambio en la relación con sus profesores y padres debido a las diferencias que presentaron en sus actividades escolares. Ya no existía presión en algunos casos para que el alumno mejorara su rendimiento escolar, sino apoyo para



mantener los cambios obtenidos; en algunos casos éste apoyo favoreció para que el ambiente familiar se tornará más cordial. En ese sentido los cambios en las actividades escolares provocaron cambios en la relación con sus padres y profesores, es decir, en otra parte del sistema.

Trabajar con los recursos y habilidades de los alumnos fue fundamental para favorecer su rendimiento escolar, así el enfoque de soluciones resulta ser una alternativa eficaz para fortalecer el rendimiento escolar; al mantener y consolidar los cambios se logra equilibrar el cambio.

## DISCUSIÓN.

La creciente incidencia de no contar con un rendimiento escolar adecuado puede provocar un porcentaje alto de escasa preparación profesional, lo que no es solo una problemática educativa sino también social, en la cual los intereses políticos se vuelven evidentes, siendo determinantes para la construcción de programas de estudio en los diferentes niveles lo que puede provocar un descenso o en su defecto que se mantenga estático el desarrollo del país, resultando insuficiente para satisfacer las necesidades de la población.

Durante la preparación profesional se construye una imagen de la realidad, que se modifica al integrarse al campo laboral, de esta manera es necesario contar con las habilidades que faciliten dicha integración, un excelente rendimiento escolar no es suficiente como no es suficiente tener conocimientos teóricos o experiencias limitadas, sería útil poder deconstruirlos para dar una mejor solución a las situaciones que se presenten y retribuir de alguna manera lo aprendido por convicción.

En las actividades escolares es fundamental contar con estrategias y hábitos de estudio para una apropiación del conocimiento y poder fortalecer el rendimiento escolar. Cuando en niveles como el nivel medio superior se encuentran deficiencias es porque muy probablemente no se ha sido constante para poner en práctica dichos hábitos; se provoca además que los alumnos que no han logrado esta constancia se enfrenten a una "patología" y / o se les etiquete, cuando solo puede ser circunstancial, y trae consigo el *cumplimiento de la profesión*, ya que cuando se le repite constantemente que es un "tonto", por ejemplo, llega a creerlo y no presta atención a los logros o a las acciones que sabe y puede realizar para tener un mejor rendimiento escolar.

Por lo planteado anteriormente utilizamos las habilidades del alumno y trabajamos con lo que tenía y no con lo que le hacía falta, ni con "déficits".

La base de este estudio fueron los supuestos del enfoque de soluciones tales como: las personas (en este caso los alumnos) cuentan con las fuerzas,

los recursos y las habilidades necesarias para resolver sus quejas (en el mismo caso fortalecer su rendimiento escolar), sólo necesitan un cambio pequeño para generar cambios en otras partes del sistema. Así lograr que los alumnos pudieran ser percibidos ya no como "deficientes" sino como jóvenes con recursos a los cuales podrían acceder y podían utilizarlos para fortalecer su rendimiento escolar.

Las calificaciones pueden no representar lo que se aprende, sin embargo son el indicador que las autoridades toman en cuenta para evaluar el aprendizaje del alumno. Muchas veces aunque estas calificaciones sean aprobatorias (6,7) no son consideradas suficientes para aprobar la materia; los alumnos pueden presentar un avance en su rendimiento y para las autoridades puede no ser percibido, debido a que no cubren el requisito para exentar. En este sentido las calificaciones tienen una función política la cual conmina al alumno a obtener "buenas notas" sin considerar la presión ejercida para obtenerlas o reflejar efectivamente la aprehensión de los conocimientos.

De esta manera los ocho alumnos con quienes se trabajó, en general tuvieron cambios de acción, los cuales incluyen la elaboración y entrega puntual de tareas, que vistos como hábitos de estudio conllevan a la modificación de la percepción del alumno por parte de las personas con quienes se relaciona, estas acciones les permitieron obtener mejores resultados.

Dichos hábitos cumplen una doble función: por un lado son necesarios para que los profesores y padres perciban al alumno como "cumplido", responsable y con interés hacia el estudio, lo que ayuda a que mantenga los cambios obtenidos y esté motivado al logro de sus metas y por otro lado estos hábitos se vuelvan estrategias de estudio para que el alumno aprehenda, comprenda y reflexione los contenidos de la información que el profesor le proporciona; así el profesor asume el papel de guía en el complejo proceso educativo.

Los resultados obtenidos en cuanto a indicadores numéricos, son importantes tanto cuantitativa como cualitativamente. Cuantitativamente se mostró un ascenso en las calificaciones, que si bien no son aprobatorias para el sistema del CONALEP, si se mantienen los cambios repercutirán en las siguientes etapas y evaluaciones.

En cuanto a los cambios cualitativos, además de los cambios de acción ya mencionados, también hubo modificación en la percepción de su rendimiento escolar y de su desempeño, lo cual conlleva a una mejor ejecución de sus actividades. Como se ha mencionado anteriormente resulta eficaz que la persona, en este caso el alumno trabaje de acuerdo a sus habilidades y recursos como alternativas de solución, lo que en este estudio sería fortalecer su rendimiento escolar.

Así pues al entregar trabajos y tareas, asistir a clases, participar y poner atención, obtendrá un rendimiento escolar favorable.

Debido a que el taller se impartió durante el tercer parcial, el cambio en las calificaciones pudo no ser tan evidente; para esa etapa los alumnos que habían reprobado los dos primeros parciales ya no tenían oportunidad de presentar el examen del último parcial, por lo tanto en esos casos el cambio no se vio reflejado cuantitativamente.

Inicialmente una fase del proyecto incluía el trabajo con los padres y la aplicación de entrevistas a los profesores de algunas materias (en las cuales presentaban rendimiento escolar insuficiente) que se les impartían a los alumnos. Más esto no pudo ser en su totalidad cubierto por cuestiones de tiempo y espacio.

Sin embargo pudo constatarse por pláticas informales con los padres de familia y profesores quienes reportaron que el taller les fue útil en diferentes aspectos: como el dedicar más tiempo y espacio para mejorar su rendimiento escolar, que como padres de familia organizaban su tiempo para supervisar las

actividades que sus hijos realizaban, así mismo se mejoró la comunicación con los profesores y padres de familia ayudando al fortalecimiento.

Consideramos que los resultados pueden ser todavía mejores si el taller se aplica en cuanto termine el primer parcial; así se podrían reflejar modificaciones en las calificaciones además de los cambios que ya mencionamos, creemos también que pueden generarse cambios con relación a su manera de relacionarse con su familia y sus profesores.

Llevar un seguimiento para constatar y consolidar los cambios que se obtuvieron o los que se podrían generar. De esta manera se podría promover que el alumno durante el transcurso de los semestres continúe con un rendimiento escolar favorable y así culmine su nivel medio superior satisfecho con su desempeño.

Hacer un planteamiento de criterios para la selección de los alumnos que participarían en el taller, como el que pertenezcan al primer semestre por que al iniciar este nivel se pueden reestructurar estas estrategias y convertirlas en hábitos a tiempo para que fortalezcan su rendimiento escolar; que hayan concluido la primera etapa de evaluación para que puedan ser perceptibles los cambios y tengan posibilidad de acreditar la materia y que las autoridades académicas no realicen dicha selección.

El uso de recursos y posibilidades cumplen primero, que al trabajar con las habilidades del alumno favorece a que los alumnos se perciban como agentes de cambio y se centren en lo que han hecho y que saben que funciona para mejorar su desempeño; sin embargo como es una visión totalmente diferente a la tradicional puede ser percibida (al inicio) como ineficaz. Después el enfoque es accesible en cuanto a tiempo si se maneja adecuadamente, los resultados son obtenidos en corto plazo, aunado a la facilidad de adaptar los principios del enfoque a diferentes contextos.

Cuando el alumno se percibe como agente de cambio y se da cuenta de que no es disfuncional o que no tiene déficits puede hacer críticas tanto al

sistema pedagógico como a los contenidos de la currícula y así promover en su contexto, en el caso de los profesores, la modificación de las estrategias para impartir de manera diferente los conocimientos y lograr cambios, quizá tan drásticos, en su plan de trabajo y el profesor pueda a su vez promover cambios con sus compañeros.

Si se consigue un cambio perdurable en este nivel, el alumno puede promover más cambios en otras partes de su contexto, por ejemplo que para el campo laboral se encuentre profesionalmente preparado, refleje sus conocimientos y contribuya al desarrollo del país.

La realización de este trabajo nos dejó aprendizajes y experiencias en el ámbito escolar a nivel medio superior. En cuanto a lo profesional hubo un aporte para el área educativa: hacer uso de las alternativas a lo tradicional, teniendo como benéficos resultados a corto y largo plazo, así como la apertura para la construcción de estrategias de aprendizaje que resulten eficaces.

## BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra, J. (1983). **Manual de Psicología Infantil**. México: Masson.
- Aguilar, B. (1985). **La Escuela, el Maestro y el Estudiante como Variables Determinantes en el Rendimiento Escolar a nivel secundaria**. Tesis Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Avazini, G. (1979). **El Fracaso Escolar**. Barcelona: Herder.
- Berg, I. K., de Shazer, S. (2001). Hacer hablar a los números: el lenguaje en la terapia. En Friedman, S. (comp.) **El nuevo lenguaje del cambio. La colaboración constructiva en psicoterapia**. Barcelona: Gedisa.
- Berg, I. K., Miller, S. D. (2002). **Trabajando con los problemas del alcohol. Orientación y sugerencias para la terapia breve de familia**. Barcelona: Paidós.
- Bricklin, B. (1975). **Causas Psicológicas del bajo rendimiento escolar**. México: Pax.
- Cade, B., O'Hanlon, W. H. (1995). **Guía breve de terapia breve**. Barcelona: Paidós.
- CONALEP, (1998). **Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica**. Disponible: <http://www.sinoe.sep.gob.mx>. [Fecha de acceso: 22 Agosto 2005]
- De Shazer, S. (1986). **Claves para la solución en terapia breve**. Barcelona: Paidós.
- De Shazer, S. (1987). **Pautas de terapia familiar breve. Un enfoque ecosistémico**. Barcelona: Paidós.
- De Shazer, S. (1997). **Claves en psicoterapia breve. Una teoría de la solución**. Barcelona: Gedisa.
- Dolto, F. (1991). **Niño deseado, niño feliz**. México: Paidós
- Durrant, M., Kowalsky, K. (2001). Mejorar las ideas del cliente sobre su competencia. En Friedman, S. (comp.) **El nuevo lenguaje del cambio. La colaboración constructiva en psicoterapia**. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, P. (1986). **Evaluación Cualitativa del Fracaso Escolar**. Morata: Madrid.
- Furman, B. (2004). **Kids Skill Instruction**. Disponible: <http://www.reteaming.com/english/index.htm>. [Fecha de acceso: 10 Octubre 2004]

- Guevara, G. (1990). *México, ¿Un País de Reprobados?*. Nexos, 162.
- Holt, J. (1974). *Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Horrocks, J. (1990). *Psicología de la Adolescencia*. México: Trillas.
- Keeney, B. P. (1992). *La improvisación en psicoterapia. Guía para estrategias clínicas creativas*. Barcelona: Paidós.
- Macías, M. (1988). *La Influencia de la Estructura Familiar en la Reprobación Escolar de los Alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de Querétaro durante el Año Escolar 1985-1986*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Mannoni, M. (1988). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Miranda, P. (1987). *La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política*. México: Trillas.
- Mittermeier, C., Friedman, S. (2001). Hacia la comprensión mutua: cómo construir soluciones con las familias. En Friedman, S. (comp.) *El nuevo lenguaje del cambio. La colaboración constructiva en psicoterapia*. Barcelona: Gedisa.
- O'Hanlon, W. H., Weiner-Davis, M. (1990). *En busca de soluciones. Un nuevo enfoque en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- O'Hanlon, W. H. (2001). *Desarrollar posibilidades. Un itinerario por la obra de uno de los fundadores de la terapia breve*. Barcelona: Paidós.
- Padua, J. (1974). *Aspectos Psicológicos del Rendimiento Escolar*. El Colegio de México.
- Palazzoli, M. y otros (1986). *El mago sin magia, Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Pallares, M. (1992). *El Fracaso Escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Parent, P. y Gonnet, C. (1978). *Escolares con problemas*. Barcelona: Planeta.
- Portellano, J. (1989). *Fracaso Escolar, diagnóstico e intervención, una perspectiva neurológica*. Madrid: General Pardinas.
- Segura, B. (1973). *Problemas de la conducta en niños y sus repercusiones en la edad adulta*. Caribe: USA.
- Selekman, M. (1996). *Abrir caminos para el cambio. Soluciones de terapia breve para adolescentes con problemas*. Barcelona: Gedisa.



SEP-STPS y Banco Mundial. (1994). **Proyecto para la Modernización de la Capacitación y la Educación Técnica**. Disponible: <http://www.conalep.edu.mx>. [Fecha de acceso: 22 Agosto 2005]

Rambo, A., Heath, A., & Chenail, R. (1993). **Practicing therapy. Exercises for growing therapists**. New York: Norton.

Tomm, K. (1987). **"Interviewing: Part II, Reflexive questioning as a mean to enable self-healing"**, en Family process.

UNESCO-OREAL. (2004). **Laboratorio Latinoamericano de Calidad de la Educación. Primer Estudio Internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. Primer Informe (Noviembre 1998)**. Disponible: <http://www.unesco.cl/09.htm>. [Fecha de acceso: 25 Septiembre 2004]

Valdi, B. (1979). **Cómo interesar al niño por la escuela**. Barcelona: Planeta.

## ANEXO 1

### *Entrevista semiestructurada PRE*

1. ¿Cómo describirías tu rendimiento escolar?
2. ¿Qué crees que provoque esta situación?
3. ¿Qué has intentado hacer para mejorar tu rendimiento escolar?
4. ¿De qué manera funciona lo que estas haciendo?
5. ¿Quiénes se dan cuenta de que funciona lo que haces respecto a tu rendimiento escolar?
6. ¿Qué tendrías que hacer para que tu rendimiento escolar se parezca más a como quieres que sea?
7. ¿Quién y como se daría cuenta de que tu rendimiento escolar ha mejorado?
8. ¿Qué cosas (acciones, actitudes) tendrías que ver en ti, en relación a tu rendimiento escolar para sentirte satisfecho?

### *Entrevista semiestructurada POST*

1. ¿Cómo describirías tu rendimiento escolar?
2. ¿Qué hiciste diferente o qué de lo que hiciste te funcionó?
3. ¿Quiénes se dieron cuenta?
4. Si alguien te preguntara ¿qué hiciste para mejorar tu rendimiento escolar?, ¿Qué le sugerirías?
5. ¿Cómo vas a lograr mantener los cambios que tuviste para mejorar tu rendimiento escolar?

## ANEXO 2

### ESQUEMA DEL TALLER

#### SESION 1

- Presentación.
- Pregunta de escala.
- Pregunta por el milagro.

#### SESION 2

- Planteamiento de objetivos.
  - ◊ Individual
  - ◊ Grupal
- Buscar excepciones.
- Tarea sorpresa.

#### SESION 3

- Revisión tarea sorpresa.
- Consolidar cambios por afirmaciones.

#### SESION 4

- Pregunta de escala.
- Reflexiones.

## SESION 1

### Actividad 1.- **Presentación**

Objetivo: Integración grupal, lograr unión e identificación del tipo de tareas a prescribir.

Procedimiento: Se realizará la presentación las facilitadoras, la razón del taller, así como la distribución de las sesiones.

#### 1.1 Canasta de frutas

Procedimiento: Se le asignará a cada integrante el nombre de una fruta, estarán sentados en círculo y faltará una silla, la persona que está de pie se presentará diciendo su nombre, edad y gustos, a continuación pedirá un cambio y la persona que quede de pie se presentará y así sucesivamente hasta la presentación de todos los integrantes.

Tiempo: de 15 a 30 minutos.

### Actividad 2.- **Pregunta por el milagro**

Objetivo: Plantear objetivos a trabajar, buscar excepciones y recursos

Materiales: hojas y bolígrafos

Procedimiento: Se realizará la secuencia de preguntas que incluyen el milagro y se les pedirá que escriban sus respuestas en las hojas que se les proporcionarán

Tiempo: de 30 a 50 minutos.

### Actividad 3.- **Pregunta de escala**

Objetivo: Determinar el parámetro inicial antes del taller

Procedimiento: Se les preguntará a los integrantes que en una escala del uno al diez ubiquen en que número se encuentran con respecto a su rendimiento académico y en qué número les gustaría estar.

Tiempo: de 10 a 20 minutos.

## SESION 2

### Actividad 1.- **Planteamiento de objetivos**

Objetivo: Describir la situación a trabajar en términos específicos tanto para los objetivos individuales como para el grupal

Materiales: Hoja de respuestas de la pregunta por el milagro, hojas y bolígrafos

Procedimiento: Utilizando las respuestas de la pregunta por el milagro se les preguntará lo que se trabajará en grupo e individualmente. Se les pedirá que elaboren una carta con los objetivos y las expectativas que crean podrían ser cubiertas por el taller.

Tiempo: de 25 a 50 minutos.

### Actividad 2.- **Buscar excepciones**

Objetivo: Identificar cuando no se presenta el "problema" y conocer que están haciendo para que no suceda

Procedimiento: Se les realizarán preguntas que faciliten el rescate de recursos y excepciones

Tiempo: de 20 a 40 minutos.

### Actividad 3.- **Tarea sorpresa**

Objetivo: Que alguno(s) del (los) integrante(s) del contexto social inmediato de los participantes identifiquen cambios positivos.

Procedimiento: Se les pedirá a los participantes que elijan a una persona de su familia (la cual esté interesada en que mejore su rendimiento académico) y algún profesor (en cuya asignatura tenga un bajo rendimiento) para sorprenderlos de una manera agradable.

Tiempo: de 10 a 15 minutos.

## SESION 3

### Actividad 1.- **Revisión de la tarea sorpresa**

Objetivo: Identificar que cambios positivos se presentaron

Procedimiento: Preguntar qué cosas hizo el participante para sorprender a las personas que eligió, qué cree que esas personas notaron. Se consolidarán recursos por medio de preguntas

Tiempo: de 30 a 50 minutos.

### Actividad 2.- **Consolidación de cambios por afirmaciones "Telaraña"**

Objetivo.- Que los participantes identifiquen que cosas podrían hacer antes o durante una "recaída"

Materiales: una bola de estambre

Procedimiento: Una persona tomará un extremo de la bola de estambre, se preguntará que sugerencias, de acuerdo "a lo desarrollado" durante el taller, podrían ser útiles a algún participante en una recaída, se le lanzará la bola de estambre a otra persona, la cual tendrá que contestar la pregunta, se continuará lanzando la bola y los participantes contestarán.

Tiempo: de 30 a 50 minutos.

## SESION 4

### Actividad 1.- **Pregunta de escala**

Objetivo: Identificar el avance de los participantes

Procedimiento.- Se les preguntará que en la escala de uno al diez, de la que ya habíamos hablado en qué número se encuentran, qué fue lo que hicieron para llegar y que tendrían que hacer para subir un número mas

Tiempo: de 20 a 40 minutos.

### Actividad 2.- **Reflexiones**

Objetivo: Continuar consolidando cambios e identificar otros posibles recursos.  
Evaluación y cierre del taller

Materiales: carta escrita en sesión 2

Procedimiento: Se intercambiarán las cartas entre los participantes y se les preguntará que cosas han hecho para cumplir sus expectativas, si los objetivos se lograron, si sí de qué manera y qué cosas del taller fueron útiles para el cumplimiento de los objetivos

Tiempo: 40 minutos.