



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

“FACTORES SOCIOPSIPEDAGÓGICOS QUE
INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE
LOS ADOLESCENTES”

TRABAJO DE TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

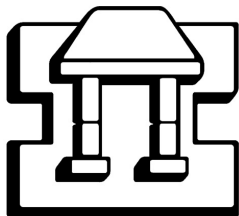
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

EVANGELINA GONZALEZ MORALES

ASESORA: LIC MARIA ESTELA FLORES ORTIZ

DICTAMINADORES: DRA. ANA MARITZA LANDÁZUI ORTIZ
M.C.: FLAVIO SÁNCHEZ CANCINO



IZTACALA

TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO. ENERO 2005.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:

Por su amor. Por mi infancia, por su luz en mi adolescencia, por las oportunidades que puso en mi camino...

A LA UNAM, MÁXIMA CASA DE ESTUDIOS:

Porque siendo el estudio también una inversión, aún ha de continuar confiando en los que menos tienen.

A MIS ASESORES:

Por su tiempo, su orientación, paciencia y motivación que me ofrecieron.

A RODRIGO:

Porque sin su apoyo incondicional no se me hubiera facilitado el cursar una carrera.

Gracias por tu amor y confianza.

Te amo.

A MI:

Porque pese a los obstáculos, una vez más mi sentido de responsabilidad y perseverancia alentaron mi esfuerzo para concluir esta meta.

A;

Todos aquellos que contribuyeron en mi formación académica y para la vida.

A quienes de una u otra forma me apoyaron en la realización del presente trabajo

DEDICO ESTE TRABAJO

A MITZI Y NESTOR:

Luz de mi vida.

Por representar mi más grande motivación en la realización del presente trabajo. Espero que el haberlo concluido sirva de ejemplo para su vida estudiantil.

A MIS PADRES:

Especialmente por darme la vida y representar ejemplo de responsabilidad en muchos aspectos.

A MIS HERMANAS Y HERMANOS:

Porque a pesar de los problemas y distancia seguimos creyendo en nuestros lazos de sangre y la unidad familiar.

A MIS AMIGAS:

Con quienes puedo contar pase lo que pase y estén donde estén.

I N D I C E

	Pág.
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN.	6
CAPITULO I: UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA.	
1.1 Concepto de rendimiento académico en la posmodernidad.	9
1.2 Bajo rendimiento académico: un problema multicausal.	15
1.2.1 Políticas educativas y factor socioeconómico.	18
1.2.2 Factores familiares.	18
1.2.3 Practicas docentes.	19
1.2.4 Aspectos personales.	20
CAPITULO II: LA ADOLESCENCIA.	
2.1 Desarrollo físico.	24
2.2 Desarrollo psicológico.	
2.2.1 Desarrollo del pensamiento.	24
2.2.2 Desarrollo de la personalidad.	30
2.3 Desarrollo social.	35
CAPITULO III: ÁREAS QUE INFLUYEN EN EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.	
3.1 Área de salud.	38
3.1.1 Nutrición.	40
3.2 Área psicológica.	52
3.2.1 Inteligencia.	52
3.2.2 Inteligencias múltiples.	55

3.2.3 Autoestima.	58
3.2.4 Motivación.	63
3.2.5 Ansiedad.	69
3.2.6 Habilidades Cognitivas.	70
3.3 Área pedagógica.	74
3.3.1 Hábitos y técnicas de estudio .	74
3.3.2 Estrategias de aprendizaje.	75
3.4 Área Social.	76
3.4.1 Relación padres – comunidad escolar.	77
3.4.2 Relaciones sociales en el aula.	80
3.4.3 Relaciones familiares.	86
CONCLUSIONES.	93
REFERENCIAS.	99

RESUMEN.

El problema de bajo rendimiento académico se ha agudizado; el trabajo que se realice a cualquier nivel educativo con la finalidad de abatirlo reviste especial importancia.

Sin embargo, es a nivel básico donde resulta imprescindible pues la obligatoriedad de estudios hasta nivel secundaria implica que para tener empleo en la economía formal es necesario contar al menos con certificado de dicho nivel educativo.

Al realizar el presente trabajo fue conveniente considerar diferentes corrientes Psicológicas.

Este trabajo cumple el objetivo de mostrar la complejidad del problema de bajo rendimiento académico y en particular dar a conocer la forma en que diversas áreas pueden interferir en el desempeño del alumno: área de salud, psicológica, pedagógica y social.

Pretende dar una orientación general a aquellos interesados en implementar estrategias tendientes a abatir el bajo rendimiento académico de alumnos adolescentes de nivel medio básico.

INTRODUCCIÓN.

El bajo rendimiento académico en nuestro país es un problema a todos los niveles educativos por lo que preocupa cada vez más, sobre todo a nivel básico pues se considera que en este nivel el alumno sienta las bases de su formación integral.

El artículo 3º. Constitucional prescribe al respecto que la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano. En la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 1993) se señala que contribuirá al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus potencialidades para que adquiera conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión. Preservará los valores éticos de libertad, la justicia, la paz, la honradez, la tolerancia, solidaridad, el respeto, la autoestima y sentido crítico; así como todas aquellas que contribuyan a una mejor convivencia humana.

De acuerdo a la Comisión Internacional sobre la Educación par el siglo XXI, la educación ha de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales para la vida, los pilares del conocimiento: a) aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; b) aprender a conocer, comprender el proceso conocimiento c) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás y d) aprender a ser, proceso que retoma los elementos anteriores para fortalecer la propia personalidad.

Sin embargo, los cambios en la educación no se operan porque se prescriben mediante leyes. Es necesario que se produzcan cambios sustanciales, sobre todo en las actitudes y modos de pensar sobre educación de quienes la imparten.

Por otro lado se debe tomar en cuenta que la Institución escolar no es un sistema autónomo que funcione al margen de lo que acontece en la vida. Está incrustada en una cultura, una política y una economía, como bien lo señalan autores como Alain Touraine (2001) en su análisis sobre “La Desmodernización”.

Entre los fines de la “Modernización Educativa” en nuestro país, que data desde 1993, el elevar la calidad de la educación y por ende abatir los índices de

reprobación ha sido prioritario. Desde entonces a través de cursos de capacitación docente se ha abordado el enfoque Constructivista en la enseñanza aprendizaje, no obstante para muchos docentes sigue habiendo gran distancia entre dicho enfoque y su practica cotidiana.

Asimismo, no se ha logrado abatir el índice de reprobación y eficiencia terminal a nivel básico.

De acuerdo a la información proporcionada por la SEP, en el ciclo escolar 1998-1999 en las escuelas primarias del Estado de México el índice de reprobación general fue de 4.6% siendo más significativo el porcentaje de reprobación en primer grado; hubo una deserción promedio de 3.84% y una eficiencia terminal de 89% pues de cada 100 alumnos aproximadamente 11 no la terminan.

En cuanto a nivel secundaria, en el valle de México en el ciclo escolar 2002-2003 el rendimiento escolar, valorado en términos de promedio, fue de 7.72 en primer grado, 7.59% en segundo y 7.68 en tercero. Tomando como muestra de esta población las escuelas secundarias generales del sector número 4 de Ecatepec se encontró una deserción del 4.57%.

Los promedios por grado fueron 7.8 en primero, 7.6 en segundo y 7.8 en tercero; en tanto que aprobaron todas sus asignaturas: en primer grado, el 72.08% en segundo grado y el 78.9% en tercero. Por tanto, solo el 75.40% de esa población de alumnos aprobó todas sus asignaturas.

En secundaria la dinámica de enseñanza aprendizaje parte de una supuesta consolidación de habilidades básicas, que en realidad muchos alumnos no las tienen; por otra parte, resulta de especial importancia comprender las características propias de esta población que transita de la niñez a la adolescencia ya que suelen influir en su actitud hacia la escuela y el aprendizaje.

En primaria, a partir de 1997, se canaliza a la población que requiere atención especial en diversas áreas, a los Centros de Atención Múltiple. Para secundaria no existe ese tipo de centros que podrían representar un apoyo para la atención a alumnos con bajo rendimiento académico.

Por lo anterior, en lugar de tomar una actitud de indiferencia, lo adolescentes, los padres de familia y los docentes en general, deben sentirse más comprometidos a atender la problemática de bajo rendimiento académico.

Los profesores se resisten a admitir que, siendo un problema multicausal, existen factores en su práctica docente que también propician e incluso pueden generar el bajo rendimiento de sus alumnos y que por lo tanto están obligados a atenderlos.

Es común que a los alumnos con problemas de reprobación se les remita al Servicio de Orientación Educativa de la escuela, si existe. El personal del departamento ante sus múltiples funciones, cuestiones de horario y formación, entre otros aspectos, se ve limitado al ofrecer algún apoyo y cuando lo da suele carecer de bases metodológicas y de seguimiento.

Ante este panorama se considera de especial interés conocer los factores que a nivel individual influyen en el bajo rendimiento del alumno ya que es él el más afectado y con quien suele ser más factible trabajar.

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los factores implicados en la problemática de manera general y en particular conocer y analizar los aspectos que a nivel individual influyen en el bajo rendimiento académico de los alumnos de nivel medio básico e identificar estrategias que puedan implementarse para trabajar en las escuelas a fin de contribuir a abatir el bajo rendimiento académico. Pretende que quien lo lea pueda reflexionar al respecto. En el primer capítulo, a modo de primera aproximación al problema, se destaca el concepto de rendimiento académico considerando el contexto de posmodernidad y se visualiza la problemática como un fenómeno multicausal.

Para comprender la problemática en población adolescente, es necesario reconocer las características de desarrollo propios de esta etapa, ello se aborda en el capítulo dos.

En el último capítulo se expone la forma en que a nivel individual se relacionan diversos factores con el rendimiento académico; relativos al área de salud, psicológica, pedagógica y social.

CAPITULO I: UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA.

1.1. CONCEPTO DE RENDIMIENTO ACADEMICO DESDE LA POSMODERNIDAD.

De acuerdo a Alain Touraine (2001) la Modernidad nace a partir de la ruptura de la visión religiosa del mundo; al darse la separación entre la naturaleza y el sujeto. La idea de sociedad fue concebida como un estado de derecho, conjunto de instituciones que funcionaban según los principios de un derecho universalista e individualista. Cada individuo era considerado un ser racional, conciente de sus derechos y deberes y amo de sí mismo que debía estar sujeto a leyes que respetaran sus intereses legítimos y la libertad de su vida privada, y que aseguraran a su vez la solidez social.

El modelo clásico de la modernidad está constituido por la interacción de tres elementos: Racionalización, individualismo moral e instituciones políticas (Sociedad – Estado de derecho), en donde los dos primeros tienden a separarse y sólo las instituciones los mantienen unidos.

Esto implica que el individuo se convierte en un ser verdaderamente humano al participar en la vida colectiva y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad, en particular mediante su trabajo pero también como miembro de una familia. Este modelo siempre tuvo puntos débiles, como la idea de progreso que era desbordada más visiblemente aún por el reino del dinero, por lo que la Modernidad entra en crisis. A fines del siglo XIX se presencié la formación de los movimientos sociales y políticos que exigían el control social de una economía a la que consideraban salvaje y destructiva, ¿quién iba a imaginar que paradójicamente un siglo después se viviría el movimiento contrario y por

doquiera se exigiría la liberación de la economía y se observaría la declinación del intervencionismo económico?.

Por su parte Gilles (1986) marca el fin del modernismo en los años sesenta con el principio de una cultura posmoderna, sin innovación ni audacia verdadera. Donde la vida cotidiana y el individuo ya no tienen un peso propio, se incorporan a la moda, el consumo es el rector; nadie defiende el orden y la tradición; la sociedad pierde su entidad específica; se vive una revolución sexual, emancipación de las mujeres y minorías sexuales; surge la educación permisiva, el divorcio, la informalidad, etc.

El autor considera que lejos de estar en discontinuidad con el modernismo la era posmoderna se define por la prolongación y la generalización de una sus tendencias constitutivas, el proceso de personalización.

Por el contrario, Alain Touraine (2001), afirma que la etapa posterior a la modernización es mal llamada posmodernidad, él la denomina desmodernización:

“Si la modernización fue la gestión de la dualidad de la producción racionalizada y la libertad interior del sujeto humano por la idea de Social Nacional, la desmodernización se define por la ruptura de los vínculos que unen la libertad personal y la eficacia colectiva” (p.33). “Somos cada vez más ajenos a las conductas que nos hacen representar los aparatos económicos, políticos o culturales que organizan nuestra experiencia... Vivimos una mezcla de sumisión a la cultura de masas y repliegue sobre nuestra vida privada” (p.27). Al individuo lo define mejor su posición en un mercado, su capacidad de compra.

El autor advierte que su análisis no trata de negar el papel positivo de la innovación técnica y la mundialización de los mercados pero considera que se deben volver a articular la apertura de la economía y el respeto de las identidades pues de lo contrario se seguirá fomentando un frente cada vez mayor de resistencias planteadas en nombre de la identidad, repliegue de grupos (etnias, grupos religiosos, globalifóbicos, etc.); con el riesgo de que lejos de que se orienten hacia la democracia lo hagan hacia el totalitarismo o fundamentalismo.

Las instituciones están en decadencia, se han debilitado las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales. Se vive en un mundo de mercados, de

comunidades y de individuos, ya no en un mundo de instituciones. En el caso de la familia ahora su constitución está muy diversificada, los roles paternos menos claros y es más común hablar de los efectos de una familia ausente que de una familia autoritaria. Las necesidades reales o creadas en la cultura del consumismo, donde el tener está por encima del ser, han propiciado que ambos padres salgan a trabajar por tiempos prolongados con los consiguientes efectos en los hijos y el hogar. La escuela, otra institución social básica, no puede ser ajena a los efectos de las familias disfuncionales, medios masivos de comunicación, cultura de la juventud, etc. Por otra parte, las políticas educativas que tienen parámetros de eficiencia que están determinados “desde fuera” adoptan modelos educativos que en gran parte no se vinculan con la realidad que vive cada país.

Por su parte Sánchez (2003), denomina Globalización a los cambios que se han presentado en la última década por la confluencia de cuatro factores: a) la mundialización económica, b) la eclosión de las nuevas tecnologías (telecomunicaciones, informática, biotecnología, genómica, etc.), c) la cobertura planetaria de las comunicaciones (Internet) a bajo costo y d) la importancia del factor conocimiento en la tecnoproductividad, especialmente en la innovación (de la que es responsable el ser humano) ya que como el mercado internacional fija los precios las empresas deben utilizar nuevas tecnologías para que los beneficios de los empresarios aumenten sin subir los precios.

El autor caracteriza la globalización la como: Un **fenómeno objetivo** que nos afecta independientemente de nuestra voluntad, situación económica y geográfica; **multidimensional**, capaz de influir en la organización social, económica, política, en sus principios, valores y creencias en general; **asíncrono**, avanzado en unos aspectos y en otros no (derechos humanos, ecológicos, políticos, etc.) y **multicéntrico** porque no es total pero sí muy importante. Considera que la globalización tiene dos consecuencias principales: facilita la universalización y permite a lo pequeño o local, y al propio individuo, “adquirir importancia si existe significación”. Ello se observa en la posibilidad de que todos podemos comunicarnos con todos y que cada uno puede encontrar su lugar

(página de Internet) y en la afirmación de que “para hacer negocio ya no es necesario ser grande”.

La segunda consecuencia mencionada por el autor nos sugiere que las personas no somos importantes, en principio, por el mero hecho de ser seres humanos. Con ello se esta en total desacuerdo pues no se debe olvidar que la especie humana está por encima de las demás por sus características psicológicas superiores.

Otras consecuencias que menciona el autor son: la aceleración del tiempo, inestabilidad en los tipos de cambio y cotizaciones de activos al estar los mercados financieros integrados, aumento en la dificultad del control fiscal de las empresas; dificultad de asimilar y verificar una información masiva y pérdida de derechos individuales tales como la libertad, anonimato e intimidad; la creación de entidades supranacionales destinadas a escrutar el proceso global, gobernabilidad planetaria, constitucionalismo global, paso de la Sociedad de Información a la Sociedad del conocimiento útil y problemas para los viejos estados – Nación.

En el contexto global la educación tiene que vérselas con un mundo flexible y polifacético; lo que en la época moderna eran ventajas y servían para medir calidad, ahora son obstáculos que impiden una mejor adecuación entre educación y necesidades sociales: “Porque una educación adecuada es aquella que no solo permite la satisfacción de necesidades sino que, además, desarrolla el mundo de las necesidades creando necesidades nuevas” (López, 1993 p.2); Se considera que entre los postulados de la educación, la globalización ha de ser el marco obligado de referencia y que la calidad educativa tiene que medirse en términos de una relación adecuada entre necesidades sociales y oferta educativa.

En este contexto la educación debe subordinarse a la actividad productiva y el desarrollo de la ciencia y las técnicas. Alain Touraine (2001) afirma que no se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir; dicha actitud significa no tener en cuenta las demandas de los educandos que se preocupan por su personalidad, sus proyectos y relaciones familiares y sociales.

Ahora bien, si por rendimiento académico se entiende: “El producto que da el alumno en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (Martínez – Otero, 2002 p. 1), y este rendimiento ha de responder a las necesidades de la globalización, resulta importante hacer referencia a las características que debe tener un alumno o alumna con alto rendimiento académico. Desde el contexto de la globalización el “perfil” de un alumno con alto rendimiento académico sería: tener buena aptitud verbal, perseverancia, hábito de estudio, dominio de técnicas, intereses científicos, organización e integración en el centro escolar, ocupación saludable del tiempo libre y apoyo familiar; y se advierte que este perfil tiene solo un carácter orientativo y general. Por su parte López (1993) considera que aunado al anterior perfil un profesionista debe tener, entre otras características, las siguientes: habilidad para desenvolverse en los diversos ámbitos culturales e interculturales, destreza en el manejo de idiomas y de sistemas de símbolos, respeto por lo diverso, inseguridad frente a lo adquirido y disposición de aprender permanentemente; así como capacidad para vérselas con enormes cúmulos de información.

Pareciera que los perfiles delineados, que demandan el mundo globalizado, consideran a un sujeto mecanizado olvidando al sujeto histórico, deseante y emotivo. Asimismo omite la importancia de considerar nuestro particular contexto que manifiesta entre otras características: grave crisis política e institucional en general, decadencia de roles, normas y valores; el grave problema de desempleo, aún para aquellos que han logrado una “certificación”, por lo que también llegan a ocuparse en lo que pueden y no en lo que quieren o para lo que se han preparado.

Respecto al empleo Anzaldúa (1994) considera que sólo las personas mejor formadas y actualizadas podrán competir por los empleos, los que no alcanzan a actualizarse de acuerdo al ritmo de la tecnología no podrán hacerlo. Señala también que en países desarrollados ha crecido el desempleo y se van sustituyendo cada vez más las plazas de base por plazas temporales. En México la CONCAMIN, en 1995 reportó que el 58% de la población económicamente

activa (PEA) operaba en economía subterránea y estaba en riesgo de quiebra dos millones de pequeñas, medianas y microempresas que de los 36 millones de PEA sólo 15 millones se encontraba en economía formal y 21 en informal.

Una “cultura de la temporalidad” implica una inseguridad permanente que a la vez inaugura una nueva forma de pobreza para quienes trabajan sin protección jurídica, sin seguridad social y con salarios insuficientes.

No es de extrañar que la situación sea angustiante para esta población, los somete a competencia atroz para mantenerse en un empleo o los sume en una apatía por falta de aspiraciones pues la finalidad es sobrevivir día con día.

Esta situación afecta también al estudiantado que experimenta falta de perspectivas para el futuro, ausencia de sentido sobre un proyecto de vida, por lo que pareciera que quieren vivir el mundo más que transformarlo, que quieren disfrutar el presente más que trabajar en función de un futuro impredecible. Anzaldúa (et. al.) considera a los jóvenes en dos grandes categorías de acuerdo a la actitud que presentan ante este panorama y su vida en general: los pasivos y los activos. Los “pasivos” se resignan a vivir al día, frustrados y se sumergen a los escapes enajenantes que funcionan como “anestesia” para combatir la ansiedad, intentando llenar u olvidar las necesidades no cubiertas y los deseos frustrados. Los “activos” tienen interés por buscar una formación cada vez más especializada, más actual. Ellos son los que tienen mejores posibilidades para tener un empleo y mantenerse en él, aunque tampoco se excluyen de los desempleados o con empleos modestos y llegan a ser víctimas también de la enajenación del trabajo.

Ante este panorama vale la pena cuestionarse: ¿cómo se puede adaptar o ajustar a un mundo globalizado?, ¿qué porcentaje de estudiantes tienen posibilidades reales de transitar y tener éxito en este sistema?, ¿cómo sobrevivirán los estudiantes en situaciones especiales o de bajo rendimiento académico?, ¿cómo aceptar el optimismo de países competitivos?, ¿es válido que las necesidades individuales se sometan a las necesidades sociales?

En relación con lo anterior Sánchez (2003) reconoce que con certeza nadie sabe lo que nos espera e indica que la globalización que nos debe interesar a todos es

la que logre situar en su centro el desarrollo del sujeto y que debemos ser atentos escrutadores del nuevo caos del que debe salir un nuevo orden que se apoye en los valores y virtudes, y que cuestione a los valores económicos como únicos y universales. Relacionado con esto Flores (1994) investigadora de la UNAM sobre la función social de la Orientación Vocacional, señala que deben juntarse las necesidades del sujeto con las necesidades de la sociedad lo que representa un doble problema al que se enfrenta la orientación pero debe asumirlo ya que la educación no solo prepara para el trabajo.

Alain Touraine (2001) señala a su vez la importancia de reflexionar sobre el tipo de educación que pueda ayudarnos a contrarrestar los efectos de la desmodernización y fortalecer la posibilidad de los individuos de ser los sujetos de su existencia (podríamos agregar: y no ser objetos en la existencia de un mundo global). Afirma que es necesario que la educación fortalezca la libertad del sujeto, que la escuela reconozca la existencia de demandas individuales y colectivas, no considerar al sujeto como una *tabula rasa* pues tiene una historia personal y colectiva; se deben unir las motivaciones y los objetivos. Cambiar una educación centrada en la cultura y los valores sociales a una escuela social y culturalmente heterogénea. Vivir con el principio de la democracia reconociendo las desigualdades y tratar de corregirlas activamente tomando en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y los mismos problemas.

1.2. EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO UN PROBLEMA MULTICAUSAL.

Se considera al bajo rendimiento académico un problema multicausal en el que se pueden distinguir cuatro grandes grupos de factores involucrados: los relacionados con las políticas educativas y factor socioeconómico, los del entorno familiar (constitución familiar, estilos de crianza, nivel socioeconómico y cultural, etc.), las prácticas docentes y el ambiente (estrategias pedagógicas, recursos, historia escolar del profesor; ambiente físico y emocional, etc.) y los relacionados con el

alumno (aptitudes intelectuales, hábitos y técnicas de estudio, autoestima, rasgos de personalidad, salud, historia personal, etc.)

Sin embargo existe por parte del profesorado una tendencia a considerar solo a los alumnos y padres como los responsables de la problemática de bajo rendimiento académico lo cual está alejado de la realidad.

Esta respuesta refleja una actitud pasiva, pero también puede considerarse defensiva e incluso autocompasiva, quizá motivada por el cuestionamiento que se le hace a su práctica docente desde fuera (el directivo, colega, padre o alumnos) produciéndole malestar o tensión que suele acentuarse cuando los cuestionamientos también provienen de sí mismo generando inconformidad personal, sensación de fracaso y con ello una gran afección a su autoestima. De este modo resulta factible entender su actitud como un mecanismo de defensa.

Su postura también puede ser muestra de un intento por despojarse de la responsabilidad que como docente tiene ante el problema; no responde a su función social, en la que se destaca contribuir en una formación para la vida, que implica no solo atender el aspecto intelectual del alumno sino su desarrollo integral. Esto representa un gran reto para el que muy probablemente la mayoría de los docentes no se encuentran preparados.

Con relación a la formación del docente Ferry (1990) crítica el discurso pedagógico que enuncia y justifica las decisiones sobre los fines, objetivos, medios y estrategias de las prácticas educativas. Señala que el discurso sobre los fines, objetivos, medios y estrategias de las prácticas educativas elabora y transmite un saber que no es el saber hacer pues no es lo mismo el saber de la ciencia educativa que la practica educativa. El autor propone una practica de investigación acción, complementarias, en donde entra en juego también aspectos subjetivos: la consideración de los elementos situacionales, la retroalimentación, análisis de transferencias y contra transferencias, apertura a lo imprevisto y desarrollarse con sensibilidad, entre otras.

Destaca que si bien ninguno puede formarse por sus propios medios tampoco se puede formar solo por la intervención de una institución u otra persona; la formación implica también un trabajo sobre sí mismo, libre y deseado, percatarse

de sus conductas y representaciones. Ello significa un cambio social y personal. Filloux (1996) también enfatiza la importancia del reconocimiento de la intersubjetividad en la relación formador formado, la cual se basa en “un retorno sobre sí mismo” que implica: el reconocimiento de su historia personal, particularmente de su historia escolar; el concepto que tiene sobre lo que debe ser un profesor y el alumno; las motivaciones e interés en el desempeño de rol que se funge, el deseo narcisista de que el otro sea el reflejo de sí mismo o de su ideal, etc.

Todo lo anterior nos sugiere que la formación, especialmente la docente, no se adquiere con la obtención de un diploma ni por antigüedad en el servicio, requiere de un interés personal. La pregunta obligada sería ¿a qué porcentaje de los docentes les interesa tener una formación entendida de ese modo aunque les resulte angustiante? y más aún ¿cuántos son conscientes de la importancia de la subjetividad en el proceso educativo?. En cuanto al problema de bajo rendimiento: ¿Éste no estará relacionado en muchos casos con la intersubjetividad en la relación formador formado?.

En este mismo contexto Saad (cit. En Zardel, 1999) plantea la posibilidad de que las dificultades de aprendizaje (DA) sean un síntoma de un conflicto al que no se quiere o puede enfrentar directamente, entonces el síntoma representa el medio por el cual se evita que se esparza o extienda el conflicto; señala que el alumno ha de tener el deseo de aprender para orientar su energía hacia ese fin.

Lo anterior vuelve a reforzar la importancia que ha de darse a la subjetividad de tal forma que se sospeche que existe algo “detrás de” que ha de leerse “entre líneas” pues de lo contrario es muy probable que se den casos en los que las estrategias de apoyo que se ofrecen a los alumnos con DA no tengan resultados.

En cuanto a las investigaciones realizadas con la finalidad de indagar sobre los factores relacionados con el bajo rendimiento escolar comúnmente se toman en cuenta uno o más aspectos en particular para analizar cómo se relacionan con el problema. A continuación, de manera general, se hará referencia a algunos estudios en los que destacan diversos factores involucrados en el bajo rendimiento

académico a fin de que esta primer aproximación plasme una idea sobre la complejidad de la problemática.

1.2.1. Políticas Educativas y Factor Socioeconómico.

López y Piñón (2001) a partir de una revisión bibliográfica destacan lo siguiente:

- a) crítica a la adopción de modelos pedagógicos sin considerar las diferencias económicas, sociales y culturales que tiene nuestro país, con respecto al país de donde proviene el modelo
- b) Se ignoran poderosos factores sociales que influyen en la conducción de la educación al plantear que el éxito de la escuela es una responsabilidad de maestros y directivos. En el DF. por ejemplo, la eficiencia terminal es cercana al 84% mientras que en escuelas indígenas es aproximadamente de un 20%. ¿Ello tendrá directamente que ver con el directivo y maestros?
- c) Estrecha relación entre marginación, escolarización y eficiencia terminal.

En el supuesto de que la eficiencia escolar sea baja por las desigualdades socioeconómicas se han implementado diversos programas compensatorios y se ha demostrado que la relación que existe no es directa pues es más probable que se abandone la escuela cuando el alumno ha obtenido rendimientos escolares deficientes o cuando reprueban grado (ya que afecta la confianza que los niños tienen en si mismos y las expectativas de los padres sobre las capacidades de sus hijos) que cuando no son beneficiados de algún tipo de programa compensatorio.

1.2.2. Factores Familiares.

La desintegración familiar que comúnmente trae como consecuencia la pérdida de valores, orden y disciplina; repercute en falta de cuidado a la salud, alimentación y recreación; lo cual limita el desarrollo integral y propicia la presentación de problemas de aprovechamiento e incluso conductas antisociales.

Una encuesta realizada en nuestro país en 1994 (Smith, cit. en López y Piñón, 2001) revelo que en los hogares de clase baja donde la madre se dedicaba a

tareas remuneradas los hijos presentaban frecuentemente problemas de reprobación en comparación con las madres que trabajan en el hogar. Ello ha de relacionarse con la “doble jornada” que dificulta la atención en las cuestiones escolares de los hijos. Otro estudio realizado en 1999 (Lomelí et. al. cit. en López y Piñón op. cit.) con estudiantes de secundaria relaciono variables de apoyo familiar, esfuerzo académico y rendimiento escolar; entre otras cuestiones, se demostró que el esfuerzo escolar es influido positivamente por el ejemplo académico que dan los padres a sus hijos y el nivel de autoestima de los hijos es afectado positivamente por el apoyo familiar que reciben.

1.2.3. Práctica Docente y Ambiente.

Además del aspecto subjetivo, ya mencionado ampliamente en su oportunidad, existen otro tipo de factores que son más comúnmente analizados.

Hernández, 1999 (cit. en López y Piñón op. cit.), mediante su estudio “El fracaso escolar en la zona norte del Estado de México” realizado a nivel primaria y secundaria, conceptualiza que en el fracaso escolar se involucran aspectos tales como el control disciplinario, desarrollo de contenidos y evaluación.

Con respecto a la evaluación se crítica que a menudo las practicas de evaluación informan sobre el lugar de un alumno en un grupo y no sobre la forma en que puede progresar y que a menudo la evaluación se altera tanto para compensar como para castigar. Desde este enfoque se ha encontrado que una evaluación poco adaptada al alumnado intensifica las malas condiciones del aprendizaje y la motivación para posteriores aprendizajes. Dicha concepción ha originado pedagogías de aprendizaje diferenciado que parten de la idea de que todos los alumnos están capacitados para un buen nivel de enseñanza si se les ofrecen las condiciones apropiadas y se respeta su ritmo de aprendizaje.

La alta concentración de alumnos por grupo también influye en los índices de reprobación y deserción al verse incapacitados los docentes para atender las demandas que los alumnos arrastran desde su hogar.

Desde un enfoque ambientalista se hace referencia al ambiente físico y emocional. En una ponencia de Flores y Landázuri (2002) se expone resultados de

investigación realizada con 360 alumnos de educación primaria de 6 escuelas del municipio de Tlalnepantla, categorizados en grupos de alto y bajo rendimiento, aplicaron un instrumento que consideraba aspectos relativos al ambiente construido (aspecto físico) y ambiente emocional (relación con compañeros, profesor; padres, noción de enseñanza aprendizaje y proyecto de vida. Se encontró que el ambiente emocional referido a la relación con el profesor y entre compañeros, impacto al ambiente físico repercutiendo positivamente en el rendimiento académico y sus expectativas escolares futuras (proyecto de vida).

Por otra parte, diversas investigaciones en este campo (Holahan, 1994; Proshansky, 1983) han mostrado que el ambiente físico representa un importante factor en el rendimiento laboral y escolar. Entre los aspectos del ambiente físico que influyen positivamente se destacan: la importancia de la iluminación, evitando el deslumbramiento, el espacio y su distribución apropiada de los edificios, el control del ruido; un clima templado; distribución de los pupitres, siendo generalmente más recomendable el tipo de herradura que la forma tradicional y los recursos disponibles para los estudiantes.

1.2.4. Aspectos Personales.

En cuanto a los factores relacionados con el alumno Camargo y Mercado (1997) encontraron en población recién egresada de secundaria una correlación entre problemas de indisciplina grave e índice medio y alto de reprobación (de 3 a 5 materias y de 6 a más respectivamente). Por otra parte Magaña (1997) plantea que hay divergencias entre los resultados obtenidos en estudios que relacionan medidas de autoconcepto general y rendimiento académico, algunos han arrojado datos moderadamente positivos; sin embargo, advierte la importancia de dividir el autoconcepto global y elaborar un instrumento que evalúa el autoconcepto académico específicamente lo que ayudara a que el proceso de orientación se facilite planteando estrategias o formas concretas de intervención.

En la revisión de literatura científica por López y Piñón (2001) se destaca:

- a) estrechas relaciones entre fracaso escolar y situaciones psicoafectivas tales como la adaptación del alumno a situaciones nuevas, condicionado estrechamente con el ambiente familiar; en alumnos de secundaria, desordenes emocionales acompañados de falta de interés hacia la escuela sentimientos de rivalidad entre hermanos o alumnos que puedan generar complejos de inferioridad; los trastornos físicos y emocionales en la etapa de la pubertad pueden originar problema.
- b) Un déficit de recursos culturales en el ambiente familiar y social provoca retraso del desarrollo intelectual sobre todo en el aspecto cognoscitivo y verbal.
- c) el escaso interés de los padres para con sus hijos y su escuela obstaculizan un equilibrio de la personalidad de los hijos que origina escasa disposición para la reflexión. Este fracaso entendido como carencias socioculturales se inspira en teorías sociológicas de la reproducción que insisten en que la escuela no tiene en cuenta el sistema de valores de los alumnos provenientes de clases desfavorecidas, que propicia un conflicto cultural, el mundo escolar les resulta ajeno y desarrollan actitudes de fracaso.

En la corriente llamada interactiva interesa lo que sucede al interior de la escuela, pone acento en las construcciones personales subjetivas de alumnos y profesores; trata de resaltar los procesos sociales y de relación en la tríada niño – familia – centro escolar. Advierte que el docente tiene representaciones de lo que debe ser un alumno ideal por lo que apreciará a los que se acercan más a su mundo en tanto que subestimarán a los que se alejan del mismo en actitudes verbales o de otro tipo; esa subestimación afectará al niño en la imagen que tiene de sí mismo lo que puede condicionar el comportamiento escolar de los alumnos. También se consideran las prácticas de evaluación que a menudo se revelan como poco equitativas, factibles de generar fracasos escolares.

Como puede apreciarse hasta aquí, a groso modo, la influencia específica de cada factor es difícil de valorar

Centrándonos en la población estudiantil de nivel medio básico, entender la problemática de bajo rendimiento académico implica, en primer término, conocer las características de desarrollo del adolescente para comprenderlos dando respuesta a cuestionamientos tales como:

¿A qué se debe que especialmente durante la pubertad y adolescencia temprana suelen ser distraídos, presentar conductas de aislamiento social, timidez y baja autoestima?.

¿Por qué comúnmente los adolescentes cuestionan todo y a todos; especialmente a los adultos, sociedad, reglas y creencias religiosas?.

¿Qué acaso el medio familiar y escolar no favorece su proceso de desarrollo e identidad?

¿Por qué, a pesar de demandar más libertad e independencia, llegando a presentar conductas propias de personas mayores, suelen comportarse en otras circunstancias como niños?

¿A qué se debe que muchos, aún habiendo mantenido adecuada relación con los padres se tornan rebeldes y se refugian en el grupo de amigos?

¿Por qué la frase “ya no se qué hacer con mi hijo(a)” suele ser empleada por los padres de adolescentes?

¿Por qué es común que los alumnos bajen su rendimiento académico en la secundaria?.

De acuerdo a su rendimiento académico, ¿por qué parece que no les interesa su futuro, tener un proyecto de vida ambicioso y actuar conforme a él?.

En el siguiente capítulo se señalan las características de desarrollo del adolescente.

CAPITULO II: LA ADOLESCENCIA.

Comúnmente se hace referencia a la adolescencia como una etapa de desarrollo comprendida entre la pubertad y la edad adulta.

- ❖ La **Pubertad** se caracteriza por el inicio de la actividad de las glándulas reproductoras, se presenta la menarquia y espermatogénesis, y el comienzo de la manifestación de los caracteres sexuales secundarios. La edad media de su presentación es entre los 10 y 12 años en las mujeres y en los varones entre los 12 y 14.

La Adolescencia es reconocida como una etapa de desarrollo trascendental. Muchos teóricos la han caracterizado de acuerdo con su marco conceptual y desde lo biológico hasta lo psicológico y social.

Enseguida se exponen características de desarrollo de la etapa adolescente, no sin antes reconocer lo siguiente:

- a) Los y las adolescentes de hoy, aunque comparten características con los adolescentes de todos los tiempos, pueden tener diferencias sustanciales con los de hace décadas e incluso años, pues el contexto histórico y cultural ha cambiado; muestra de ello es la postergación para asumir un rol adulto al exigirse cada vez mayor escolaridad para poder ingresar al ámbito laboral.
- b) Se pueden presentar diferencias significativas entre contemporáneos y no sólo de índole biológica. Palacios (1996) advierte que la transición a la vida adulta puede ser afectada por factores entre los que destaca, además de las relaciones con adultos e iguales significativos, su historia y el éxito o fracaso académico. También se esta de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “durante el desarrollo se presentan conflictos entre lo nuevo y lo viejo propiciando regresiones o anticipaciones. Conforme se va

ascendiendo evolutivamente, mayor es la capacidad del individuo para decidir sobre la naturaleza y la dirección de las interpretaciones entre el medio y su organismo” (Clemente, 1996 p. 75).

2.1. DESARROLLO FISICO.

En la adolescencia la actividad hormonal hace que se acentúen los caracteres sexuales ya iniciados. Los caracteres sexuales secundarios representativos de las mujeres son: crecimiento de vello púbico y axilar, crecimiento de senos y ensanchamiento de cadera. En los varones: vello púbico y axilar, cambios en genitales, ensanchamiento de tórax, aparición de vello facial y corporal así como gradual enronquecimiento de voz y aumento de musculatura. Ambos van presentando un crecimiento significativo, “el estirón”.

Para Palacios (1996), la adolescencia inicia de los 12 o 13 años y se extiende hasta finales de la segunda década. Sin embargo, los cambios no se van presentando en todos los adolescentes a la misma edad y forma, hay variaciones importantes aún en personas del mismo sexo y es producto de factores intrínsecos como la herencia y funcionamiento glandular y extrínsecos como la alimentación y clima de la zona geográfica en la que se habita.

Los cambios son pronunciados y el crecimiento corporal poco armónico lo cual les preocupa e insatisface ya que suelen dar gran importancia a su imagen corporal.

2.2. DESARROLLO PSICOLOGICO.

2.2.1. Desarrollo del Pensamiento.

❖ Estadios de desarrollo.

De acuerdo a los estadios de desarrollo de Piaget, en la adolescencia el nivel de pensamiento pasa de las operaciones concretas a las formales por lo que razonan no sólo sobre lo real y concreto sino también sobre lo que puede ocurrir, le es

posible manejar el razonamiento hipotético deductivo, es decir, tienen acceso al pensamiento científico. Por todo ello se considera que los adolescentes cuestionan, no aceptan opiniones sin examinarlas, argumentan a favor y en contra y someten a prueba sus propios valores, creencias y opiniones así como las de los demás.

Asimismo reflexionan sobre los propios procesos de pensamiento (metacognición) los cuales se hacen cada vez más complejos durante la etapa formal y permiten planificar la acción de forma más adecuada valorando los pros y contras de cada conducta, controlan su propia ejecución en las tareas, etc. Dichas estrategias no se adquieren de forma natural durante el periodo del pensamiento formal, ha de enseñarse a pensar, a aprender y reflexionar lo cual no es posible sin que participen significativamente los que rodean al sujeto en cuestión.

La teoría Piagetana ha sido fuertemente criticada por teóricos como Vigotsky (1934; cit. en Hernández, 1999) y Feuresteín, 1975 (citado en PRONAP, 2003) especialmente por no darle la importancia que merece al factor sociocultural; también por Melero y Fuentes (1999).

Los últimos hacen las siguientes consideraciones sobre la teoría de Piaget:

- a) El pensamiento formal no se estructura homogénea o uniformemente, no se adquiere simultáneamente pues se presentan esquemas que se van desarrollando a través de las experiencias del sujeto.
- b) El razonamiento humano se ve afectado no sólo por principios lógicos sino por aspectos funcionales, conocimientos e ideas previas del sujeto, sus expectativas, la familiaridad de la tarea, la motivación, el nivel educativo, etc.
- c) No existe universalidad del pensamiento formal pues existen diferencias de pensamiento en los sujetos de un ámbito sociocultural a otro e incluso diferencias de nivel de pensamiento en un mismo sujeto al resolver tareas de acuerdo a sí posee o no conocimientos previos.

❖ Teorías sobre valores.

Flores y Pérez (2001) mencionan la existencia de diversas teorías sobre los valores entre las que se destacan las siguientes:

a) **Teoría Freudiana**, en ella el principal agente socializador es el superego, autoridad internalizada de los padres. El gratificador y castigador interno, superego, poco a poco se va desarrollando en el niño adaptando los modales de los padres; su estilo de premiar y castigar. Este componente punitivo del superego se llama conciencia. Otro componente del superego es el ego ideal, lo que el niño quisiera ser, se desarrolla en relación con el grado en que el deseo del niño de ser como sus padres se ve fortalecido por una orientación positiva y gratificante.

Los componentes del superego, conciencia y ego ideal, sirven para orientar la conducta del sujeto cuando la sumisión a la autoridad de los padres empieza a disminuir: en la pubertad y adolescencia. El niño ha venido desarrollando su propio sistema de valores, ahora la conducta no está regida exclusivamente por el temor del castigo parental ni por la anticipación de la aprobación parental.

b) **Teoría del aprendizaje**, los valores se adquieren por la experiencia y el reforzamiento. En este marco se considera que los jóvenes que han aprendido a obedecer instrucciones verbales que se les da durante la niñez para obtener un premio (por ejemplo la admiración de los padres) ante cierta situación, continuarán en la adolescencia acatando instrucciones verbales para obtener recompensa (aunque por ejemplo, ahora le interese tener la admiración de sus iguales). También cuando han aprendido mediante refuerzo “vicario”, refuerzo que aparece vinculado con la conducta de otra persona.

Esta postura percibe al adolescente como agente pasivo que asimila automáticamente los valores olvidando su subjetividad.

d) Una interpretación **Perceptual** hace referencia al movimiento auto producido del individuo; concibe al adolescente como un agente activo cuyos valores se desarrollan en virtud de la realización que le proporciona su propia actividad. “Básicamente la interpretación perceptual afirma que los valores se desarrollan como esquemas o apoyos que se van formando en virtud de la propia experiencia y que se usan luego para guiar la

conducta subsiguiente” (Mckinney, Fitzgerald y Stromm, 1997 p.181). Afirma que los individuos desarrollan valores cuando se les permite escoger libremente (movimiento auto producido) y cuando ven que se producen cambios en el estímulo como efecto de su propia conducta.

De este modo el individuo se concibe como responsable de su propia conducta.

❖ **Desarrollo del pensamiento moral.**

El desarrollo moral comprende tres tipos de contenidos: los comportamentales, los actitudinales y valores, y los de naturaleza cognitiva referidos a los juicios morales y conciencia moral.

Piaget plantea que la moral evoluciona desde una moral heterónoma, en donde las normas son impuestas por la presión de los adultos, hasta una moral autónoma, donde las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y de cooperación, la moral autónoma es posible gracias al desarrollo cognitivo que permite al niño a los 10 años aproximadamente, en los umbrales de la adolescencia, ver al mundo y a sí mismo desde el punto de vista de otros. El niño se da cuenta que las reglas y leyes son creadas por la gente y que al juzgar una acción se deben considerar tanto las intenciones del actor como las consecuencias de la acción.

Kohlberg (1976 y 1986, cit. en: González, Cosío y Martínez, 2001) al igual que Piaget, afirmó que el desarrollo moral involucra el razonamiento moral y se despliega en etapas. Elaboró un modelo de desarrollo del juicio moral en seis etapas donde las superiores no pueden ser alcanzadas antes de la plena adquisición de las operaciones formales. Indica que en el paso de un estadio a otro se involucran dos elementos:

- a) **Desequilibrio y reequilibración** cognitiva, los esquemas de conocimiento y razonamiento moral se ven continuamente desafiados.
- b) **Role - taking** o capacidad de ponerse en el lugar de otro.

Las seis etapas se ubican en tres niveles, en cada uno dos etapas:

I. Nivel preconventional, no internalización.

Etapa 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia, los niños obedecen porque los adultos les dicen que lo hagan; basa sus decisiones morales en el temor de recibir un castigo.

Etapa 2. Individualismo y propósito, el pensamiento moral se basa en las recompensas y el auto interés. Obedecen cuando les conviene hacerlo; lo que esta bien es aquello que los hace sentir bien y que es gratificante.

II. Nivel convencional, internalización intermedia.

Etapa 3. Normas interpersonales, valoran la confianza, cuidado y la lealtad hacia otros, como la base de los juicios morales. A menudo adoptan los estándares morales de sus padres, en busca de ser reconocidos como “buen niño” o “buena niña”.

Etapa 4. Moralidad del sistema social. Los juicios morales se basan en el entendimiento, en el orden social, la ley, la justicia y el deber.

III. Nivel posconvencional, internalización completa.

Etapa 5. Derecho de la comunidad versus derechos individuales. La persona entiende que los valores y leyes son relativos y que los estándares pueden variar de una persona a otra, reconoce las leyes como importantes para la sociedad pero sabe que pueden cambiar. Considera que valores como la libertad son más importantes que las leyes.

Etapa 6. Principios universales **éticos**. La persona ha desarrollado juicios morales que se basan en los derechos humanos universales. Cuando se enfrentan a un dilema entre la ley y la conciencia, se sigue a la conciencia personal e individualizada.

Resultados obtenidos por Kohlberg evidencian que las etapas más elevadas de juicio moral aumentan con la edad mientras que las inferiores disminuyen.

Se ha mostrado que antes de los nueve años casi todos los niños razonan sobre los dilemas morales a un nivel preconventional y que en la adolescencia temprana lo hacen a un nivel convencional; también se ha mostrado que pocos adolescentes de 16 años alcanzan el nivel posconvencional pues la mayoría permanece en los niveles convencionales.

Otros hallazgos muestran que la estructura de los valores en los adolescentes está bastante diferenciada a más tardar cuando llega a los primeros años de bachillerato y que los factores en la estructura de sus valores son: a) el logro y los símbolos de éxito, como por ejemplo dinero, prestigio y calificaciones académicas; b) la competencia y c) las relaciones interpersonales en las que se hace hincapié en el carácter moral o ético de ciertas conductas proscritas tales como la mentira, trampa y el daño a terceros; y de conductas prescritas tales como ayudar a otros, compartir y cumplir con lo prometido (Mckinney, Fitzgerald y Atrammn, 1997).

La teoría de Kohlberg ha sido debatida al considerarse que no basta el desarrollo cognitivo pues el desarrollo moral es también producto de experiencias de interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y mutuo respeto. También se ha señalado que los pensamientos morales no siempre predicen un comportamiento moral.

Flores y Pérez (2001) consideran que el contexto social, cultural e histórico influye de modo específico y diferente en el proceso de la construcción de la moral, la cual está íntimamente relacionada con la experiencia que es siempre personal, subjetiva y singular. Hacen énfasis en que lo importante para comprender la experiencia humana no es ver cómo sea “objetivante” la situación que la provoca, sino cómo es capaz de vivirla cada sujeto.

En un intento por realizar un tipo de análisis distinto al propuesto por Kohlberg las autoras mencionadas realizan un estudio con población mexicana de clase media, niños de 8 años y adolescentes de 15 años. Analizan diferencias y similitudes de razonamiento moral considerando edad y género, además de identificar si existen conceptos culturales iguales que justifiquen valoraciones diferentes. Retomaron

dos de las historias usadas por Kohlberg para medir el razonamiento moral. Los objetivos particulares fueron: Comparar los conceptos culturales que subyacen al razonamiento moral de los sujetos, considerando las variables de edad y género e identificar si existen Conceptos Culturales iguales con argumentos diferentes que justifiquen valoraciones distintas, ante los diversos dilemas de las historias presentadas.

Encontraron similitud en los razonamientos referidos por los niños y adolescentes lo cual se contrapone a los planteamientos de Kohlberg (1992). Comprobaron que el factor edad no es determinante para establecer diferencias en el razonamiento moral. En cuanto al factor género encontraron justificaciones que tienen que ver con el amor o afecto y hablaron en mayor medida de igualdad y ayuda; en los varones justificaciones encaminadas a la justicia, deber u obligación (proteger a los demás, especialmente a mujeres e hijos). Todos los sujetos dieron en mayor medida argumentos de valor absoluto en uno de los dilemas.

Corroboraron la existencia de conceptos culturales iguales con argumentos diferentes que justifican tanto valoraciones positivas como negativas; señalan que las experiencias personales dentro de una misma cultura, las situaciones implicadas en los dilemas morales, y la cercanía o distanciamiento de las situaciones referidas en ellos determinan la forma de conocer nuestra realidad, por lo que un mismo concepto puede tener significado diferente para los sujetos. Por lo tanto, los autores se oponen al intento de explicar el razonamiento moral hablando de la "universalidad" de ciertos Conceptos Culturales. También sugieren que no debe establecerse una forma "estándar" de evaluar el razonamiento moral. De acuerdo a lo anterior en el razonamiento moral intervienen procesos socioculturales e históricos por lo que varía el razonamiento moral de los sujetos de una cultura a otra y aún en aquellos inmersos en un mismo contexto sociocultural.

2.2.1. Desarrollo de la Personalidad.

La adolescencia representa una etapa de gran importancia en la formación de la personalidad entendida como el conjunto de procesos y sistemas de

comportamiento íntimamente relacionados. El desarrollo del yo y la identidad personal se vincula estrechamente con la propia historia del adolescente pues en esta etapa es cuando propiamente interpreta las experiencias pasadas y las aprovecha para afrontar los desafíos presentes y las perspectivas del futuro (Fierro 1996).

El yo tiene funciones dentro de la personalidad: la unificación de las representaciones que el individuo tiene acerca de sí mismo (autoconcepto positivo o autoestima), la organización de las defensas de la propia identidad frente a las amenazas del mundo exterior, la disposición de estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y para adaptarla, la elaboración de la memoria autobiográfica y el proyecto de un futuro satisfactorio (Joselson, 1980 cit. en Fierro, 1996).

Erikson (1959;cit en Gross,1992) consideraba que el aspecto más importante en la adolescencia es el desarrollo de la identidad pues es en esta etapa cuando se busca respuestas a las preguntas: ¿quién soy?, ¿qué soy?, ¿qué haré con mi vida?, ¿qué haré para lograrlo?. En los primeros cuestionamientos entra en juego el concepto de sí mismo basado en representaciones, juicios descriptivos y valorativos acerca del propio sujeto: su cuerpo, su comportamiento, relaciones sociales, capacidades, etc. Como ya se mencionó, en la adolescencia la preocupación por el propio físico pasa a primer plano. Los otros cuestionamientos tienen que ver con su proyecto de vida.

El adolescente tiene gran necesidad de ser reconocido por los otros, ver reconocida y aceptada su identidad por las personas que son significativas para él. Los problemas psicológicos y de personalidad en esta etapa están estrechamente ligados a: la discrepancia entre los comportamientos esperados de un niño y de un adulto, a la imposibilidad de atender demandas y ajustar las propias aspiraciones a los marcos normativos de la familia y la sociedad, y al comportamiento sexual.

La sexualidad adquiere carácter genital; la forma de ejercerla varía de una época a otra y de una sociedad a otra; en la nuestra se han liberado mucho las relaciones eróticas y sexuales; masturbación y relaciones sexuales prematrimoniales han ido aumentando en adolescentes y de ambos sexos; predominan la caricia íntima

heterosexual producto de atracción erótica o por enamoramiento. Otros componentes sexuales que resultan problemáticos en los adolescentes, sin ser exclusivos de ellos, son el voyeurismo y toda conducta violenta vinculada al sexo. En general los comportamientos de transición a la vida adulta presentan aspectos problemáticos para la propia identidad del adolescente; pero quizá aún más para sus relaciones con los otros y en particular con los adultos.

El adolescente tiene la tarea de integrar todos los papeles o roles que aprendió durante la infancia, en una sola identidad congruente, ha de aceptar que los nuevos cambios corporales y sentimientos libidinales son parte de sí mismo. La madurez empieza cuando la identidad ha sido establecida y ha surgido un individuo integrado. El proceso de la formación de la identidad puede ser relativamente sencillo o complejo, breve o prolongado, satisfactorio o doloroso y puede constituir un éxito o fracaso dependiendo de la situación en general que viva el adolescente. La identidad no se consolida completamente en esta etapa, necesita más tiempo para integrar los rápidos cambios físicos y psicológicos que experimentan; desarrollar gradualmente una filosofía de la vida, un concepto del mundo, creencias y patrones morales; interiorización de una imagen de sí mismo sólida y fuerte (Calvo y Soria, 2003).

Es común que el adolescente pase de un estado emocional a otro en corto tiempo e incluso presente cambios de personalidad muy drásticos, generalmente se vuelven retraídos y renuentes a aceptar las normas y quieren tener más independencia para tomar decisiones sobre su vida.

La transición a la adolescencia marca una pérdida del niño, tanto para la familia como para él mismo, pues ya no desempeña ese rol.

Respecto a esto último Aberasturi y Knobel (1988) en su análisis sobre la etapa de desarrollo del adolescente señalan que éste realiza tres duelos fundamentales: duelo por el rol y la identidad infantil que lo obligan a una renuncia de la dependencia y a una aceptación de las responsabilidades; duelo por los padres de la infancia, los protectores, al ir aceptando que ya no es niño o niña; y duelo por la pérdida de la "bisexualidad infantil".

Tales autores señalan que la necesidad de elaborar los duelos obliga al adolescente a recurrir normalmente a manejos psicopáticos que pueden considerarse normales en tanto no persistan con intensidad (fobias, conductas maniacas o esquizoparanoides) que tienen características defensivas.

Entrar al mundo de los adultos significa la pérdida de su condición de niño lo que le produce temor y por ello se presentan conductas contradictorias y comúnmente fricciones con el medio familiar y social; ambivalencia entre el impulso al desprendimiento y la tendencia a permanecer ligado. A pesar de demandar libertad, si es excesiva le produce sentimientos de abandono. Si se asume precozmente la independencia total y su rol genital, sentirá la amenaza eminente de perder la dependencia infantil lo que dificultará la labor del duelo que requiere permanentes ensayos de pérdida y recuperación de la etapa infantil y adulta.

El duelo por el cuerpo es doble, por una parte ha de aceptar otra imagen corporal y por otra asumir la capacidad de procreación. Sólo cuando es capaz de aceptar sus aspectos de niño y adulto puede empezar a aceptar los cambios de su cuerpo y comienza a surgir su nueva identidad, en tanto ésta no se defina, su conducta puede variar tanto que parece que representa diversos personajes al tener cambios constantes en su arreglo personal, actitudes y conducta. En el proceso de búsqueda de identidad puede adoptar distintas identidades: transitorias, adoptadas por cierto tiempo; ocasionales, con las que da frente a situaciones nuevas; y circunstanciales, que conducen a identificaciones parciales y transitorias representadas en cada ámbito de su vida (escuela, hogar, amigos).

El "síndrome normal de la adolescencia" tiene las siguientes características: búsqueda de sí mismo y de la identidad, tendencia grupal, necesidad de intelectualizar y fantasear, crisis religiosa (que puede oscilar del ateísmo anárquico al misticismo fervoroso), desubicación temporal en donde el pensamiento adquiere las características del pensamiento primario; evolución sexual que va desde el autoerotismo (la masturbación, intento de recuperar el sexo perdido) hasta la heterosexualidad genital adulta, actitud social reivindicatoria, contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción;

una separación progresiva de los padres y constantes fluctuaciones de humor y estado de ánimo.

Sufre crisis de susceptibilidad y de celos, exige y necesita vigilancia y dependencia; busca refugio en la fantasía, en el mundo interno.

La calidad del proceso de maduración y crecimiento de los primeros años, la estabilidad en los afectos, el monto de gratificaciones y frustraciones y la gradual adaptación a las exigencias ambientales van a marcar la intensidad y gravedad de estos conflictos.

Los padres de los adolescentes viven también los duelos por el cuerpo del hijo pequeño, por su identidad de niño y por su relación de dependencia que tenía el hijo hacia ellos. Ahora son juzgados y tienen que enfrentar su rebeldía. También han de evolucionar hacia una relación con el hijo adolescente – adulto; aceptar la relación de ambivalencia y críticas. Ya no es el ídolo o líder y sólo si puede identificarse con la fuerza creativa del hijo podrá comprenderlo.

El desprecio que el adolescente llega a mostrar frente al adulto es, en parte, una defensa para eludir la depresión que le impone el desprendimiento de sus partes infantiles, pero es también un juicio de valor que debe respetarse. Además la desidealización de las figuras parentales lo sume en el más profundo desamparo.

Las figuras idealizadas de los padres llegan a ser sustituidas, se refugia en un mundo autista de meditación y elaboración del duelo que le permite proyectar en maestros, artistas, deportistas, amigos y su diario la imagen paterna idealizada. A veces puede haber percepción-acción sin pensamiento y en vez de buscar la soledad que le permita la elaboración de la pérdida de los padres infantiles, la evita constantemente tratando de diluir su personalidad a través de identificaciones masivas con grupos de delincuentes o semidelincuentes.

Los hijos adolescentes buscan logros y si son desestimados por los padres y la sociedad surge sufrimiento y rechazo. Por otra parte, a más presión parental, a más incompreensión frente al cambio, reacciona con más violencia por desesperación y desgraciadamente es en este momento decisivo de la crisis adolescente cuando los padres recurren generalmente a dos medidas de

coacción: el dinero y la libertad; de ese modo muestran su poder, suelen propiciar un resentimiento e incluso abismo entre las dos generaciones.

Aberasturi y Knobel (op. cit.) también señalan que los trastornos y sufrimientos del adolescente pueden ser mitigados cambiando a estructuras familiares y sociales más flexibles.

La inserción en el mundo social del adulto con sus modificaciones internas y su plan de reformas va definiendo su personalidad e ideología. El logro de una identidad coherente y una ideología verdadera se hace posible cuando el adolescente comienza a sentirse cómodo en su propio cuerpo y cuando empieza a saber a donde va, tiene la certidumbre de empezar a ser reconocido en su medio, adquiere una cierta conciencia tranquila de ese crecimiento y disminuye la intensidad de las defensas.

2.3 . DESARROLLO SOCIAL.

Durante los primeros años de vida la familia constituye el grupo social más importante, al entrar a la escuela sus relaciones sociales se amplían, pero es en la adolescencia cuando se expande de forma muy significativa mientras que por otra parte, generalmente, se debilita la relación con la familia.

La emancipación es el rasgo más destacado de la nueva situación social del adolescente por lo que es común la existencia de conflictos (Fierro, 1996).

La influencia de la familia para el desarrollo del adolescente es decisiva; debe existir disposición por parte de los padres para dejar salir y entrar a los jóvenes del sistema familiar (permitiendo con ello la maduración e individuación). La aceptación de las características individuales de los integrantes del grupo familiar, propio de las familias flexibles, es un indicador de una mejor adaptación al periodo de la adolescencia (González, Cosío y Martínez, 2001).

El adolescente siente la necesidad de liberarse de la familia y asociarse con sus iguales lo cual implica adaptarse a sus reglas para ser aceptado. Algunos factores que influyen en su socialización son la similitud de intereses, nivel socioeconómico

que a la vez moldea las características de conducta, valores y cualidades. En la población adolescente en general se crea una subcultura que los identifica o aglutina. Dentro del grupo se visten igual, se inclinan por la misma música y pasatiempos; los amigos desempeñan un papel muy importante en la vida de la mayor parte de los adolescentes por lo que su aceptación en el grupo suele ser imperiosa.

La influencia de las amistades y amigos llega a ser destacada pero generalmente no más intensa que la de los padres, éstos influyen notablemente en los valores decisivos adoptados por los hijos; sobre todo si ha existido una identificación real con los valores de la familia no se presentan conflictos graves.

Al inicio de la adolescencia las amistades pueden ser bastante inestables debido al rápido desarrollo que puede estar presentando el mismo adolescente o el grupo; pero conforme avanza la etapa de desarrollo las amistades serán más duraderas de acuerdo a la similitud de intereses.

Durante este período la oportunidad de compartir sentimientos y pensamientos propicia la manifestación de interés por relaciones heterosexuales, generalmente desarrollando el sentido de la identidad sexual. La fase final de los grupos se da cuando se consolidan relaciones amorosas de pareja y se separan del grupo.

En nuestros días muchos adolescentes no viven en circunstancias favorables que les permitan la transición de la niñez a la adultez de forma competente. Los adolescentes se ven expuestos a una cultura de masas cada vez más absorbente, se asume con demasiada naturalidad los frecuentes cambios de modas juveniles en vestimenta, modales y lenguaje, son presa fácil del consumismo aunque, en contraste, su capacidad económica sea mínima ¿será por ello que cada vez más adolescentes tienen interés por combinar estudio y trabajo?.

Los mensajes de orientación educativa dirigidos a adolescentes provenientes principalmente por parte de padres y profesores, son contradictorios con la información que les ofrecen los medios masivos de comunicación, encontrándose en ventaja los últimos. Los medios promueven el tener por encima del ser, la agresividad, las relaciones sexogenitales exentas de afectividad, respeto y responsabilidad, etc.

La comunicación despersonalizada promovida a través del Internet e incluso videojuegos resulta muchas veces más atractiva que la relación personal, llegando a ser enajenante. La influencia de un mundo globalizado llega a ser determinante en la promoción de ciertas profesiones o carreras técnicas y limitación de otras. La situación económica desfavorable y de desempleo a todos niveles no resulta tan alentadora como para que los adolescentes se puedan interesar en un proyecto escolar ambicioso.

El medio sociocultural no favorece la búsqueda de la identidad del adolescente. Las posibilidades de acceso reales a actividades deportivas y de recreación para todos ellos son cada vez menores y en contraste la disponibilidad de sustancias tóxicas es mayor.

La vida en la actualidad se torna apresurada y las aspiraciones se ven constantemente amenazadas.

Ante este contexto social no es de extrañarse la afirmación de que casi el 25% de los adolescentes tienen más de un problema de desarrollo. Los problemas que más le dañan han sido llamados “los cuatro grandes problemas de la adolescencia” y son: abuso de drogas, delincuencia juvenil, embarazo y problemas Relacionados con la escuela tales como bajo rendimiento y deserción (Dryfoos, 1999; cit. en González, Cosío y Martínez, 2001).

CAPITULO III: FACTORES INDIVIDUALES RELACIONADOS CON EL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO.

Los factores que a nivel individual se involucran en la problemática de bajo rendimiento académico de la población de adolescentes de secundaria están relacionados con el área de salud, la psicológica, pedagógica y social.

3.1. ÁREA DE SALUD.

Esta área comprende una diversidad de factores que podrían ser expuestos en detalle, sin embargo y de acuerdo a los argumentos que se señalan más adelante, solo se mencionarán a continuación de forma somera:

La **Hiperactividad**, caracterizada por la incapacidad para organizar, regular y controlar la conducta motora; impulsividad expresada frecuentemente en forma agresiva, cambio de humor, dificultad para suspender una actividad repetitiva, baja tolerancia a la frustración. Otras manifestaciones que pueden relacionarse con las anteriores son de tipo sensorial en donde el sujeto reacciona o se distrae con facilidad ante un color, sonido, olor, movimiento o hecho inesperado.

Los hiperactivos comúnmente presentan dificultades en sus relaciones interpersonales y sufren trastornos neurológicos.

Enfermedades crónicas tales como el asma, epilepsia y diabetes, entre otras. Afectan no solo el estado físico de quien las padece y con ello su asistencia a clases, sino su estado emocional, motivacional e interpersonal.

Los **Impedimentos motores** limitan las posibilidades de desplazamiento y desarrollo de ciertas actividades. Los que lo sufren suelen también ser víctimas de burlas, rechazo y tener sentimientos de minusvalía; todo ello puede afectar su socialización y rendimiento en general.

Problemas de lenguaje, este tipo de problemas implica dificultades en la expresión oral y escrita alterando el proceso de comunicación y una adecuada relación interpersonal.

La nula o escasa atención a los **problemas auditivos, visuales y nutricionales** limita la capacidad de percepción, atención y concentración.

De los problemas de salud mencionados el factor nutricional se abordará ampliamente debido a que:

- a) De los factores relacionados con la salud es más frecuente la incidencia de una inadecuada alimentación en la población estudiantil de nivel medio básico. Ejemplo claro de esto es el que, de la población en general se ha encontrado que el grupo de los adolescentes entre 14 y 18 años es el que menos consume el desayuno (Serra, Aranceta, Ribas y Pérez. 2000) y se podría agregar que los alumnos del turno vespertino se presentan habiendo solamente desayunado o almorzado tardíamente; además de esto, resulta importante recordar que el grupo de adolescentes son quienes más se preocupan por su imagen corporal y en su afán de parecerse a estereotipos “estéticos” tienen tendencia a consumir menos cantidad de alimentos (e incluso llegan a desarrollar problemas tales como anorexia y bulimia). Esto se torna más preocupante al tomar en cuenta la necesidad de consumir en esta etapa una dieta con los requerimientos necesarios para el adecuado desarrollo y rendimiento del adolescente.
- b) El factor nutricional ha cobrado una importancia significativa debido a la situación socioeconómica en general, la mayoría de las familias padecen problemas económicos cada vez más agudos lo que además propicia que sea mayor la cantidad de madres que trabajan fuera del hogar; y como entre sus múltiples funciones está el hacerse cargo de la alimentación familiar, es lógico que en la familia el factor nutricional se vea descuidado de tal forma que no este proporcionando a los hijos alimentos nutritivos o éstos no se estén consumiendo al no haber “supervisión”.

c) Aunque desde la primaria se aborda el tema de la alimentación como un elemento de gran importancia en el desarrollo sano del individuo, los alumnos y padres en general no han cobrado conciencia de la importancia del consumo de una dieta balanceada. Es cotidiana la ingesta de comida chatarra y alimentos de bajo contenido nutricional; las madres ignoran, o no toman en cuenta las posibilidades de combinación de alimentos de bajo costo para elevar el valor nutritivo, por ejemplo con respecto a la soya, es común que no estén informados de su valor nutricional y del tratamiento apropiado que se le debe dar para ofrecer un buen sabor que favorezca su consumo.

3.1.1. La Nutrición.

La alimentación siempre ha sido una necesidad primordial del hombre, sin embargo, es hasta el siglo XX cuando nace la nutrición como ciencia. Los primeros especialistas fueron médicos dietistas dedicados principalmente a la atención de enfermos; después se crean las carreras técnicas de dietista y nutricionista, posteriormente la licenciatura en nutrición..

La nutrición es un proceso por medio del cual el ser vivo incorpora alimentos a su organismo para mantener la integridad de la materia y conservar la vida. La buena nutrición implica que el individuo sea activo en su producción física, mental y biológica; manteniendo al organismo en las mejores condiciones posibles.

Entre los factores que determinan el estado de nutrición se encuentran los que afectan la disponibilidad de los alimentos (medios de transporte y posibilidades de conservación), los que afectan a su consumo (hábitos alimenticios y costos) y los que afectan la utilización de los alimentos ingeridos (enfermedades o padecimientos del sistema digestivo, la absorción o el metabolismo de las sustancias nutritivas).

Burges (1992) advierte que cuando los alimentos que consume un individuo, no cumple con los requisitos de cantidad, calidad y equilibrio se considera que es incorrecta por lo que su nutrición es inadecuada y su salud y aun su vida está en peligro.

El constante crecimiento de la población exige aumento de la producción alimenticia de calidad óptima; sin embargo, se considera que más de la mitad de la población vive en condiciones de subalimentación y sufre de leves a moderadas formas de desnutrición (Icaza y Behar, 1981). En contraste, otra población sufre las consecuencias de una sobrealimentación.

El más común de los excesos de nutrimentos es la obesidad a la que están asociadas enfermedades tales como: diabetes mellitus, la hipertensión y el infarto de miocardio, entre otras. Varios factores se involucran en su presentación y mantenimiento, de tipo propiamente alimenticio (cantidad de alimentos ingeridos, calidad de los mismos, forma de consumo, etc.), pero también psicológicos y de actividad física.

Generalmente la autoestima de las personas obesas se ve afectada, especialmente cuando son objeto de burlas. Las mujeres son más sensibles ante la obesidad lo cual está influenciado por estereotipos sociales "ideales". En estudio realizado en con 182 mujeres entre 11 y 18 años se encontró que aunque pocas tenían sobrepeso real, casi la mitad de cada grupo de edad estaba insatisfecha con su peso siendo más notable la inconformidad entre los 14 y 16.

Dicha inconformidad, que especialmente tienen las mujeres, conlleva el riesgo de la presentación de trastornos de la conducta nutricional tales como la anorexia nerviosa y bulimia.

La anorexia nerviosa "Es una enfermedad en la que existe una distorsión de la percepción por parte del paciente de su propia imagen corporal y un trastorno de la conducta nutricional. Perciben su imagen corporal como si ésta fuese muy obesa a pesar de tener objetivamente un peso bajo o incluso muy disminuido... El miedo exagerado a la obesidad condiciona una restricción voluntaria y muy difícil de corregir del aporte nutricional, reduciendo al máximo la ingesta de nutrientes" (Ballabriga y Carrascosa 1998, p.360). Esta situación clínica se da en ambos sexos, pero preferentemente en el sexo femenino. Se presenta generalmente una vez finalizado el desarrollo puberal aunque últimamente aparecen cada vez más casos en edades más tempranas. "La bulimia nerviosa es un trastorno de la conducta nutricional caracterizado por la existencia de episodios compulsivos de

ingesta incontrolada y exagerada de alimentos en períodos muy cortos de tiempo, junto con una conducta tendente a eliminar los efectos de esta ingesta calórica a través de una autoprovocación del vómito, del uso desmesurado de laxantes y diuréticos, del ayuno voluntario y del incremento en la actividad física (Ballabriga y Carrascosa op. cit. p. 367), Los episodios compulsivos de ingesta de alimentos no pueden ser prevenidos ni parados una vez iniciados; la paciente tiene la sensación de una pérdida total de control sobre los mismos. En adolescentes un 90% de los casos son de sexo femenino.

La deficiencia de varios nutrimentos al mismo tiempo ocasiona la desnutrición y puede deberse a enfermedades que interfieren con la secuencia: ingestión-digestión-absorción-transporte-excreción, lo que se conoce como desnutrición secundaria; o a la falta de suficientes alimentos, lo que es más común y se le llama desnutrición primaria. Cualquiera que sea su origen la desnutrición limita seriamente el desarrollo de quien la padece. Los que presentan desnutrición primaria (asociada con deficiencia de energía, proteínas, hierro, retinol, riboflavina y ácido ascórbico) tiene una dieta relativamente alta en cereales o tubérculos y pobre en los otros grupos de alimentos con ausencia casi total de leche, carne y huevo. No es de extrañar que la población más afectada por este mal sea la de menor ingreso económico pues la única forma de satisfacer su hambre es obteniendo energía a bajo costo comiendo más cereales o tubérculos que no son buena fuente de proteína, hierro y vitamina A, B2 y C.

El consumo de micronutrientes, minerales que se requieren en cantidades pequeñas, también merece ser considerado en una dieta equilibrada. Sin embargo, se ha encontrado en población adolescente de países industrializados valores bajos de aporte en vitamina A, E, calcio, cinc y más frecuentemente en hierro. Según encuesta realizada entre 933 adolescentes de entre 11 y 18 años (NFCS, cit. en Ballabriga, Carrascosa, op. cit.).

El 80% del hierro consumido forma parte de la hemoglobina; del 20% restante una buena parte constituye la mioglobina, proteína respiratoria que almacena el oxígeno que se utilizará en el metabolismo energético de la célula muscular, por tal razón los hombres en edad puberal y los deportistas tienen una mayor

necesidad de hierro en su alimentación. Por su parte la mujer, por las pérdidas adicionales durante la menstruación, también requiere de un mayor consumo de hierro.

Durante la etapa formativa de la vida el volumen sanguíneo y la cantidad total de hemoglobina aumentan, en la pubertad y adolescencia se hace necesario un balance positivo de 200 a 400 mg. de hierro por año; las recomendaciones para el grupo de mujeres de 11 a 14 años y de 15 a 18 años en varones son de 15 y 12 mg. (Ramos, 1990)

El hierro es esencial para el aporte de oxígeno y esta íntimamente ligado al metabolismo energético. Su carencia en la dieta resulta de claros efectos limitantes para la nutrición y el crecimiento físico.

También se ha observado una relación entre el estado de nutrición en hierro y el rendimiento cognitivo. En un estudio realizado con 716 mujeres adolescentes (Ingenbleek, et. al., 1972 cit. en Ballabriga y Carrascosa 1988) se encontró que el 13.7 tenía deficiencias en hierro no anémica; al darles suplemento de hierro mejoró su aprendizaje verbal y la memoria.

Scrimhaw (1993) analiza diversas investigaciones que muestran que un suplemento de hierro en sujetos, con deficiencia leve de hierro, mejora su calificación obtenida en la pruebas de Bailey, pruebas de comportamiento, conocimiento y prueba de Raven. No así cuando los sujetos presentan anemia severa o moderada. Menciona que los resultados hacen evidente que el cerebro es más débil que otros órganos a la deficiencia de hierro ya que ésta altera sus funciones aún antes de que se afecte la hematopoyesis.

En modelos animales se muestra que la deficiencia de hierro va asociada con cambios en la síntesis de neurotransmisores, así como en la función mitocondrial, en la aposición de hierro en el cerebro, en la síntesis de proteínas, en el transporte de electrones y en los sistemas de oxidación. Se discute la posibilidad de que la anemia por deficiencia en hierro pueda ser también en parte como consecuencia del estatus pobre en vitamina A, y la deficiencia en vitamina A se ha asociado con un trastorno en la capacidad de utilizar los depósitos endógenos de hierro (Ballabriga y Carrascosa, 1998).

De los alimentos animales son especialmente ricas en hierro las vísceras (hígado, riñones), la yema de huevo, y es menos abundante en jamón y carne; de origen vegetal los frijoles, almendras, dátiles, chícharos, duraznos y espinacas.

Lo que importa no es la cantidad de hierro que contiene un alimento, sino qué tanto del mismo puede ser absorbido en una comida (desayuno, comida, cena). El hierro de los alimentos animales es mucho más fácil de absorber. Sin embargo, en la práctica el porcentaje de absorción depende de las proporciones existentes en las comidas. La alimentación ha de ser tan variada como sea posible pues está demostrado que la cisteína (más abundante en los alimentos animales) favorece la absorción del hierro vegetal.

Sin duda alguna el factor económico es un serio obstáculo para que las familias de los niveles sociales más bajos consuman una dieta nutritiva, sin embargo, cuando a dicho factor se le agrega la ignorancia o/y el vivir en poblaciones aisladas se agudiza el problema considerablemente pues el organismo realiza adaptaciones para sobrevivir; disminuye su gasto de energía y se vuelve apático, es afectado parcial o totalmente en su crecimiento, fuerza física y disminuye el rendimiento de sus procesos mentales superiores. El retraso en el desarrollo intelectual y social es especialmente grave si se toma en cuenta que la especie humana basa su supervivencia y progreso precisamente en su capacidad intelectual y social.

A partir de 1957 el Instituto Nacional de Nutrición realizó estudios para reconocer en detalle los problemas nutricios de México. Han encontrado lo siguiente:

1. La dieta de los mexicanos varia mucho de una población a otra y pueden clasificarse en:

- a) Dietas marginales, basadas en maíz, frijol en menor cantidad, chile y verduras.
- b) Dietas intermedias, agregan a las dietas marginales cereales tales como arroz, trigo y derivados, otras leguminosas, más variedad de frutas y verduras así como productos de origen animal. Aunque son mejores que las marginales son aún pobres en proteínas de alta calidad, hierro, retinol, riboflavina, ácido ascórbico y cobalamina.

- c) Dietas opulentas, con gran variedad de productos de todos los grupos de alimentos, pero por desgracia accesible solo a sectores socioeconómicos más favorecidos de la población urbana.

2. La desnutrición primaria es más frecuente menores de 3 años y en las madres embarazadas y lactantes. Los niños escolares, de 6 a 10 años y los adolescentes ocupan un lugar intermedio en la escala de frecuencia y gravedad de la desnutrición.

3. En poblaciones rurales es más grave que en las urbanas en una relación de dos a uno; en ciudades como el DF. la desnutrición afecta al 30% de los preescolares.

4. El desnutrido está más propenso a enfermedades particularmente infecciosas las cuales a su vez agravan la desnutrición.

En la delimitación de la dieta a consumir interactúan factores económicos, culturales y psicológicos. Para que se ingiera una dieta correcta se precisa: que en el hogar existan los alimentos adecuados, que cuando menos una persona en la familia sepa prepararlos, que no haya tabú que se oponga a su consumo. Para que existan los alimentos en el hogar es necesario que se puedan adquirir en la comunidad, que se tengan los recursos económicos y que haya motivación para comprarlos.

Ahora bien, analizando los factores que interactúan en el problema de desnutrición podemos darnos cuenta que en el caso de nuestra zona geográfica el problema es de consumo (hábitos alimenticios y costos) y no de producción. La población de adolescentes en general tiene tendencia a elegir por propia cuenta el consumo de "comida rápida" y "comida chatarra" por lo que sí a ello le agregamos el escaso poder adquisitivo de la familia y/o la ausencia de la madre en el hogar la situación se agrava. Dado esto se puede inferir que el grueso de la población estudiantil de adolescentes consuma una dieta incorrecta y entre sus consecuencias se pueden

citar: desnutrición, afección en su desarrollo, apatía y disminución de sus procesos mentales superiores (de esto último se hablará en el siguiente apartado).

Para solventar de algún modo el problema económico en la adquisición de productos de alto nivel nutricional se propone: mezclar dos o más proteínas baratas aunque pobres en diferentes aminoácidos (maíz y frijol, arroz y soya, trigo y garbanzo, etc.). Productos de origen animal de alto costo con productos de origen vegetal de bajo costo, por ejemplo carne, con soya, e incluso solo soya, como lo sugiere la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR, 1998) al señalar que este producto se acerca al “Modelo de proteína” establecido por la FAO.

Chávez, Chávez, Ríos y Madrigal (1993), investigadores del Instituto Nacional de la Nutrición, hacen una propuesta alimenticia basada en la “nueva nutrición” la cual no requiere pesar los alimentos sino se determinan por raciones; se da mucha importancia a la combinación de los alimentos en cada comida cuidando el consumo de productos refinados y los altos en grasas y sal. En la nueva propuesta se hizo un arreglo a los grupos de alimentos en forma de una pirámide en donde se indica que en cada comida ha de consumirse dos raciones del grupo de verduras y frutas, granos y sus derivados en cantidad suficiente, alimentos animales en poca cantidad y lo menos posible de grasas y azúcares.

A continuación se hará referencia a la relación que existe entre desnutrición y rendimiento intelectual en general y de manera especial la correlación entre consumo del desayuno y rendimiento, a partir de hallazgos de diversos estudios compilados por Serra, Aranceta, Ribas y Pérez (2000).

- ❖ Correlación entre desnutrición y rendimiento . En un estudio realizado por Horwood y Fergusson en 1998 asociando la duración de lactancia materna y las habilidades cognitivas y expedientes académicos en la infancia con población cuya edad oscilaba entre los 8 y 18 años (Estudio longitudinal), que habían sido amamantados. durante períodos

de tiempo variables. Se encontró que el incremento en la duración de lactancia materna se asocia con aumentos significativos en coeficiente intelectual (C. I.) a la edad de 8 y 9 años; comprensión de lectura, habilidades matemáticas y escolásticas; entre los 10 y 13 años; aptitudes en lectura y matemáticas en niños de 8 a 12 y calificaciones altas en exámenes finales.

Wachs (1995) hizo una revisión de estudios relativos al comportamiento y desarrollo en sujetos con desnutrición de grados medio a moderado, con la intención de integrar resultados de recientes investigaciones a los obtenidos a lo largo de una década anterior, En la integración se llegó a las siguientes conclusiones:

- a) La desnutrición crónica del grado medio se asocia a varios trastornos cognitivos y de comportamiento a lo largo de las etapas de la vida.
- b) Para comprender este hallazgo es necesario considerar no solo los déficit de proteínas y calorías sino también el consumo de los alimentos de origen animal en general y micronutrientes específicos tales como el hierro, zinc y vitamina B.
- c) Esta desnutrición se puede asociar con otros factores de riesgo biológico y psicosocial por lo que la desnutrición crónica de grado medio puede ser un requisito necesario pero no suficiente para producir trastornos comportamentales.
- d) esta desnutrición se acentúa cuando están presentes también factores psicosociales de riesgo o cuando múltiples descensos del nivel de nutrientes están interactuando entre sí.

En 1995 una investigación realizada por Grantham-McGregor mostró que el C.I., la función cognitiva y rendimiento académico eran más bajos en niños que sufrieron en la infancia grave desnutrición que en los del grupo control; asimismo presentaban más problemas conductuales y dichos trastornos permanecían en la adolescencia. Los autores advierten que la relación es intensa pero no inequívoca y que los efectos dependen en gran medida del entorno de los niños pues probablemente los ambiente extremadamente desfavorables pueden acentuar los efectos. Por lo tanto, la vinculación de la desnutrición

En estudio realizado por Perales y cols. (1995) con escolares de 8 a 10 años de C.I. normal puso de relevancia que los niños que sufren una desnutrición grave durante los 2 primeros años de vida presentan a largo plazo trastornos en funciones cognitivas básicas tales como calificaciones básicas en pruebas de memoria, resolución de problemas y capacidad de atención.

❖ Desayuno y rendimiento académico.

Se considera desayuno a la primera ingesta de alimentos realizada entre las 5 y 9 horas por los adultos o entre las 5 y 10 horas para los niños.

Tras la ingesta del desayuno se modifican una serie de parámetros fisiológicos por tratarse de un aporte que se consume tras un período de varias horas de ayuno en el que se altera de modo importante la distribución de los sustratos energéticos. Al disminuir las reservas del glucógeno, se utilizan los lípidos como combustible, aumentando el nivel sanguíneo de ácidos grasos libres. Los niveles de insulina y glucemia disminuyen junto con otros cambios metabólicos. En los niños se aprecia una caída más rápida en los niveles de glucemia.

Los niños que no desayunan difícilmente consiguen complementar con las demás raciones del día los aportes necesarios de energía, calcio y otros nutrientes, en tanto que un desayuno equilibrado contribuye a un reparto más armónico de la ingesta energética a lo largo del día.

Ruxton, et. al. (1996) señala que se ha mostrado que los cereales de desayuno son una de las principales fuentes de fibra en la dieta, con aportes que representan entre el 12 y 18% de la ingesta total del día. Las personas que desayunan realizan ingesta de fibra más elevadas que los que no desayunan.

El introducir cereales también reduce significativamente aportes grasos; quién no desayuna difícilmente consigue compensar a lo largo del día los aportes en vitaminas y minerales que proporciona el desayuno tales como hierro, calcio, magnesio, zinc, tiamina, vitamina B6 y ácido fólico (este reduce el riesgo cardiovascular).

Ahora bien, la población que tiene acceso a la educación escolar ha ido en aumento, sin embargo, las estadísticas de rendimiento académico en las escuelas

son cada vez más decepcionantes. Se ha sugerido que las carencias de salud en general, y nutricionales en particular, obstaculizan las capacidades de los educandos para aprender.

A partir de las anteriores consideraciones resulta importante destacar algunos estudios referentes al impacto que tiene el consumo del desayuno en las capacidades cognitivas:

En 1991 Michaud y cols. hacen estudio con adolescentes de edades comprendidas entre los 13 y 20 años encontrando que un alto consumo de energía proveniente del desayuno tenía efecto benéfico en la memoria a corto plazo, siendo perjudicada tras un desayuno hipercalórico.

En 1993, López y cols. hicieron un estudio con tres grupos (normales, desnutridos y de baja estatura) no encontraron asociaciones consistentes con rendimiento en la memoria visual a corto plazo, resolución de problemas y tareas de atención. Se concluye que proporcionando motivaciones para realizar una actividad a corto plazo y manteniendo las condiciones rutinarias, la omisión del desayuno no afecta el rendimiento cognitivo de los niños.

En estudio realizado en Jamaica (Condler y cols., 1995) se mostró que los desnutridos presentaron un rendimiento significativamente superior en test de fluidez verbal cuando recibieron el desayuno en comparación con los niños que no sufrían desnutrición.

Para valorar las contradicciones entre estudios, Pollit (1995) hizo revisión de investigaciones realizadas entre 1978 y 1995. Concluye que el ayuno durante la mañana y noche produce efectos adversos en la velocidad de recuperación de memoria activa.

Estudio realizado por Vaisman y cols. (1996) con alumnos de entre 11 y 13 años de edad reveló que tras un período de 15 días, los niños que desayunaron tuvieron puntajes notablemente más altos en la mayoría de las pruebas en comparación con los que desayunaron en casa y de aquellos que no desayunaron. Por su parte Lloyd y Cols. (1996) realizaron un estudio en el que se demostró que el desayuno ejerce pequeños pero fiables efectos en el humor de los niños y que

una variación de la composición habitual de la comida puede producir un declive en el estado de humor.

Benton y cols. (1988) compararon los hallazgos de 3 estudios que examinaban el incremento de la glucemia en la mejora de la función cognitiva, en sujetos que habían desayunado. La mejora de la memoria se asocia con el incremento de la glucemia; el efecto negativo en quienes no desayunaron disminuye un poco tras la ingesta de un suplemento oral líquido. Los estudios sugieren que el consumo del desayuno influye en el rendimiento intelectual a través de varios mecanismos, entre ellos un incremento del nivel de glucosa en la sangre.

Las investigaciones sugieren que la función cerebral es susceptible a las variaciones a corto plazo en la disponibilidad de suplementos nutritivos y que la disponibilidad de programas de alimentación en las escuelas públicas a lo largo del curso escolar incrementa la probabilidad de que los escolares desayunen y mejoren su nivel educativo.

En Europa se estima que 7 millones de alumnos van al colegio sin desayunar, aunque uno de cada dos adultos reconoce los beneficios que tiene este alimento (barómetro Europeo Kellogg's, 1996-1998). En Estados Unidos un estudio (Nicklas, 1995) reflejó que el 16% de los niños de 10 años no desayunaban y el problema en adultos era mayor (25%) y en adultos jóvenes, de 18 a 28 años, el porcentaje era de 37. Si esto ocurre en países de primer nivel, ¿qué nos podemos esperar en México?.

Dada la importancia del desayuno, y su calidad, en países como Estados Unidos y España se han implementado programas de desayuno a escolares en el que se incluye una ración de leche comúnmente mezclada con saborizante a base de cacao; galletas, pieza de bollería o pan con mantequilla, margarina o mermelada o cereales de desayuno; jugo y fruta, huevo o jamón de manera ocasional. Se basan en que la estructura alimenticia deseable en esta ingesta ha de incluir lácteos, cereales y fruta.

En resumen, hay más evidencias que sugieren que el desayuno, además de ser una fuente de energía que alivia el hambre del prolongado ayuno, mejora habilidades cognitivas y aumenta el rendimiento físico, especialmente cuando hay

una ingesta equilibrada. Los desnutridos son quizá los más beneficiados con los desayunos escolares; como mínimo un programa de desayuno escolar mejora la asistencia a clases de los más desnutridos y se refuerza la calidad de la dieta de quienes lo consumen. Además de estos beneficios se evita o disminuye el consumo de productos de bollería industrial y comida chatarra que favorece la obesidad.

No obstante lo anterior, sigue aún siendo solo probable que al ingerir el alumnado un desayuno adecuado se eleva su aprovechamiento y con ello habría mejora educativa pues, como se continuará analizando, el problema de bajo rendimiento académico es muy complejo.

Es importante también advertir que no basta con mencionarle a los educandos que es importante desayunar y deben hacerlo, sino es esencial que reconozcan los alimentos que deben incluir en su ingesta y la cantidad óptima. Esto último y dada la situación socioeconómica y cultural del grueso de la población escolar pública, nos remite a la imperiosa necesidad de que el Gobierno retome el programa de distribución de desayunos a la población estudiantil. Asimismo, es necesario concientizarlos sobre una revisión de sus hábitos alimenticios en general promoviendo la ingesta de una dieta equilibrada considerando la pirámide alimenticia, su etapa de desarrollo y actividad física.

Otra área que ha de dar cuenta de aspectos asociados con el bajo rendimiento es la psicológica que hace referencia al aspecto intelectual, autoestima, motivación, ansiedad y habilidades cognitivas.

3.2. ÁREA PSICOLÓGICA.

3.2.1. Inteligencia.

Bajo la concepción de que la inteligencia es un conjunto de facultades o capacidades susceptibles de ser estudiadas inicialmente por separado, con el fin de comprender posteriormente su síntesis, Binet (1905; cit. en Coll, y Onrubia, 1996) publica la primer Escala Métrica de la Inteligencia en 1905 dirigida a

discriminar a los niños que “por su baja capacidad intelectual pueden tener problemas para su incorporación directa a la escolaridad obligatoria” (P.162). Desde entonces se han creado diversos test de inteligencia que pretenden medir diferencias individuales en el ámbito intelectual dejando de lado la comprensión de la naturaleza de tales diferencias.

Coll y Onrubia (1996) señalan que el test de inteligencia comúnmente valora siete aptitudes primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, numérica, visualización espacial, velocidad perceptiva, memoria y razonamiento. Se consideran que si bien las baterías aptitudinales han permitido en buena medida obtener información útil para la toma de decisiones educativas y de orientación profesional han fracasado en el intento de encontrar perfiles aptitudinales específicos relacionados con el rendimiento escolar.

Después de amplia revisión de estudios realizada por los anteriores autores, así como por Castejón y Maldonado (2004) y Martínez-Otero (2002), sobre aprovechamiento escolar y aptitudes intelectuales se concluye que sí existe consistencia en la correlación pero sólo es moderada. Resultados contradictorios en alumnos con puntuaciones altas de cociente intelectual (CI) que no tienen resultados escolares brillantes y a la inversa, sugieren que las aptitudes intelectuales pueden estar influidas por factores como la perseverancia y la motivación y que tomándolas en cuenta se puede predecir mejor el rendimiento académico. La aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita) se destaca de las variables intelectuales como la que tiene mayor capacidad predictiva, y se resalta que al menos dos dimensiones de los tratamientos educativos parecen pertinentes para modular la relación entre las aptitudes intelectuales y los resultados de aprendizaje:

- a) grado de estructuración del tratamiento educativo (cuando se proporciona un soporte de dirección mínima, la relación entre inteligencia general y aprendizaje es alto y cuando el tratamiento es muy pautado, proporcionando el máximo de guía y orientación al alumno, la relación entre inteligencia general y resultados de aprendizaje disminuyen),

b) La novedad o familiaridad de la situación de aprendizaje (la habilidad de la persona para aprender y para aprovechar el conocimiento previamente adquirido interactúa más fuertemente con el grado de estructuración de tratamiento en situaciones familiares, mientras que la habilidad de la persona para pensar y razonar en términos abstractos interactúa más fuertemente en situaciones nuevas.

La inteligencia del adolescente.

El desarrollo intelectual no se estanca al llegar a la adolescencia. Si bien es cierto que las capacidades de destreza perceptiva motriz, percepción espacial y la memoria muestran poco avance más allá de la segunda infancia, es probable que el razonamiento abstracto continúe desarrollándose hasta los 20 años o un poco más (Melero y Fuentes, 1999).

Hacia la mitad de la adolescencia, los intereses y las habilidades se especializan, las motivaciones e intereses se combinan de modo inseparable con la capacidad y los hábitos de pensamiento y el desarrollo conceptual.

Los resultados de la aplicación de test de inteligencia a adolescentes pueden arrojar resultados poco confiables ya que, a diferencia de los niños, los adolescentes pueden saber que se trata de un test y puede no interesarle o desear realizarlo correctamente, es decir la motivación en su realización varía de un sujeto a otro y aún en el mismo sujeto pudiendo variar a lo largo del tiempo de su aplicación. Asimismo, muchos adolescentes han pasado por años de fracaso en tareas análogas a las que el test presenta por lo que su resultado puede ser más indicador de las dificultades de la personalidad que de capacidad intelectual baja. En suma, el conjunto total de aptitudes de un niño puede ser explorado y evaluado de modo más fácil que el de un adolescente.

Aún cuando se desarrolle un adecuado crecimiento intelectual ciertas circunstancias negativas de la vida pueden provocar situaciones que bloquean el florecimiento natural de la inteligencia: carencias socioculturales, actitudes de auto frustración (que pueden haberse ya consolidado en la adolescencia) que generan pobre imagen de sí mismo y bajo nivel de aspiración (de lo cual se hablará mas

adelante) e historia de negligencia o abuso. Esta última puede ser tan grave que su desarrollo intelectual se va afectando; los grupos más expuestos a ello son los descuidados o maltratados en su hogar o aislados del contacto con la gente ajena al núcleo familiar y los hospitalizados o internados. Serias perturbaciones pueden provocar tal bloqueo emocional que su inteligencia no funcione en ningún caso; pueden ser catalogados como “débiles mentales” y sin embargo, al brindarles un ambiente normal podrían evidenciar una gran mejoría y desarrollarse favorablemente.

Parece haber una especialización mayor de las aptitudes a medida que la edad aumenta de tal forma que un adolescente pueda ser bueno en matemáticas y no así en español o disciplinas sociales; por lo tal motivo si se pretende acelerar el plan de actividades de un grupo ha de tomarse en cuenta la variación intraindividual creciente en las aptitudes.

Por todo lo anteriormente expuesto Glenn Myers Blair y R. Stevart (1983) concluyen que:

- a) Un resultado de CI, aún cuando se haya obtenido de modo confiable no es lo bastante amplio para la orientación y ubicación del estudiante.
- b) Los resultados de valoración del CI realizados con anterioridad no son lo suficientemente predictivos y confiables de la capacidad intelectual.
- c) El CI es un rótulo inapropiado para los adolescentes (y se podría agregar que para cualquier persona)
- d) Los jóvenes deberían ser orientados a una apreciación de conjunto acerca de la complejidad de las aptitudes humanas, de las grandes diferencias entre las diversas clases de aptitudes de las personas y acerca de las posibilidades de desarrollo conforme a los intereses y aptitudes especiales.

De lo anterior se puede deducir que para valorar la inteligencia real de un alumno no basta con la aplicación de un test que arroje un puntaje de CI, es necesario hacer un diagnóstico de varias habilidades por lo que se ha puesto de relieve la necesidad de considerar la existencia de “Inteligencias múltiples”.

3.2.2. Inteligencias Múltiples.

Golleman (2000) identifica siete inteligencias primarias:

- ❖ Inteligencia lingüística. Esta inteligencia es el don de los escritores, poetas, oradores y periodistas. Puede ser explorada mediante la descripción de ilustraciones y objetos o hechos, la petición de relatos de historias a partir de un tema, imágenes de un cartel, observación de una fotografía familiar, etc.
- ❖ Inteligencia matemática y lógica. Propia de los científicos, matemáticos y filósofos, entre otros cuya vida está gobernada por el razonamiento. Una manera de evaluar este talento consiste en dar la oportunidad de probar hipótesis simples y observar si intentan explorar más por su cuenta.
- ❖ Inteligencia musical. Los jóvenes dotados de ésta son atraídos hacia el mundo del sonido, tratan de producir por su cuenta combinaciones agradables de sonido y piden repetidamente la posibilidad de tocar instrumentos.
- ❖ Razonamiento espacial. Es la habilidad para entender como se orientan las cosas en el espacio, Uno de los signos más tempranos de esta habilidad es la destreza para construir cosas con bloques; armar y desarmar aparatos mecánicos, etc.
- ❖ Inteligencia cinética corporal. Capacidad de usar el propio cuerpo o parte de él para solucionar problemas o hacer algo. Algunos de las personas que tienen muy desarrollada este tipo de inteligencia son bailarines, artesanos, deportistas, cirujanos, mimos o actores.
- ❖ Inteligencia intrapersonal. Se relaciona con el grado de conocimiento de sí mismo (sus fortalezas, debilidades, deseos, miedos, etc.) y poder actuar sobre la base de ese conocimiento en forma que le permita adaptarse a las circunstancias. La inteligencia de este tipo se muestra al tener un sentido decisivo de las propias preferencias, o en la autodisciplina y habilidad de perseverar ante las frustraciones. El llevar un diario y releerlo alienta este tipo de inteligencia.

Hay personas con CI muy alto que no pueden llegar a ninguna parte con sus habilidades porque no identifican qué tipo de habilidades poseen que podrían ayudarles a progresar y qué debilidades o defectos se interponen en su camino.

- ❖ **Inteligencia interpersonal.** Es la habilidad para conocer a otras personas, saber qué las motiva, qué tienen y cómo llevarse bien con ellas. Los que la poseen observan a los otros con gran atención, son capaces de influir en los demás, se llevan bien con quienes le rodean, son mediadores, desarrollan empatía y frecuentemente liderazgo.

Estas dos últimas inteligencias actualmente han sido asociadas en la que denominan “inteligencia emocional” y se ha encontrado que mantienen una fuerte correlación con el rendimiento académico.

“**La inteligencia emocional** consiste en la autoconciencia emocional (por ejemplo, separar los sentimientos de las acciones), el manejo de las emociones (cómo controlar el enojo), la lectura de emociones (ponerse en la perspectiva de otros) y el manejo de las relaciones (cómo solucionar los problemas en las relaciones)” (González, Cosío y Martínez; 2001 p.126). Para Cárdenas (2002) “La inteligencia emocional es aquella que nos permite interactuar con los demás, trabajar en grupo, tolerar situaciones difíciles y de conflicto, fortalecer vínculos afectivos, establecer empatía social, controlar los impulsos y mantener niveles adecuados de humor” (p.3).

Es importante aclarar que lo anterior no significa que la ansiedad no resulte beneficiosa, siempre y cuando no se salga de nuestro control, por ejemplo cierto grado de ansiedad hace que un alumno se preocupe por un examen que se avecina para el cual aún no se ha preparado; la preocupación lo estimulará a estudiar.

Se considera que los altos índices de analfabetismo emocional están afectando el desempeño escolar de niños y jóvenes pues al ser interferida su memoria y concentración se afecta su atención y aprendizaje. Hay quienes proponen un entrenamiento emocional desde la etapa escolar que parta del reconocimiento y

expresión de los propios sentimientos para llegar a la comprensión de éstos en los demás, así como desarrollar actividades de cooperación ya que propician el establecimiento de relaciones de empatía y solidaridad haciendo más placentero y provechoso el trabajo.

Cárdenas (2002) realizó una investigación para detectar la relación entre el entrenamiento emocional (relacionado con la empatía, cooperación, sociabilidad e identificación de sentimientos) y el rendimiento de lectura y escritura. Se formaron 2 grupos, cada uno de 30 niños de primero a tercer grado que previamente fueron valorados por sus profesores como de baja inteligencia emocional. A uno de los grupos se les dio un entrenamiento que consideró los aspectos de empatía, identificación de sentimientos, control de impulsos, cooperación y sociabilidad. Este grupo obtuvo en el pretest un promedio en habilidades emocionales y de lectura – escritura de 37%, en el postest obtuvo un incremento del 41%; en cambio, el grupo control únicamente aumentó un 10%. La autora concluye que las personas con destrezas emocionales bien desarrolladas tienen más posibilidades de sentirse satisfechas en su relación con los demás y consigo mismas y que su capacidad mental y cognitiva es más productiva.

Además del entrenamiento emocional expuesto existen otras estrategias que ayudan a los alumnos a fortalecer su inteligencia emocional, González et. al. (2001) proponen:

- ° No eludir el estrés en el alumno, hacer que lo perciban como un desafío en vez de una amenaza.
- ° Cuando se perciba el estrés en un alumno identificar las causas, ponerse en contacto con los otros profesores o servicios asistenciales y los padres para que se implementen estrategias de enfrentamiento.
- ° Ayudar a desafiar sus pensamientos de derrota y evitar sumergirse en la autocompasión.

3.2.3. Autoestima.

“La autoestima se refiere al grado en el cual la persona se agrada y acepta o aprueba a sí mismo, qué tan valiosa se considera” (Gross, 1994 p.508), es un

proceso evolutivo del individuo presente a lo largo de la vida que está en íntima relación con la autoimagen, el auto concepto y el tipo de persona que se quiere ser (“el sí mismo ideal”).

La baja autoestima está ligada al bajo rendimiento, a la depresión, desórdenes alimenticios y delincuencia (Harter y Marold 1992 cit. en González et. al. 2001). Cuando la baja autoestima se combina con la transición escolar (como el paso de la primaria a la secundaria) o con problemas familiares (como la separación de los padres), los problemas del estudiante se pueden intensificar.

La familia juega un papel vital su seno se aprende el valor propio, dependiendo de las experiencias que se tengan con quienes le rodean y los mensajes de respeto y valor mostrado mediante palabras, gestos, actitudes y conductas. La escuela también afianza o destruye la autoestima por lo que el docente, sea conciente o no de ello, juega un papel muy importante en la construcción de la estima personal de los alumnos y debiera evitar catalogarlos como “tonto”, “burro”, “fracasado”, etc. pues no ha de querer que el alumno en cuestión piense así de si mismo. El problema se acentúa al imponerse una considerable distancia entre lo que el alumno es, las habilidades con las que cuenta y lo que se espera de él.

Gross (1994) plantea que existen cuatro factores principales que influyen en el desarrollo del autoconcepto: la reacción de los otros, la comparación con otros, los roles sociales y la identificación. A continuación se analiza cada factor.

❖ **La reacción de otros.**

El estudio de Coopersmith 1967 (cit. en Gross 1994) representa una de las investigaciones más importantes de las que se relaciona la autoestima y la reacción de los otros con el estudio: Evaluó a cientos de niños sin diferencias significativas en inteligencia y atractivo físico; de clase media y sin obvios trastornos emocionales. Aplicó un cuestionario con preguntas acerca de pares, escuela e intereses personales, combinó las puntuaciones con las evaluaciones que hacían los maestros de esos niños (sobre sus reacciones, auto confianza en situaciones nuevas, sociabilidad con compañeros y necesidad de motivación y

reafirmación) y el test de apercepción temática (TAT) en el que las historias de sus imágenes pueden analizarse con base en aspectos tales como necesidad de logro y autoestima.

Seleccionó y formó dos grupos: de los que habían tenido altas puntuaciones en las tres medidas de autoestima y aquellos que habían obtenido menor puntuación en las tres. Al aplicar otra variedad de pruebas se tuvo como resultado que los niños con alta autoestima tenían confianza sobre sus propias percepciones y juicios, esperaban tener éxito en tareas nuevas e influir en los demás; expresaban sus opiniones con facilidad y tenían mejor desempeño en la escuela, les elegían como amigos con más frecuencia que los que tenían baja autoestima; eran realistas sobre sí mismos y sus capacidades, no les preocupaba en forma desmedida la crítica y disfrutaban de participar en las actividades. Por el contrario, los niños con baja autoestima eran “tristes”, aislados, temerosos, dudaban para participar, cohibidos, muy sensibles a la crítica se subestimaban consistentemente, tenían pocos logros académicos y se preocupaban a causa de sus problemas.

Además se aplicó un cuestionario a las madres de los niños, se les hizo entrevistas y se cuestionó a los niños sobre sus métodos de crianza. Se encontró correlación entre autoestima alta y firme establecimiento de límites de conducta y aceptación de autonomía y libertad dentro de tales límites; se considera que las reglas que se hacen valer de modo firme y claro ayudan a reconocer que hay poderes ajenos a él, y necesidades y derechos de los demás. Las restricciones también le prueban al hijo que se preocupan por su bienestar.

Se dio seguimiento a esos niños hasta la adultez y se encontró que aquellos con alta autoestima tenían mejor desempeño que los que mostraban baja autoestima; resultaron más exitosos en términos educativos y vocacionales.

También se mostró que en general las niñas tienen menor autoestima que los niños, establecen metas menores en la vida y se inclinan por subestimar sus capacidades. Sin embargo, el estudio de Sears (1970; cit. en Gross, 1994) indica que cuando al menos uno de los padres ofrece reconocimiento y calidez a su hija, ésta tiene autoestima más alta que niños con padres fríos y rechazantes.

Por otra parte también encuentra que la aprobación social de los compañeros de clase era más importante para la autoestima en la adolescencia temprana que la aprobación de los maestros, no obstante en la misma etapa la aprobación de los maestros juega un papel más poderoso para la autoestima de adolescentes cuyos padres les muestran escasa aprobación.

❖ **La comparación con otros.**

En cuanto a las comparaciones se refiere, se considera que para que el adolescente tenga una adecuada valoración de la autoestima es esencial que se compare a sí mismo con iguales: del mismo grupo, edad, nivel de estudios, nivel de competencia, etc. pues si se compara con personas con las que tiene diferencias sustanciales en estos aspectos su autoestima se ve seriamente afectada.

❖ **Demanda de eficacia personal.**

La demanda que las personas se hacen a sí mismas va variando de acuerdo a la etapa de desarrollo ya que a medida que vamos creciendo se van desempeñando más papeles o roles. Los del adolescente comúnmente son el de hijo, estudiante, hermano, amigo, frecuentemente novio o novia y para otros también el de trabajador. La forma en que el adolescente en cuestión percibe su desempeño en cada rol influye indudablemente en su autoconcepto, en su autoestima.

❖ **La identificación.**

Como ya se ha denotado, al estudiar las características del adolescente, es en esta etapa donde se da un cambio espectacular en cuanto la aceptación de su aspecto físico, mientras que la mayoría de los niños se sienten cómodos dentro de sus cuerpos, preocupándose más de lo que éstos pueden hacer, desde la pubertad surgen los grandes cambios de forma y apariencia corporal, además de nuevos sentimientos sexuales, que propician una imagen corporal más definida. Es común que al preguntarles ¿qué es lo que no te gusta de ti? pocos mencionan

sus capacidades, refiriéndose más a aspectos de su apariencia física; como ésta es sobre valorada es lógico pensar en una autoestima influenciada en gran parte por el grado de aceptación de la imagen corporal que se tenga; se considera que no sólo puede generar autoestima baja sino representar un obstáculo para la concentración de energía y atención en los estudios.

Así pues, la imagen corporal que de sí mismo tenga el adolescente es de gran importancia. Jones y Bayley (1950, cit. en Gross 1994) realizaron un estudio con muchachos de 14 a 18 años quienes presentaban desarrollo físico avanzado y otros con retraso en su desarrollo; al correlacionar su maduración física y autoestima se encontró que los que maduraban más rápido se consideraban en general más atractivos y menos infantiles que los que se desarrollaron tardíamente; mostraban mayor interés por las niñas a los 15 años, estando en mayor probabilidad de ser populares y tener posiciones de responsabilidad. A los 17 años presentaban más confianza en si mismos y eran menos dependientes. En el caso de las niñas los estudios que valoran los efectos de la maduración física temprana o tardía muestran que las diferencias no son tan notables como en los varones pues aunque las que maduran antes tienden a tener autoconcepto más favorable y menores necesidades de dependencia las diferencias no son tan significativas. Se sugiere que esto ha de deberse a que las mujeres pueden “manipular su apariencia”, por ejemplo mediante el uso de cosméticos, mientras que para los varones es difícil alterar su apariencia ya que de ellos se espera que sean fuertes y atléticos.

Las mujeres están más sensibles ante la obesidad de los otros y de sí mismas, su autoconcepto se ve afectado cuando su cuerpo dista del estereotipo ideal.

Con lo dicho hasta aquí está claro que la autoestima es inherente al ser humano, la evaluación que se hace sobre sí mismo es vital para su desarrollo integral; si se tiene una respuesta afirmativa a la interrogante ¿seré capaz de lograr mis metas, expectativas, anhelos, proyectos, ilusiones ...?, se presupone que la persona se siente apta y hábil para seguir construyendo proyectos de vida y que sabrá superar las dificultades con las que tropiece. En cambio, si tiene una pobre autoestima ¿cómo enfrentara esas dificultades?, ¿con qué ánimo y motivación

podrá un estudiante con baja autoestima enfrentar los problemas de aprendizaje, en especial cuando ya ha tenido en su historia escolar experiencias de fracaso?. No obstante lo anterior, se considera importante también advertir que habrá adolescentes que teniendo dificultades escolares no tengan baja autoestima ya que la tendencia a que ésta sea afectada por dicho motivo depende de la imagen ideal que tenga sobre lo que debe ser un estudiante y la brecha que exista con el auto imagen que tenga en el desempeño de ese rol.

El ideal de estudiante que tenga tiene que ver con la valoración de ciertas características o capacidades de acuerdo con la sociedad en que se viva o a los grupos particulares a los que se pertenezca (familia, género, clase social, tipo de grupo de amistades). De esta forma se puede pensar, a modo de ejemplo, que tener bajo aprovechamiento escolar propicia baja autoestima si los pares del grupo de amistades que tiene están orientadas en términos académicos; pero no si piensan que “ser buena onda” o divertirse es lo importante.

Asimismo, si se afectase la estima de una adolescente si en la familia a la hija se le reconocen sus logros académicos y se promueve una terminación satisfactoria de estudios, y no si le han “vendido” la idea de que su “destino” será el de dedicarse al hogar.

De este modo la correlación entre autoestima y aprovechamiento escolar puede considerarse relativa; los adolescentes tienen alta autoestima cuando son competentes en áreas a las que ellos consideran importantes.

Entre las estrategias de enseñanza sugeridas por González, Cosío y Martínez (2001) para aplicar a alumnos con baja autoestima se encuentran:

- ° Identificar las causas de la baja autoestima (es debido a un bajo rendimiento, a conflictos familiares o destrezas sociales deficientes)
- ° Brindar apoyo emocional y aprobación social, para este fin y de ser posible, un adulto significativo ha de acercarse al alumno en cuestión, además de tener apoyo de los docentes frente a grupo; también la aprobación de los pares es muy importante entre estudiantes de secundaria.

° Ayudar a alcanzar su objetivo, por ejemplo mediante la enseñanza de técnicas de estudio o habilidades sociales.

° Ayudar a desarrollar habilidades para enfrentar su mundo, por ejemplo cuando tiene un problema enseñarle a enfrentar la realidad en lugar de evitarla.

3.2.4. Motivación.

“La motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma como lo hacen. El comportamiento motivante es vigoroso, dirigido y sostenido” (González et. al., 2001).

Es común que los profesores se quejen de que los alumnos son apáticos por el desinterés que muestran hacia las actividades escolares. Esto podría ser más comprensible en niños que han tenido reiteradas experiencias de fracaso escolar, sin embargo parece que cada vez es más común en alumnos que no han padecido tal situación.

La explicación sobre la falta de motivación que presentan tiene que ver con ellos y los docentes: el modo en que presentan los contenidos, la forma de organizar la actividad, los recursos empleados, el tipo y forma de interacción que promueve, la evaluación, etc. Con respecto a los alumnos su motivación está en íntima relación con el planteamiento o ausencia de metas escolares, la forma en que está vivenciando los cambios propios de su etapa de desarrollo, el medio social en que se desenvuelven y tipo de interés que promueve; y las oportunidades que ofrecen no solo su medio social inmediato (familia, escuela y su comunidad) sino el mismo sistema (“el tener por encima del ser”, consumismo; desempleo a todos niveles, independientemente de la preparación académica; enajenación, etc.).

Después de definir la motivación y de exponer algunos aspectos relacionados con ella se menciona a continuación algunas teorías y consideraciones expuestas por González, et. al. (op. cit.).

Existen distintas perspectivas psicológicas que explican la motivación, entre ellas la conductual, la humanista y cognitiva:

- ❖ La perspectiva **Conductista** señala que las recompensas externas y los castigos son las claves que determinan la motivación del alumno.

- ❖ Desde la perspectiva **Humanista** se retoma la teoría de Abraham Maslow que plantea una jerarquía de necesidades: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, estima y autorrealización. Para llegar a la superior deben haberse cubierto las anteriores.
- ❖ El enfoque **Cognitivo** plantea que los pensamientos de los estudiantes guían su motivación (motivación interna): al percibir al esfuerzo como un factor importante en el logro y tener la creencia de que puede controlar su ambiente se podrá establecer metas, hacer planes e ir configurando el progreso hacia la meta.

La perspectiva Humanista de Maslow es interesante, sin embargo, al plantear que para estar motivado en el logro de metas de autorrealización (como podría ser el destacar en los estudios), es preciso que se satisfagan las necesidades inferiores de la jerarquía, se sugiere que a los alumnos que no se les alimenta bien y no están rodeados de un ambiente familiar y escolar que les proporcione amor y estimule su autoestima no estarán motivados para destacar en la escuela. Esto resulta muy cuestionable.

Por su parte la perspectiva Conductista ve a la motivación como una consecuencia de incentivos externos. La cognitiva en cambio advierte que las personas se motivan para logros de autorrealización, en este caso académica, no solo si se han cubierto necesidades de nivel inferior (jerarquía de Maslow) ni únicamente mediante el uso externo de recompensas y castigos; sino porque también tienen una motivación interna para interactuar de forma efectiva con su ambiente. Así pues, mientras que el conductismo enfatiza la motivación extrínseca las perspectivas humanista exalta la intrínseca basada en factores internos tales como la autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo.

A pesar de lo anterior se considera que habrá alumnos que se motiven por obtener recompensas o castigos (motivación extrínseca) y otros por factores intrínsecos. También se puede pensar que en otros alumnos estén presentes ambos tipos. Más aún, se ha propuesto que una misma actividad podría promover ambos tipos de motivación de modo complementario. Por ejemplo: el hacer uso de

recompensas mediante fichas o puntos que se otorguen de acuerdo a la capacidad que muestren en la realización de la actividad, de tal forma que a medida que acumulan puntos (motivación extrínseca) se sientan más capaces y competentes (motivación intrínseca).

Algunos aspectos que influyen en la motivación:

a) La **retroalimentación negativa**, como la crítica, lleva información de que el alumno es incompetente y puede minar la motivación intrínseca, en especial cuando los alumnos ya dudan de su capacidad. En cambio, una retroalimentación positiva aumenta la motivación intrínseca de los alumnos.

b) Las **Percepciones** que sobre sus resultados tienen los alumnos pueden favorecer o no la motivación. Si un estudiante percibe que su éxito se debió a razones de esfuerzo en el estudio tiene más probabilidades de estar motivado a que si cree que su éxito se debió a la suerte. Un alumno al reprobado una materia puede motivarse para identificar las razones por las que reprobó atribuyendo a sí mismo el fracaso sin culpar al maestro o a la mala suerte, percibe que fue por el escaso tiempo dedicado al estudio y se propone remediarlo; estará así motivada para lograr el éxito. En cambio si percibe que se debió al profesor o a la mala suerte las expectativas de éxito no están bajo su control y no le generará motivación alguna.

c) **Orientación de pericia o incapacidad.** Ante situaciones desafiantes o difíciles los estudiantes pueden mostrar una orientación de **incapacidad** o una orientación de **pericia**. Los que adoptan esta última se verán motivados para generar estrategias orientadas a la solución, tales como: poner atención, pensar antes de actuar y poner a funcionar estrategias que les hayan funcionado en el pasado. Por el contrario, los orientados a la incapacidad se enfocan en sus deficiencias y reavivan afectos negativos que incluye el aburrimiento y la ansiedad. De este modo una orientación de pericia es la que motiva al alumno a mejorar su aprovechamiento escolar.

d) La orientación hacia la **ejecución** implica preocuparse por el resultado del rendimiento en lugar de ocuparse del proceso del logro.

e) La **auto eficiencia** o creencia que uno puede dominar una situación y producir resultados positivos, él “yo puedo”, conlleva a la motivación para llevar a cabo actividades difíciles con entusiasmo, esfuerzo y persistencia.

f) El **definir metas** puede generar una gran motivación para su logro. Sin embargo, el estudiante ha de tener presente que existen metas a largo, mediano y corto plazo; y que para logra las primeras es necesario plantearse metas a corto plazo las que representarán “los peldaños” para lograr las otras. Las metas a corto plazo ayudan a los alumnos a juzgar mejor su progreso, les generan una satisfacción más inmediata que les motiva a continuar con “el siguiente peldaño”. Si bien han de generar un desafío, éste ha de estar en función del nivel de habilidad del alumno pues si es demasiado ambicioso el resultado será un fracaso repetido y disminuirá su auto eficiencia.

Se han distinguido metas que involucran el **ego**, las que involucran la **tarea** y las que **evitan el trabajo**: Los alumnos con metas que involucran el ego, luchan por tener mejores evaluaciones, se enfocan en la imagen de inteligencia que mostrarán y como superaran a los demás. Los que tienen metas que involucran la tarea se concentran en cómo pueden realizarla y qué aprenderán de ella. Los que plantean metas que evitan el trabajo tratan de realizar el menor esfuerzo posible al hacer la tarea.

Lo ideal sería que los adolescentes se enfoquen más por metas que involucren a la tarea que a las que involucran el **ego** y no se plantearan las que evitan el trabajo.

Otros factores que sin duda favorecen o minan la motivación de los alumnos son los motivos sociales, el llamado síndrome del fracaso y la protección de auto valía, evitando el fracaso. Estos se exponen a continuación así como algunas recomendaciones referidas por Gonzáles et. al. (2001)

❖ **Motivos sociales.**

Este tipo de motivación está relacionado con el componente social. Dado las características sociales del adolescente, es común que el estudiante se encuentre frente un dilema ante las presiones académicas y sociales pues a medida que los

adolescentes experimentan demandas de logro más intensas, sus intereses sociales (estar con los pares, pertenecer a un grupo o equipo, salir con el novio o novia) y por consiguiente pueden reducir considerablemente el tiempo que requieren sus actividades académicas. El tipo de relaciones que mantengan con sus padres, maestros y pares (a los cuales se hará referencia mas adelante, en el área social) representará un importante factor en las motivaciones que orientaran o no su interés y perseverancia en su desempeño escolar.

En el caso de los iguales, éstos pueden afectar la motivación hacia el logro escolar de un compañero de forma positiva o negativa, por ejemplo, a través de su aceptación o rechazo en el grupo y el apoyo que se le dé ante sus dificultades de aprendizaje. El interés o desinterés por el estudio que tenga el subgrupo con quien más se relacione o el grupo en general, también afecta su motivación así como su autoestima.

A fin de contrarrestar efectos sociales negativos para la motivación del alumno se puede:

- °Fomentar la motivación intrínseca.
- °Ser un modelo competente que esté motivado a aprender.
- °Comunicar sus expectativas acerca del rendimiento que se espera de él y proporcionar apoyo académico y emocional.
- °Seleccionar actividades que estimulen el interés y curiosidad.
- °Hacer observaciones privadas, reconocer sus esfuerzos y dar oportunidad para mejorar.
- °Alentar el reconocimiento de errores como parte del aprendizaje.
- °Usar una metodología apropiada.
- °Planear actividades que representen un reto factible pues cuando las habilidades de los estudiantes son altas pero la actividad representa escaso desafío el resultado es aburrimiento; cuando tanto al desafío como los niveles de habilidad son bajos, los alumnos experimentan apatía y cuando los alumnos enfrentan una tarea desafiante para las que no creen tener las habilidades de pericia adecuadas experimentan ansiedad.

°Para promover la autodeterminación y elección, ha de permitírseles hacer elecciones de ciertas actividades o tareas, por ejemplo proyectos de investigación, temas de exposición de un listado, hacer equipos de acuerdo a su interés.

°Para mejorar la autoeficiencia: enseñar estrategias de estudio (como las planteadas en apartado del área pedagógica), dar recompensa o decir palabras de reconocimiento, alentar el logro (maestros, padres y pares) con afirmaciones tales como “tú puedes hacerlo”, Hacer que cada alumno trabaje un aspecto de una tarea de acuerdo a sus aptitudes y después que expliquen a los demás miembros del equipo cómo lo hicieron.

❖ **Síndrome del fracaso.**

El *síndrome del fracaso* se refiere a tener bajas expectativas para el éxito y darse por vencido al primer signo de dificultad. Estos estudiantes son diferentes de los de bajo rendimiento ya que éstos últimos fracasan a pesar de poner su mejor esfuerzo. Los de síndrome de fracaso no se esfuerzan lo suficiente, inician la tarea con poco entusiasmo dándose por vencidos rápidamente. Comúnmente tienen problemas de baja auto eficiencia pues consideran que sus fracasos se deben a causas internas, estables e incontrolables, tales como baja habilidad o C.I.

Para contrarrestar las bajas expectativas de éxito se pueden emplear estrategias tales como:

°Enseñar a los alumnos a establecer y a luchar para alcanzar metas desafiantes a corto plazo.

°Alentarlo con palabras.

°Mantener un mínimo de comparación social.

°Considerar a estos alumnos como un reto más que como perdedores.

°Enseñar a atribuir los fracasos a factores susceptibles de ser modificados.

°Promover la orientación de pericia. Ayudar a enfocarse en el proceso de rendimiento y no en el producto.

°Ayudar a adquirir y autorregular el uso de estrategias pedagógicas y cognitivas para el aprendizaje efectivo.

- ❖ Alumnos motivados para proteger su autovalía evitando el fracaso.

Este tipo de alumnos se aparta de las metas u objetivos de aprendizaje involucrándose en estrategias inefectivas para proteger la autoestima y evitar el fracaso. La más común es el no intentarlo, por ejemplo evitando ser visto, salirse de clase o “irse de pinta” con frecuencia. Otra forma se denomina “esfuerzo simulado”, el alumno participa más por evitar el castigo que por obtener éxito, preguntan cuando ya conocen la respuesta, fingen enfocar su atención en clase y entenderla. Llegan a posponer el estudio para presentar un examen de tal forma que pueden argumentar su reprobación al escaso tiempo de preparación y no su incompetencia.

También González et. al. (2001) hace sugerencias para fortalecer el autovalía:

- ° Establecer sistemas de recompensas para que todos los estudiantes puedan ser premiados si se esfuerzan.
- ° Animar a tener pensamientos positivos sobre sus habilidades y a sentir orgullo por su esfuerzo.
- ° Reducir al mínimo las comparaciones, mejorar la relación con los alumnos enfatizando el papel cómo persona más que cómo figura de autoridad que controla el comportamiento de los estudiantes.

3.2.5. Ansiedad.

La ansiedad es un sentimiento vago, y muy desagradable, de miedo y aprehensión. La ansiedad puede ser producto de expectativas académicas no reales de los padres o incluso de una historia de maltrato.

La ansiedad de un alumno aumenta al llegar a la secundaria y a enfrentar más evaluaciones, comparaciones sociales y a estar más expuestos al fracaso ante las exigencias del trabajo escolar. Este sentimiento bloquea las capacidades reales

del estudiante en cuestión y perjudica de modo considerable la capacidad de logro.

>Recomendaciones:

° Eliminar situaciones de clase que incrementen los índices de ansiedad y tensión tales como hablar en público, realizar ejercicios en el pizarrón y exponer en clase. Estas actividades han de ser alcanzadas mediante acercamientos progresivos.

° Hacer uso de estrategias de terapia racional emotiva para reemplazar los pensamientos autodestructivos por pensamientos constructivos y positivos, suelen ser más efectivos que las técnicas de relajación.

3.2.6. Habilidades Cognitivas.

Las habilidades cognitivas son micro estrategias y macro estrategias de aprendizaje. Comúnmente los alumnos que presentan bajo rendimiento académico tienen deficientes habilidades cognitivas; sin embargo, el grado de deficiencia varía de unos a otros, acentuándose en quienes presentan dificultades en otros aspectos, a quienes se les diagnóstica retraso mental.

Desde una concepción actual el retraso mental está determinado no sólo por el CI del sujeto sino también por importantes dificultades en el aprendizaje y en la ejecución de por lo menos dos habilidades de la vida diaria: comunicación, (autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. Se caracteriza por un CI inferior a 70, obtenido en dos o más evaluaciones; se manifiesta antes de los 18 años (Martín-Caro y Otero, 1999) Martín y Marchesi (1996) señalan que en estudios realizados con sujetos que presentan problemas de aprendizaje y sujetos con retraso mental, parecen mostrar que ambos tienen deficiencias en su capacidad para aprender por ellos mismos información que no se les ha dado, así como incapacidad de generalizar lo aprendido. Sin embargo, en el caso de los que sólo presentan dificultades de aprendizaje parece que sus problemas de atención y memoria se deben a falta de toma de conciencia de las demandas de la tarea; de cuáles estrategias ha de

poner en práctica para resolverla y no tanto a un problema de ausencia de las estrategias concretas (las poseen pero las emplean inadecuadamente); tienen deficiencias en áreas específicas pero sus habilidades más generales permanecen inalteradas. De este modo muestran una ejecución normal en situaciones en las que su problema específico carece de importancia.

En cuanto a los sujetos con retraso mental son menos eficaces en sus procesos cognitivos básicos y tienen una base de conocimientos deficientes. Son incapaces de poner en funcionamiento rutinas ejecutivas y de autocontrol adecuadas. No producen la estrategia necesaria para resolver una tarea y cuando la estrategia se les proporciona, aún en forma muy explícita, no se muestran capaces de utilizarla plenamente ni de generalizarla.

Si bien las habilidades del pensamiento son entrenables, susceptibles de modificación, es indudable que la atención que requieren los alumnos con retraso mental que presentan dificultades especialmente de tipo cognitivo (pueden presentar dificultades principalmente de naturaleza afectiva o factores motivacionales) requiere mucha atención y dado las condiciones de trabajo de nuestras escuelas públicas resulta obvio que sus necesidades rebasan las posibilidades reales de intervención que pueden ofrecer los docentes. Sin embargo, y por fortuna, se considera que son relativamente escasos los casos con retraso mental en educación media básica y que en nuestro medio existen escuelas de educación especial así como centros públicos y privados que pueden brindarles apoyo adicional.

Existen diversos programas que tienen el propósito desarrollar las habilidades cognitivas teniendo sus bases en concepciones psicológicas.

Piaget sentó las bases del enfoque constructivista en la práctica docente con su teoría que postula que: el sujeto construye esquemas de pensamiento cada vez más complejos, va construyendo sus conocimientos a partir de su desarrollo biológico y en interacción con los objetos que manipula en su entorno. Plantea cuatro estadios de desarrollo estableciendo un rango de edades; de acuerdo a ellos los alumnos de secundaria debieran estar en el período de “operaciones formales”.

Por otro lado Vigotsky (1937, cit. en Hernández,1999) critica la teoría de Piaget, especialmente porque no toma en cuenta en toda su dimensión el medio social y cultural en que se desarrolla el individuo. A diferencia de Piaget este autor considera como determinantes del desarrollo la interacción con los demás, con otros más aculturados. Desarrolla en su teoría los conceptos: zona de desarrollo próximo (Z.D.P) la cual se refiere a la diferencia entre el nivel de las tareas que el sujeto puede llevar a cabo con la ayuda del adulto o sujeto más competente y el nivel de las tareas que puede realizar por si mismo. Propone a los educadores observar en los estudiantes su nivel de desarrollo actual (N.D.A) y el nivel de desarrollo potencial (N.D.P.) e identificar las diferencias para implementar un “andamiaje”, serie de apoyos, que permitan que el alumno finalmente internalice el conocimiento. En este proceso intervienen los aspectos motivacionales, afectivos y relacionales.

Acorde con Vigotski, Feuerstein (1979, cit. en PRONAP, 2003) crítica la teoría de Piaget; en especial señala que la consideración de la existencia de “periodos críticos” del desarrollo limita la posibilidad de que un individuo modifique su cognición en cualquier momento de la vida. Este autor considera que el bajo rendimiento académico es producto del uso inadecuado o ineficaz de funciones que son prerrequisitos para un adecuado nivel cognitivo. Crítica también la evaluación psicométrica y propone una evaluación potencial que ha de realizarse en serie de sesiones en donde el evaluador y evaluado participan activamente dentro de un clima de cooperación y en donde el evaluador se enfoca en el proceso, más que en el producto de la evaluación.

A partir del análisis del proceso diseña un “Programa de Enriquecimiento Instrumental” (P.E.I.) que contempla componentes afectivo-motivacionales, cognitivos y de estimulación externa e interna. Entre los objetivos que pretende lograr están, además de la corrección de funciones deficientes, el desarrollar conceptos de “insight” que ayudan a la generalización.

Margarita A. De Sánchez (1992) en su propuesta del “Desarrollo de Habilidades del Pensamiento” (D.H.P.), al igual que Feuersteín (1975; cit. en PRONAP, 2003) se percata de la importancia de considerar el proceso. Define el proceso como

operación(s) del pensamiento que actúa(n) sobre estímulos, situaciones y representaciones mentales, generando habilidades de pensamiento.

Su enfoque es el de sistemas, destaca el papel del maestro como mediador, facilitador de un ambiente favorable y retroalimentador. Su metodología en lo general consiste en motivar al sujeto para que actúe en forma intencional sobre los estímulos, el sujeto ha de concientizar las operaciones a emplear y el control que debe tener durante el proceso para lograr la tarea (metacognición) y evaluar el producto mejorándolo a través de la retroalimentación del adulto.

De acuerdo a todo lo anterior se deduce que la tarea del profesor facilitador ha de encaminarse no solo a considerar el proceso, sino debe contemplar el desarrollo integral del sujeto. Desde este punto de vista el reto es fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje para que el alumno aprenda mediante el desarrollo de habilidades del pensamiento, actitudes positivas y valores.

Estos son solo algunos de los programas que tienen como objetivo desarrollar habilidades cognitivas. Los programas que persiguen dicha finalidad se han clasificado en Programas de Enseñanza Directa de habilidades y Programas de Enseñanza de habilidades de forma integrada a contenidos curriculares. Los primeros tienen la ventaja de que el alumno no los diluye con los contenidos del currículo y pueden ser mejor evaluados. La ventaja de los Programas Integrados es el que el alumno aplica directamente a un contenido específico las habilidades desarrolladas (Niickerson, 1987).

En la siguiente área se valorara la importancia de los hábitos y técnicas de estudio, así como las estrategias académicas involucradas en el rendimiento académico del alumno.

3.3. ÁREA PEDAGOGICA.

3.3.1. Hábitos y técnicas de estudio.

Los hábitos son practicas constantes de la misma actividad, no se deben confundir con las técnicas que son los procedimientos o recursos. Ambos coadyuvan a la eficacia del estudio (Martínez-Otero 2002). El autor refiere haber comprobado que

los hábitos y técnicas de estudio tienen gran poder predictivo del rendimiento académico, mayor que las aptitudes intelectuales, destaca las condiciones ambientales (mobiliario, iluminación, ventilación, silencio, etc.) y la planificación del estudio.

Blancas y Aguirre (1988) señalan que entre las técnicas que ayudan al adolescente a desarrollar las habilidades necesarias para un buen aprovechamiento escolar se encuentran el saber escuchar, administrar el tiempo y leer para aprender.

Escuchar con atención implica tener disposición para estar alerta a lo que percibe el oído y concentrarse para comprender lo que se dice. Administrar el tiempo requiere jerarquizar actividades, dar tiempo a cada una y elaborar un horario en el que se destaque el tiempo destinado a las cuestiones escolares. Para leer y aprender se necesita buscar palabras desconocidas, localizar las ideas principales y subrayarlas; se recomienda hacer una lectura exploratoria previa centrando la atención en el índice, títulos, ilustraciones, cuadros, palabras destacadas, etc. para tener una idea general del texto.

Romero (1997) propone el uso de las interrogantes como técnica de estudio. Él lo aplicó a adolescentes, afirma que en 3 o 4 días el alumno está en posibilidades de aplicar esta propuesta didáctica que consiste básicamente en hacer cuestionamientos; el primero es ¿cuál es el tema?, y a partir de esta pregunta plantear otras (cómo, cuándo, dónde, quién, porqué). Otra modalidad es hacer preguntas por párrafo, en párrafos de más de diez renglones se ha de hacer dos preguntas.

Entre otras técnicas que pueden usar los estudiantes a título personal se encuentran el uso de la historieta donde se desarrolla un tema mediante combinación de diálogos. Generalmente ésta les resulta atractiva a aquellos que consideran tener cierta aptitud para la elaboración de dibujos, no así para quienes se consideran poco competentes. La técnica que ayuda a prepararse para el examen incluye qué hacer antes del examen y durante el mismo. En la preparación previa se propone incluir la elaboración de un “acordeón” ya que

representa un trabajo muy personal, organizado, reflexivo y coherente por lo que sirve para repasar (obviamente no debe usarse durante el examen).

Los hábitos y técnicas de estudio son sin duda valiosas herramientas para los estudiantes de cualquier nivel y sin embargo se considera que una población muy reducida es la que mantiene adecuados hábitos y emplea varias de las técnicas.

Comúnmente los autores incluyen entre las técnicas de estudio la realización del resumen, cuadro sinóptico y toma de notas, entre otras. En este caso se incluyen en el siguiente apartado por considerarse de orden superior ya que se basan principalmente en habilidades cognitivas.

3.3.2. Estrategias de aprendizaje.

La realización de un cuadro sinóptico, un resumen, redacción de textos a partir de conocimientos previos, toma de apuntes (personales), mapa conceptual y mapa mental, representan clásicas estrategias de aprendizaje, aplicables a las diversas áreas de estudio y en las que el alumno pone en funcionamiento habilidades cognitivas en forma planificada y secuencial conforme a un objetivo.

El mapa conceptual está formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace. Un concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones; una proposición se forma al vincular dos conceptos o más relacionados por medio de un predicado o una palabra de enlace. Los conceptos son representados por círculos (nodos) y las palabras de enlace se expresan a través de líneas o flechas (Diazbarriga, 1999 en PRONAP).

Un mapa mental es un diagrama que por medio de imágenes, colores, lógica, ritmo visual y palabras clave reúne los puntos importantes de un tema o indica explícitamente la forma en que éstos se relacionan entre sí. Al realizar mapas mentales se explora nuestro pensamiento; una idea asocia pensamientos, sentimientos, imágenes, recuerdos, etc. de forma libre (pensamiento irradiante). En su realización también se aplican destrezas creativas.

Bucio, Cervantes, Díaz y Monroy (1993) aplicaron un curso de estrategias para tener buenas notas de clase. Trabajaron con alumnos de primero de secundaria de edad promedio de 12 años. Aplicaron una fase de presentación, introducción al

taller y pretest que evaluó sus estrategias de estudio; la segunda fase fue de entrenamiento en diferentes estrategias de aprendizaje para tomar notas: resumen, síntesis, cuadro sinóptico, esquema y mapa conceptual. En la tercer fase los alumnos opinaron sobre el desarrollo del taller y lo que aprendieron, también se aplicó el postest, éste consistió en que, después de haber expuesto las conductoras un tema, cada alumno utilizara las diferentes estrategias entrenadas. Entre sus resultados obtenidos se destaca que algunos lograron tomar conciencia de las deficiencias de sus estrategias empleadas antes del curso y lograron mejorarlas; no así otros lo cual atribuyen a que fueron mandados u obligados a asistir al curso. A tratar temas de interés general para los adolescentes se propició una participación más activa (preguntaban, hacían comentarios, tomaban notas) y mostraron más interés hacia el taller.

Ahora bien, de todas las estrategias anteriormente mencionadas el resumen y redacción de textos simples tales como el aviso, el recado y la redacción de una carta familiar, son estrategias que reiteradamente se encuentran en los programas de nivel primaria. Sin embargo, se considera que un alto porcentaje de alumnos de secundaria no logran consolidar dichas estrategias, menos aún las más complejas como tomar notas de la clase y realización de mapas conceptuales o mentales, entre otras. Si esto ocurre con la población estudiantil de nivel medio básico en general, resulta lógico pensar que un programa de atención a alumnos con dificultades de aprendizaje debe considerar el desarrollo de habilidades que permitan consolidar estas estrategias de aprendizaje.

Para finalizar se hará referencia al área social.

3.4. ÁREA SOCIAL.

En esta área se analizan tres niveles de relaciones que influyen en el rendimiento académico del educando: la forma en que se involucran los padres con la comunidad escolar, el tipo de relaciones que se establecen entre el profesor-alumno y alumno-alumno al interior del aula, y las relaciones familiares.

3.4.1. Relación padres - comunidad escolar. La forma en que los padres se involucran en las cuestiones escolares, tanto en las tareas de sus hijos como en lo que acontece directamente en la escuela, es otro aspecto que puede repercutir significativamente en el rendimiento del alumno o el grado en que se involucra tiene que ver con la aceptación de una responsabilidad compartida.

Christenson, Rounds y Gorney (1992; cit. en García 1996), luego de una revisión de estudios realizados sobre la implicación de los padres en las dos últimas décadas, advierte la presentación reiterada de algunos hallazgos entre los que se pueden destacar:

- a) Independientemente del nivel de estudios, ingresos, etnia e historia familiar de los padres, éstos desean que sus hijos tengan éxito en la escuela.
- b) Cuando los padres perciben que su participación está directamente vinculada con los logros de sus hijos mayor número de padres se involucran en la educación de forma más consistente.
- c) Los programas de implicación de los padres que tienen más éxito son los dirigidos a todos los padres y que a la vez son más convenientes, relevantes y colaborativos. En la actualidad hay tendencia a reemplazar la referencia de “padres” por “familia” y se deja de insistir en “déficit de familia” para prestar más atención en “los recursos de la familia”.
- d) Se acepta que la “responsabilidad compartida” es esencial en el éxito de todos los estudiantes.

La comunicación entre profesores y padres o familia es muy importante para conocer, en lo general, aspectos que en determinado momento puedan influir en el rendimiento escolar del alumno: situación socioeconómica, estructura familiar, uso del tiempo libre del alumno y familia, etc.

Los autores señalan que los padres son profesores de sus hijos y que el ambiente de aprendizaje del hogar puede explicar significativamente la varianza del logro escolar. Plantean la necesidad de tener a las familias como aliados manteniendo relaciones de comprensión, empatía y cooperación para el logro de metas evaluando conjuntamente el progreso obtenido. Otros beneficios de esta acción

conjunta es la de ayudar a contrarrestar la información e influencia procedente de fuertes competidores como la televisión y los iguales.

Por lo anterior resulta muy importante capacitar a los padres y al personal escolar en colaborar conjuntamente orientándose siempre por la solución de los problemas y no por las críticas infructuosas.

Henderson (1989; cit. en García, 1996) al realizar revisión de estudios piloto en los que se ha puesto en practica acciones conjuntas entre padres e hijos, observó logros significativos en cuanto a asistencia de los alumnos, su conducta y aprovechamiento. Entre los compromisos asumidos por los padres, mediante “contratos” escritos, se encontraban el proporcionar un lugar fijo para el estudio en el hogar, animar a que el hijo comentara lo que aconteció en la escuela, reconocer los progresos que presentaban y cooperar con los educadores en la asistencia y disciplina escolar.

Entre las conclusiones sobre las investigaciones se destacan las siguientes: La implicación de los padres se relaciona positivamente con el logro académico de los estudiantes, también afecta positivamente la asistencia a la escuela, las actitudes sobre la escuela, la madurez, el autoconcepto y el comportamiento; los padres muestran actitudes más positivas hacia la escuela, el personal, y perciben las relaciones con sus hijos de forma más satisfactoria; los profesores se vuelven más competentes en sus actividades profesionales y las escuelas desarrollan expectativas de éxito para todos los alumnos. Los padres que se involucran activamente desde los primeros niveles de estudio producen logros más significativos y duraderos.

Los resultados escritos son sin duda motivantes, no obstante, y sin ser pesimistas, la experiencia deja entrever que lograr algo semejante en la población de padres o familia de los estudiantes adolescentes de nuestras escuelas resulta muy ambicioso, especialmente porque los padres de alumnos con problemas de aprovechamiento son los que menos vigilan la realización de tareas, los que frecuentemente faltan a catorios, juntas, etc.; esto puede comprenderse de la siguiente manera:

- a) En el afán de cubrir otras necesidades consideradas por ellos como más prioritarias (alimentación, vestido, techo, etc.) se abocan casi exclusivamente en el cumplimiento del trabajo remunerado considerando que con enviar a sus hijos a la escuela están cumpliendo.
- b) El que piensen que no requieren de tanta atención y apoyo por no ser ya unos niños, esto está relacionado con el desconocimiento que tienen sobre la etapa de desarrollo que están viviendo sus hijos.
- c) Porque el estilo de vida prevaleciente en la posmodernidad propicia que el tiempo en que se establecen relaciones de calidad entre los integrantes de la familia sea generalmente breve.

No obstante este panorama, sí se puede esperar que los padres se impliquen más en las cuestiones escolares, el nivel en que podría esperarse que lo hagan dependerá de varios aspectos, entre ellos el que la figura materna trabaje o no fuera del hogar y el grado en que actualmente la familia en cuestión se esté involucrando en las actividades escolares en casa y en la escuela,

De esta forma se piensa que al implementar estrategias de intervención a nivel individual se ha de tener previamente un conocimiento general de la situación particular de la familia en cuestión a fin de identificar que demandas podrían ser factibles de cumplirse. No se le podría involucrar de la misma forma a padres o familias que tengan situaciones muy distintas; por ejemplo, se puede esperar mucho más de una familia de clase media donde la madre se dedique al hogar principalmente, que de una familia donde los padres tengan una cultura muy distinta, ambos salgan a trabajar, tengan una vivienda pequeña, no cuenten con libros adicionales a los de texto u otros apoyos y mantengan escasas medidas de control disciplinario.

En relación con lo anterior Grolnick y Aloviczek (1994; cit. en García op. cit.) refiere tres niveles de implicación de los padres: **la conductual**, relacionada con asistir a la escuela y participar en actividades programadas por la misma; **la personal**, que incluye la experiencia afectiva de los alumnos al percibir que sus padres se interesan por la escuela y tienen relaciones agradables en torno a

cuestiones escolares. La **cognitiva o intelectual** que supone exponer al niño a materiales y actividades que le estimulen el intelecto tales como libros, documentales; conversaciones sobre acontecimientos de actualidad, acudir juntos a un museo, biblioteca, etc. Se ha encontrado que esta última dimensión puede influir más en el aprovechamiento escolar que el tipo de estructura familiar o el grado de conflictividad en la familia.

Otra tipología propuesta sobre la implicación de los padres abarca el atender sus obligaciones básicas, mantener comunicación con los profesores sobre el rendimiento y conducta del alumno, participar como audiencia en festivales y en forma más activa en conferencias y cursos destinados para ellos, como voluntarios en ciertas actividades, ayudar en tareas y tomar en cuenta las sugerencias de los profesores para ayudar a su hijo en actividades de aprendizaje y participación como representante de grupo, asumiendo algún cargo en la sociedad de padres o aceptando otras comisiones.

3.4.2. Las Relaciones Sociales en el Aula.

La consideración del aspecto social en el análisis de la problemática de bajo rendimiento académico es de suma importancia. En relación con el aspecto subjetivo Myers y Steward (1983) mencionan que: “El adolescente trae a la escuela no solo su intelecto, sino su personalidad entera, que sufre y provoca influencias tanto en el proceso de aprendizaje como en la vida social del curso” (p.59). Asimismo autores como Filloux (1996) y Zardel (1999) afirman que la subjetividad es todo lo que nos distingue de otros: nuestro lugar social, familiar, forma de hablar, sentir, de pensar, de interpretar las relaciones que establecemos con los demás y con el medio en general.

En relación con la subjetividad del docente se pone de relevancia su historia escolar que influirá, entre otros aspectos, en el tipo de relaciones que establece con el alumnado. Correa (2003) en su estudio realizado con docentes concluye que la historia escolar del docente es el principal parámetro que determina la calidad de la enseñanza ya que “a pesar de su preparación y su sentido de

responsabilidad no podrá olvidarse de lo que vivió y esto se refleja en la organización de clases, la forma de analizar problemas, dar soluciones, etc. “ (p.83).

Considera que la forma de comportamiento del docente con sus alumnos repercute de manera similar a lo que ocurre entre padres e hijos; de tal forma que para muchos alumnos lo que se vive en clase puede representar una barrera en su recorrido de aprendizaje y esto los lleve a un bajo rendimiento académico. El alumno puede ver en un profesor una figura que le inspira rechazo y bloquea sus potencialidades; es importante que se reflexione sobre la manera de impartir clase y analizar las condiciones que se presentan durante la misma.

Es indudable que de no haber una relación de confianza con el profesor no se puede desarrollar adecuadamente el aprendizaje pues, por ejemplo, el alumno no preguntará sus dudas.

“Es importante el estado de ánimo del docente, para que el tema que se esté tratando se pueda asimilar correctamente... el alumno percibe el estado de ánimo del docente, la seguridad, su capacidad y esto tendrá que ver en como llegue a él la información proporcionada” (p.85)

Por su parte Colín, A. (1998), partiendo de la perspectiva de Jaques Lacan, señala que en la subjetividad del sujeto deseante se plantean preguntas tales como ¿qué quiere el otro de mí?, cuestionamiento que se pasa también sobre el maestro de tal forma que “el alumno realiza tanteos para saber quien es él para el señor o la señora que esta junto al pizarrón todos los días” (p.140). El alumno registra si le simpatiza a su profesor o no, si lo mira con buenos ojos, si b considera poco capaz. “Si los padres dicen a su hijo eres un incapaz eres un tonto, nunca vas a cambiar; y el maestro llama de manera semejante al alumno, ¿qué horizontes podrá tener?” (p. 147).

Se comprende que aunque no se expresara de tal modo el profesor, el solo hecho de tener pobres expectativas sobre el rendimiento académico del alumno se ve reflejado en sus relaciones, su actitud ante él, la atención que le ofrece y por ende en el rendimiento del alumno. A este respecto Machesi y Martín (1996) advierten

la existencia de una clara relación entre la baja expectativa hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje y su escaso avance; señalan que “si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso de estos alumnos al propio niño o a la familia, y no a la escuela o su historia educativa, es más difícil que se plantee la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo” (p.29). Sólo con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos será posible una reflexión que conduzca a dar respuesta a las preguntas ¿qué se enseña? y ¿cómo se les enseña?.

En el cómo se enseña está implícita también la disciplina que genera un determinado clima de aprendizaje. Para lograr un clima propicio, es necesario lograr un término medio entre el autoritarismo y la permisividad, a este respecto Correa (2003) menciona la importancia de involucrar a los alumnos en el establecimiento de normas en clase y de la escuela en general ya que se puede generar mayor compromiso en su cumplimiento, logro de objetivos y funcionalidad en el aprendizaje.

Giraldo y Mera (2003) destacan que si las normas son flexibles y adaptables tienen mayor aceptación, contribuyen a la socialización y adquisición de responsabilidad favoreciendo la convivencia; si por el contrario son rígidas generan rebeldía, inconformidad y sentimientos de inferioridad.

Estudios referidos por Romero (1996) realizados con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje muestran lo siguiente:

- a) Los alumnos con D.A. son poco populares, rechazados e incluso ignorados.
- b) Los profesores manifiestan una valoración muy negativa de esos alumnos en comparación con los que no tienen dificultades.
- c) Lo anterior afecta no solo su rendimiento sino también sus relaciones sociales: suelen ser más agresivos, menos atentos, menos responsables, con menos tacto social, más frustrados, con menor habilidad para hacer frente a situaciones nuevas y más rechazados socialmente.

d) A su vez, los alumnos con DA consideran que sus maestros son más correctivos y punitivos con ellos que con los demás. Los profesores así catalogados no son buenos modelos para dichos alumnos.

Romero (op. cit.) señala que las alteraciones en las relaciones sociales de los niños con DA parecen tener carácter evolutivo: se estima una diferencia de dos a cuatro años en el desarrollo de su competencia social, por lo que prefieren interactuar con niños de menor edad; hasta los siete años consideran que sus habilidades pueden cambiar con el esfuerzo personal, entre los siete y los diez su nivel de persistencia no se ve afectado pero a partir de los once o antes comienzan a conceptualizar su inteligencia como capacidad estable teniendo efectos considerables en su persistencia en el trabajo. El fracaso académico generalmente, es más perjudicial para el rendimiento y autoestima conforme aumenta la edad.

Ante este panorama se ha planteado que si las dificultades en relaciones interpersonales son un serio problema de muchos niños con DA, y si, a su vez, las habilidades sociales son un requisito tan importante para el éxito en la vida, ¿porqué los profesores no enseñan directamente habilidades sociales?.

Acorde con este planteamiento Navarro (2004) señala que “dadas las consecuencias a lo largo de la vida las relaciones sociales deberían considerarse como la primera de las cuatro asignaturas básicas de la educación, es decir aunada a la lectura, escritura y aritmética” (p.1). Critica que generalmente en exámenes de nivel medio superior se contempla la evaluación de habilidades matemáticas y de razonamiento verbal, sin embargo queda delegada la evaluación de desarrollo de habilidades sociales y su probable nexos con su futuro desempeño académico queda al margen y olvidada. El autor propone que se genere investigación para comprender el vínculo que puede darse entre habilidades sociales y el éxito académico.

Con lo expuesto hasta aquí resulta de gran importancia que los docentes no solo conozcan bien las características propias del desarrollo adolescente sino que admitan la necesidad de ser conscientes de la influencia que tiene su propia

subjetividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, se interesen por propiciar interacciones sociales más humanas que favorezcan el ambiente y aprovechamiento escolar asimismo que se percaten de cómo influyen sus expectativas en el rendimiento del alumnado, especialmente en aquellos con DA. En un estudio realizado por De Giraldo y Mera (2003) con una población de estudiantes en donde su mayoría (el 51%) tenía de 11 a 14 años y el 5.5% mayor de 15, se reporta entre otros hallazgos lo siguiente: Lo que más les agrada de su escuela es su orden, la comprensión, el apoyo y la enseñanza de los profesores. A un 12% les gustaría que mejorara el trato de los profesores hacia los alumnos evitando la agresión física y verbal: la mayoría manifiesta tener amigos en el grupo y que éstos colaboran en el estudio y el 86.3% valoraban como buena la interacción profesor alumno porque les enseña, los trata como amigos y los comprende. En este estudio se encontró que la relación entre rendimiento académico y relaciones interpersonales fueron estadísticamente significativas. Echeita y Martín (1996) refieren que existen abundantes estudios que apuntan hacia la consideración de los procesos de tipo motivacional, socio afectivo o relacional en un sentido amplio, como condicionantes o mediadores de los procesos de aprendizaje. Hacen hincapié en que “las actitudes y/o sentimiento que unos y otros tienen respecto a sus compañeros (aceptación o rechazo; cariño o antipatía, igualdad o sumisión; colaboración o imposición), el autoconcepto académico y la motivación con la que cada cual afronta las actividades que se le proponen (forjada en buena medida a través de su historia personal de éxitos o fracasos en las tareas de aprendizaje) son algunos de esos procesos relacionales” (p.55).

En dichos procesos el profesor funge un papel protagónico mediante la estructura de aprendizaje empleada por él; el tipo de estructura que implementa implica decisiones, reflexivas o inflexivas, sobre el tipo de actividades, cómo va a recompensar el trabajo o quien decidirá que hacer o no: estructura de la actividad, estructura de la recompensa y estructura de la autoridad.

- ❖ **Estructura de la actividad** el profesor define entre otras cosas si él expondrá, si se harán discusiones en grupos, trabajo individual con o sin

ayuda del profesor o compañeros. Todo ello dará pauta a diversos tipos de interacción social.

- ❖ **Estructura de la recompensa.** Un factor especialmente importante es la recompensa interpersonal, que se refiere a las consecuencias que para un alumno tiene el comportamiento o rendimiento de sus compañeros: Al optar por actividades individuales el alumno se preocupa de su trabajo solamente, al elegir un modelo de organización competitivo se preocupará por su trabajo y porque los otros no consigan alcanzarlo, cada cual busca su beneficio que implica perjudicar a los miembros con los que compite. De este modo el saber más que el otro, el ser el primero, se convierte en un fin en sí mismo y al tiempo se traduce en sinónimo de más inteligente, superior a los demás, lo cual reduce al mínimo las posibilidades de establecer interacciones constructivas.
- ❖ Los procedimientos anteriores son poco útiles cuando lo que se pretende es asegurar en todas las condiciones de autoestima y motivación por aprender, favorecer el respeto hacia los que son diferentes, presentan DA o simplemente no han desarrollado las habilidades necesarias en determinada área de estudio. La alternativa es organizar las actividades de forma cooperativa en la que se relacionan estrechamente los alumnos, de forma que cada uno sabe y siente que su éxito personal ayuda a los compañeros a alcanzar el suyo. El aprendizaje cooperativo implica el paso de una estructura de la actividad individual a una en pequeños grupos.
- ❖ **Estructura de la autoridad.** Se refiere al control que los alumnos pueden ejercer sobre sus propias actividades como opuesto al control que ejercen los profesores. En algunas clases los alumnos tienen mayor autonomía para decidir qué y cómo quieren aprender y cómo evaluarán sus logros, mientras que en otras las actividades están muy estructuradas y dirigidas o impuestas por el profesor.

Relativo a lo anterior, y con base a su estudio realizado, Martínez y Pérez (2002) consideran que se puede pronosticar un mejor rendimiento académico en los

alumnos que trabajan en un ambiente en el que existan normas claras y en el que se promuevan la cooperación sin desalentar el trabajo autónomo; también indican que la cooperación entre alumnos además de favorecer el rendimiento académico, genera relaciones personales positivas.

Sobre las relaciones que se establecen en el aula González (2001) sugiere:

- ° Ser un profesor abierto al diálogo y crear un ambiente cordial
- ° Interesarse por conocer y reconocer en el aula la importancia y complejidad de la subjetividad, esto ayudará a que los alumnos se sientan más cómodos y reconocidos como sujetos distintos a los demás.
- ° Aprenda a escuchar sin juicios previos lo que dicen los alumnos de sí mismos, de su historia, de los “motivos” por los que dice realizar tal o cual cosa.
- ° Hacer saber que cada uno piensa y aprende de modo diferente evitando hacer comparaciones y mostrando que todos tienen algo que aportar a los demás.
- ° Interesarse por conocer la historia de los alumnos y de ser posible abrir espacio para que si así lo decide el alumno (s) en cuestión la den a conocer a los demás, mediante representaciones, por ejemplo.

Si el profesor toma en cuenta esto estaría considerando la afirmación de que no aprendemos de cualquiera, sino de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar (Fernández, A., 1997). También señala que se ha de integrar el placer por la tarea para mantener el interés y disfrutar de lo que se hace.

3.4.3. Relaciones Familiares.

Barrón (2002) menciona que “la familia es quien determina muchas actitudes del alumno hacia el aprendizaje” (p.35).

Reflexionar sobre dicha afirmación sugiere pensar en la forma en que los padres se implican en la educación escolar de sus hijos, ya analizada en el apartado anterior, pero también tiene que ver con: la estructura familiar (uniparental, nuclear o extensa), los estilos de crianza adoptados en la educación de los hijos; los problemas familiares en los que se ven inmersos; las expectativas que los padres tienen sobre cada hijo, incluso antes de nacer, y la historia familiar. Enseguida se

tratará de exponer a groso modo la relación de dichos aspectos con el bajo rendimiento académico.

Existen diferentes estilos de crianza que de una u otra forma limitan las capacidades de los hijos, a continuación se hace referencia a algunos:

- a) Padres sobre protectores que no corrigen a los hijos, los hacen creer que son lo máximo; suelen convertirlos en seres egoístas y soberbios. Los progenitores pierden su autoridad, el hogar se convierte en nave sin rumbo, situación por demás desfavorable para el rendimiento académico.
- b) Los padres indecisos provocan similares consecuencias. Carecen de firmeza en sus principios, no hay acuerdo entre ellos y suelen comportarse contradictoriamente. En ocasiones tratan a los hijos con excesiva protección y otras los rechazan, maltratan o colman de regalos.
- c) Padres autoritarios, alguno o ambos son déspotas, arbitrarios y egoístas, imponen sus ordenes aunque sean irracionales.
- d) Padres indiferentes, ya sea por negligencia o egoísmo, olvidan sus obligaciones; padres e hijos satisfacen gustos sin responsabilidad. estos hogares se encuentran en abandono, tanto material como moral, suelen distribuir a sus hijos con parientes o/y es común que padre y madre abandone el hogar.

Autores que han analizado el impacto del estilo educativo paterno con el rendimiento académico de los hijos mencionan que el estilo parental que analiza los problemas con el niño y que lo conduce progresivamente hacia la solución mediante interrogaciones, facilita la conducta de solución de problemas en mayor medida que el estilo parental directivo que no permite la participación activa del hijo. Pérez, Castejón y Maldonado (2004) en una revisión de investigaciones realizadas concluyen que un estilo paterno democrático favorece el proceso educativo de los hijos.

De Gildardo y Mera (2003) señalan que quien crece en un lugar donde se discuten las situaciones, se permite expresar sentimientos, se intercambian opiniones e informaciones tienden a desarrollar un lenguaje rico y fluido y a infundir seguridad

y confianza frente a su grupo de iguales; también favorece las motivaciones por el estudio y logro de su proyecto escolar. Barrón (2002) en un estudio sobre el vínculo entre estilos de crianza y rendimiento académico encontró que el estilo autoritario de los padres favorece el rendimiento académico de los hijos en comparación con los que son educados bajo un estilo de crianza permisivo.

Pérez y Martínez (2002) comprobaron que las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que ejerce la familia sobre el rendimiento escolar del alumno, ese ambiente cultural – educativo abre horizontes intelectuales y personales coadyuvando por lo tanto a mejorar el rendimiento académico.

Con respecto a las problemáticas que las familias pueden presentar Romero, J. (1996) refiere que las familias menos organizadas, con actitudes y modelos parentales que propician aprendizajes inadecuados, con problemas emocionales o de comunicación; inciden negativamente en el desarrollo social y cognitivo de los hijos.

Los siguientes son algunos de los problemas familiares que impactan negativamente en los alumnos:

- a) La presencia de un padre alcohólico o adicto a otras sustancias genera muchos problemas, no atiende el aspecto afectivo ni escolar apropiadamente y puede originar inseguridad y poco interés hacia el aprendizaje.
- b) Problemas maritales que originan un ambiente emocional nocivo para el desarrollo psicoafectivo propiciando en los hijos temor y angustia ante la situación que prevalece entre sus padres, esto impide realizar con eficiencia sus actividades escolares.
- c) El divorcio o separación suele provocar alteraciones en la conducta de los hijos, sus emociones y vida social repercutiendo también en la escuela.

Con respecto a estos problemas cabe advertir que aunque por regla general impactan negativamente en el rendimiento académico de los hijos, existen casos, quizá no tan esporádicos como puede pensarse, donde el alumno ve en la escuela

un refugio y busca obtener en él las gratificaciones que no tiene en el hogar. Si la escuela ofrece un clima social apropiado, se considera que tales alumnos pueden destacar mucho no solo académicamente, de este modo la escuela no resuelve su problema familiar pero “amortigua” sus efectos.

Desde un marco subjetivo Fernández (1997) plantea la posibilidad de la existencia de “familias problema de aprendizaje”, que pueden diferenciarse claramente con otras familias con un integrante con problemas de aprendizaje; señala que el terapeuta ha de cuestionar si aquél a quien remiten a atención es propiamente “el paciente” a quien hay que atender o es solo el “paciente designado”. El no aprender puede estar relacionado con el cumplimiento de un deseo paterno o de la familia. Por ejemplo, alguien que habla infantilmente sólo ante sus padres motivado, quizá inconscientemente, por percibir que sus progenitores tienen resistencia a que él crezca.

Esta autor menciona que la inteligencia puede “estar atrapada” y que en mucho tiene que ver su historia personal y la historia familiar que conoce el alumno en cuestión, frecuentemente velada, así como las relaciones familiares internalizadas. Los padres pueden ser internalizados como unidos o distanciados, como figuras enseñantes o ignorantes; los hermanos pueden ser internalizados como pares con quien también pueden aprender o exclusivamente como figuras aprendientes.

Por otra parte, se menciona que atribuir un lugar a una persona dentro de un grupo familiar la induce a desempeñar ese papel a modo de mandato hipnotizador: “pobrecito, es igual a su papá, no tenía cabeza para la escuela” llega a ser determinante en las expectativas que de sí mismo tenga el alumno.

Con respecto a la influencia de la historia familiar en los problemas de aprendizaje, los secretos familiares pueden ejercer una influencia importante. Los secretos generalmente son ocultados en forma parcial pues no se habla de ellos a sabiendas de que no son desconocidos por otro(s) de los integrantes. “Guardar el secreto” puede no acarrear problemas, pero cuando uno se ve obligado a guardarlo sin querer hacerlo puede cobrar valor patógeno y construir un problema de aprendizaje (como síntoma) en donde las dificultades se centrarán en el *mostrar*. Puede ser el caso de un adolescente que aprende, piensa, pero fracasa

en los exámenes porque allí es donde *muestra* que sabe. En tal caso el aprender no está atrapado en su totalidad y sin embargo repercute considerablemente en el rendimiento escolar.

También se plantea que las dificultades de aprendizaje “revelan que existen agujeros en el tejido de la historia familiar, que es el cimiento de cualquier otro saber” (Colín, 1998 p.135). Lo académico y lo familiar se entrelazan. Desde que se nace se ignora el lugar que se nos asigna en la familia, inconscientemente, lugar en el que está comprometida la transmisión de la historia familiar. Una historia de la que no se habla explícitamente y que frecuentemente uno la entreteje mediante narraciones, frases entrecortadas, discusiones incomprensibles en la familia, acontecimientos de especial importancia (por ejemplo un nacimiento, un duelo, una boda etc.). La autora señala que la historia familiar anterior y posterior a nuestro nacimiento nos concierne porque no es posible saber cuál es nuestro lugar en el mundo si desconocemos esa trama, se considera que esto resulta de especial relevancia para los adolescentes ya que se encuentran en busca de su identidad.

Colín (op. cit.) describe casos a fin de mostrar cómo el saber de la historia familiar es cimiento de otros saberes, entre ellos el caso de un niño que a los 4 años lo dejaron con el tío, presentaba dificultades en ubicación espacial y con frecuencia no recordaba lo estudiado; la autora hace estas interrogantes: ¿cómo construir algún saber si no sabe cuál es su lugar en el deseo de sus padres?, ¿cómo tener manejo de espacio si no sabe si su casa es la que dejó o en la que vive ahora? ¿qué categorías mentales de inclusión o exclusión, pertenencia o independencia puede construir?, ¿podemos aprender a contar si antes no contamos para alguien?.

En otro caso, un niño tenía muchas dificultades para hacer divisiones encontrándose que esto tenía que ver con la idea de divorcio que tenía su madre; para el niño “división” y “divorcio” se asociaban. Para los niños con frecuencia las palabras cobran sentido literal o el sentido más usual que conocen. Muchas veces las incomprensiones de los niños obedecen a una confusión con el sentido de las palabras, más cuando se cruzan con palabras que por la historia familiar tienen un

peso particular. A otro niño se le dificultaba mucho resolver problemas pero cuando éstos se le presentaban como un juego los resolvía sin dificultad.

Cuando en la familia existe un conflicto del que no se puede hablar se produce el “síntoma”. Los hijos desde temprana edad detectan los secretos pero saben que no puede hablar porque generan dolor, angustia o enojo por estar estrictamente prohibido, tal prohibición se desplaza no pocas veces a actitudes frente a la investigación escolar.

Los síntomas pueden tener muy diversas manifestaciones tales como alergias, enuresis, fobias y fracaso en exámenes que contradicen el desempeño. También hay otras manifestaciones que indican dificultades tales como la timidez, agresividad constante, distractibilidad, problemas de lenguaje, la depresión, etc.; comúnmente llamados problemas de conducta. Hay “problemas de conducta” que son síntomas y otros que no lo son. Algunas escuelas y centros psicopedagógicos producen una fragmentación de la sintomatología lo que es incorrecto.

Andrade (2002) también menciona la importancia de que al tratar de entender el aspecto académico no se le aísle al educando de su propia historia sino que, por el contrario, ha de tenerse en cuenta para comprender la situación presente (la que no ha de valorarse como concerniente a un aspecto sólo motriz, social, de salud, lenguaje, etc.). El sujeto debe entenderse como un todo. También advierte que no ha de confundirse un síntoma con una dificultad meramente académica: el síntoma no se puede generalizar, es un caso particular pues sólo se presenta en determinado niño, teniendo su origen en el seno familiar. Las dificultades académicas se presentan en varios niños de un grupo; pueden estar motivadas por la mala calidad de la enseñanza, por una exigencia no acorde con la madurez o nivel intelectual de esos educandos e incluso porque educador y educando no simpatizan entre sí, etc.

En el proceso de enseñanza aprendizaje entra en juego el organismo, la inteligencia, el deseo y el cuerpo (tanto del que aprende como el del que enseña). El cuerpo queda “marcado” por ciertas palabras provenientes de la familia,

relacionadas con: la lentitud y rapidez de movimiento, torpeza o destreza, la manera de mirar, hablar, aprender, etc. (Colín, A. 1998).

Siendo así ¿qué expectativas académicas puede tener un alumno a quien en el seno familiar le dicen con frecuencia “eres lento como tu padre”, “nunca vas a terminar de estudiar”...?; alguien que con frecuencia escucha comparaciones en las que se polarizan los atributos: “tu hermano es listo y tu un tonto”... las comparaciones propician rivalidad y agresividad. Otros resultados positivos se pueden tener si padres y profesores situaran a cada uno con su propia falta respetando su singularidad; se podría lograr que descubra sus posibilidades y que identifique que al reconocer que se equivoca aprende, que reconozca sus faltas como algo no despreciable.

En la familia se aprende el valor propio, si los padres aman y aceptan al hijo como es, favorecen la formación de la autoestima. El trato y actitudes que tienen ante el hijo ha de estar en función de lo que quieren que su hijo piense de sí mismo, y con respecto a su aprendizaje escolar y proyecto de vida tendrá que preguntarse ¿qué auto concepto quiero que tenga para que éste propicie el desarrollo de sus potencialidades que le permitan el logro de proyectos de vida exitosos?. Indudablemente que sentirse desde niño aceptado, reconocido y apreciado por los padres favorecerá una buena autoestima y un adecuado desempeño en todos los ámbitos de la vida.

CONCLUSIONES.

El problema de bajo rendimiento académico se ha agudizado y preocupa en gran medida a todos los niveles. La globalización demanda alumnos con alto rendimiento académico, entre las características que ha de tener se destacan: el tener buena aptitud verbal, la perseverancia, hábito de estudio, dominio de técnica e interés científico; y el perfil de un profesionista ha de incluir, entre otros aspectos, destreza en el manejo de idiomas, respeto por lo diverso, inseguridad frente a lo aprendido y habilidad en el manejo de cúmulos de información. Paradójicamente a estas demandas, el contexto actual es poco alentador por lo que el estudiante suele carecer de un proyecto escolar que lo motive a asumir una actitud comprometida hacia el aprendizaje. Los padres, preocupados por sobrevivir ante su situación económica precaria o vivir bajo las demandas que la modernización promueve, descuida la atención a las cuestiones escolares de sus hijos y es común que se limiten a ofrecerles solo el apoyo material.

En nuestros días muchos adolescentes no viven circunstancias favorables para su transición de la niñez a la adultez. La vida se torna apresurada y las aspiraciones, si las tiene, se ven constantemente amenazadas.

Además de reconocer el contexto histórico en que vivimos es importante visualizar el problema de bajo rendimiento académico como un problema complejo en el que interactúan diversos factores relacionados con la institución, los docentes, el alumno, su familia y entorno.

Es injusto que el alumno cargue con toda la problemática de bajo rendimiento académico; pues además ello propicia que como mecanismo de defensa no visualice cuáles son sus propias fallas y se proponga actuar de modo más responsable, asumiendo que su reprobación es un serio problema para él al verse implicado su futuro.

En cuanto a las características de desarrollo del adolescente se puede destacar que aunque de acuerdo a la Teoría Psicogenética el adolescente transite de las

operaciones concretas a las formales, se considera que no hay universalidad del pensamiento formal; por lo tanto, a los adolescentes se les ha de enseñar a pensar, a aprender y reflexionar. La sumisión a los padres como autoridad empieza a decaer durante la pubertad y adolescencia dado esto su concepción de lo que ha introyectado como ideal orientará su conducta, ha desarrollado un sistema de valores principalmente a partir de su propia historia y contexto sociocultural en que se desarrolla y no tanto por el nivel de desarrollo cognitivo.

En la búsqueda de la identidad entran en juego aspectos tales como: el autoconcepto, aceptación de los cambios que esta presentando, lo que aprendió durante la infancia, su relación con los adultos y su proyecto de vida. La transición de la niñez a la adultez implica pérdida de su condición de niño lo que ha de ser aceptado paulatinamente mediante ensayos de pérdida y recuperación de la etapa infantil y adulta, Dado esto, su conducta puede variar tanto que puede parecer que representa diversos personajes con sus cambios constantes en su arreglo personal, actitudes y comportamiento. Siente la necesidad de convivir con sus iguales lo que implica adaptarse al grupo para ser aceptado. La influencia de las amistades es notable pero si ha existido una identificación real con los valores familiares difícilmente tendrá mayor peso que la influencia que puede ejercer la familia.

Los adolescentes al desarrollando también el sentido de identidad sexual se ven atraídos generalmente por el otro sexo y despierta el interés por establecer relaciones de noviazgo que al ir siendo más estables propician el alejarse del grupo de amigos.

El proceso de la formación de la identidad puede ser sencillo o complejo, breve o prolongado, satisfactorio o doloroso; dependiendo de la situación general que viva, su historia personal, estabilidad en los afectos, gratificaciones y frustraciones y la gradual adaptación a las exigencias ambientales.

Dado esto, el crecer no debe implicar abandono, sino un acompañamiento, comprensión, comunicación y orientación constante.

Los padres del adolescente también sufren duelo por el hijo pequeño y su relación de dependencia por lo que también suelen necesitar un apoyo que les oriente, con base al cual puedan mantener una relación positiva con el adolescente.

El aspecto nutricional suele ser descuidado en la adolescencia bajo la influencia de estereotipos sociales y publicidad. Llegan a presentar problemas de obesidad, incluso anorexia o bulimia, siendo más común el problema de desnutrición.

Existen evidencias de una relación entre desnutrición crónica en la infancia y trastornos en las funciones cognitivas a corto plazo, sobre todo cuando el ambiente en que se desarrolla es desfavorable.

El consumo de un desayuno de contenido óptimo proporciona gran aporte energético. Resultados de investigaciones muestran que su consumo favorece el rendimiento general de individuo, especialmente en aquellos que sufren desnutrición; por lo tanto debe prestarse más atención a la propuesta de que se implemente la dotación de desayunos en las escuelas de nivel básico.

La valoración del CI mediante pruebas estándar no es suficiente para predecir la capacidad intelectual. Existen "inteligencias múltiples" entre las que se destaca la inteligencia emocional, se ha mostrado que el "analfabetismo emocional" afecta el desempeño escolar de los alumnos, al ser interferida su memoria y concentración se altera su atención y aprendizaje.

El nivel de autoestima que se tiene influye considerablemente en el desempeño de la persona; en la adolescencia la autoestima está influenciada en gran parte por el grado de aceptación de la imagen corporal. Una autoestima baja también puede representar un serio obstáculo para la concentración y atención en los estudios. La escuela afianza o destruye la autoestima. La empatía y consideración positiva del docente, así como la aprobación entre compañeros, favorece en el rendimiento académico.

Cuando el alumno ha tenido reiteradas experiencias de fracaso escolar es comprensible que no este motivado hacia el estudio. La crítica de los demás, el asociar sus logros a la suerte y no al esfuerzo personal, el tener sentimientos de ineficiencia o atribuir su fracaso al maestro, entre otros aspectos, mina seriamente su motivación intrínseca.

Existen alumnos que tienen escasas expectativas de éxito y se dan por vencidos ante la primer dificultad; otros que evitan el fracaso por ejemplo no entrando a la clase que se les dificulta o no estudiando con tiempo para el examen a fin de que esas sean excusas válidas para sí mismo.

La ansiedad que puede tener un alumno bloquea su capacidad de logro. La ansiedad aumenta al llegar a la secundaria principalmente por las demandas que implica las características de trabajo.

Comúnmente los alumnos que presentan bajo rendimiento utilizan deficientes estrategia de aprendizaje o habilidades cognitivas. El grado de deficiencia es más acentuado en quienes presentan retraso mental, caracterizado por un CI menor de 70, éstos casos requieren de apoyo adicional al que la escuela secundaria les puede ofrecer.

Programas como el de “Enriquecimiento Instrumental” de Feursteín (cit. en PRONAP, 2003) y “Desarrollo de Habilidades del Pensamiento”, De Sánchez (1992), ayudan a desarrollar habilidades cognitivas.

Los hábitos y técnicas de estudio están íntimamente relacionados con el rendimiento académico; el saber escuchar, administrar el tiempo y leer para aprender son técnicas básicas. Al emplear estrategias de aprendizaje tales como el resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual y mental, el alumno pone en funcionamiento habilidades cognitivas en forma planificada conforme a un objetivo.

Los padres que se involucran activamente en las cuestiones escolares producen logros significativos, más si lo hacen desde los primeros niveles de estudio. Aún cuando de acuerdo a la experiencia se sabe que los padres con hijos de bajo aprovechamiento escolar son los que menos se involucran en las cuestiones escolares, resulta de gran importancia el insistir que es necesario que lo hagan; el comprometerlos por escrito da mayor resultado.

En cuanto la relación docente alumno, la historia escolar del profesor es el principal parámetro para determinar la calidad de la enseñanza y de la relación. Por tanto, dentro de este contexto, no sólo es importante que el docente conozca las características de desarrollo de la etapa adolescente y reconozca que sus

expectativas influyen en el rendimiento de los alumnos; sino también es esencial que sea conciente de la forma en que su historia personal y más aún su historia escolar influye en el proceso de enseñanza aprendizaje y la calidad en la relación con el educando.

El enseñar habilidades sociales a los alumnos de bajo rendimiento resulta de interés pues diversos estudios sugieren que las dificultades en las relaciones interpersonales son un serio problema para muchos de estos alumnos.

Los adolescentes suelen ser más sensibles a la problemática que tenga su familia por lo que es normal que repercuta en su rendimiento. Sin embargo, cuando la escuela ofrece un clima social favorable puede “amortiguar” los efectos de la situación familiar e incluso convertirse la escuela en un “refugio” para el alumno por lo que su rendimiento académico no se ve disminuido.

Desde un marco subjetivo, en el proceso de enseñanza aprendizaje entra en juego el organismo, la inteligencia, el deseo y el cuerpo; para comprender, quizá más casos de los que se puede imaginar, es necesario considerar la historia personal y familiar; sus representaciones de lo que es un profesor, de lo que profesores y especialmente padres le han hecho creer que es él; los “agujeros en el tejido de la historia familiar”, los “secretos familiares”, los “deseos paternos”. De tal modo que se pueda distinguir si el problema de bajo rendimiento representa un síntoma o es producto propiamente de dificultades académicas.

Con base a todo lo anterior se hacen las siguientes propuestas a los interesados en abatir el bajo rendimiento académico en escuelas secundarias:

- ❖ Dar un curso taller para alumnos en el que por principio reconozca que aunque en el problema de bajo rendimiento académico intervienen muchos factores, su deber es enfocarse en aquellos en los que sí puede intervenir asumiendo sus responsabilidades que como estudiante tiene. Ha de incluirse un plan de trabajo mediante el cual se pueda fortalecer su autoestima y motivación, se implementen técnicas y habilidades de aprendizaje, estrategias cognitivas e incluso se pueda promover el desarrollo de habilidades sociales.

- 8 ❖ Llevar a efecto un taller de padres para que reciban información sobre las características de desarrollo de la etapa adolescente, sean más concientes de sus funciones que como padre tienen, reconozcan la importancia de proporcionar el apoyo necesario en todas las áreas que de una u otra forma influyen en el bajo rendimiento académico de su hijo (área de salud, la psicológica, pedagógica y social) e implementen las acciones que estén a su alcance.
- ❖ Mediante conferencias o curso propiciar que los docentes comprendan más a los estudiantes a partir un conocimiento más profundo sobre la etapa de desarrollo del adolescente. Así como sensibilizarlos para que sean más concientes de la forma en que sus expectativas y su historia personal, particularmente su historia escolar, influyen en su practica docente.
- ❖ Agotar los recursos que estén a su alcance a fin de que puedan los alumnos gozar de dotación de desayunos. De no ser posible, implementar estrategias que motiven al alumno a consumir alimentos que son básicos en el desayuno.

El presente trabajo mostró la complejidad del problema de bajo rendimiento académico al permitir de manera general identificar los factores inmersos en la problemática y en particular visualizar las diversas áreas que pueden verse involucradas en el bajo rendimiento académico de alumnos de nivel medio básico. Asimismo, sugiere estrategias a implementar.

REFERENCIAS

Aberasturi, A. y Knobvel, M. (1988). ***La adolescencia normal un enfoque psicoanalítico***. México, D.F.: Paidós. (pp.15-126).

Andrade, A. (2002). *“Lo individual, familiar y escolar en el rendimiento académico, un estudio de caso”*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. de Méx., México. (pp.1-20).

Anzaldúa, R. (1994). *“La orientación educativa en el fin del siglo, fin de la historia”* 2º. Encuentro de Orientación. (pp.183-189).

Aragónés, J. y Américo, M. (1998). **Psicología ambiental**. Madrid: Pirámide. (pp. 221-237)

Ballabriga, A. y Carrasosa, A. (1998). ***Nutrición en la infancia y adolescencia***. México, DF.: Ergon . (pp. 327-339,359-367).

Blancas, L. y Aguirre, A. (1998). *“Importancia de la formación de hábitos de estudio dentro de un programa de inducción”*. Memorias de una experiencia docente 2º. Encuentro (81-88). México, D.F.: SEP, Subsecretaría de servicios educativos para el D.F.

Bucio, G., Cervantes, M.C., Díaz, J. y Monroy, J.(1993). *“Primero pienso...luego escribo...”*. 1er. Encuentro de orientación educativa (102-107). México, D.F.: SEP.

Burges, H. (1982). ***Nutrición y alimentos, su problemática en México***. México, D.F.: C.E.C.S.A. (pp. 71-93)

Calva, P. y Soria, D. (2003). *“La familia y el adolescente farmacodependiente”*. Tesina de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. Méx., México. (pp.48-63).

Camargo, L. y Mercado, T. (1994). *“Causas de reprobación detectadas en un CETIS a través del diario de la oficina de orientación educativa”*. 2º. Encuentro de Orientación educativa. México: SEP. (pp. 351-354)

Cárdenas, A. (2002, julio). La alfabetización de la inteligencia emocional y su incidencia en los aprendizajes pedagógicos, (42 párrafos). [Paidelanet revista electrónica](#). Disponible en <http://www.ucc.edu.co/publicaciones/paideia/html/intelig.htm>

Casanueva, E. y Morales M. (2001). ***Nutrición del adolescente***. México, DF.: Panamericana.(pp. 87-101)

Chávez, M. , Chávez, A., Ríos, E. & Madrigal, H. (1993). ***Guías de alimentación: consejos prácticos para alcanzar y mantener un buen estado de nutrición y salud***. México, D.F.: instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán. (pp.23-49).

Clemente, R. y Hernández, C. (1996). ***Contextos de desarrollo psicológico y educación***. Archidona, Málaga: Aljibe (pp. 70-80)..

Colín, A. (1998). ***La historia familiar, la subjetividad y la escuela***. En: Toledo, H. y M, E. El traspaso escolar (133-181). México, D.F.: Paidós

COPLAMAR (1989). ***Necesidades esenciales en México***. México, D.F.: C.E.C.S.A (pp. 25-33).

Coll, C. y Onrubia, J. (1996). "Inteligencia, aptitudes para el aprendizaje y rendimiento escolar". En: Palacios, J., Machesi, A. y Coll (Comps). **Desarrollo psicológico y educación I.** (161-166). México, D.F.: Alianza.

Correa, Ma. De L. (2003). "*La influencia de la calidad de la enseñanza docente en el rendimiento académico en los niños de edad escolar*". Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México Campua Iztacala. Edo. de Méx., México.

De Giraldo, L. y Mero, R. (20003). Clima social escolar: percepción del estudiante. (39 párrafos). Salud y educación. (En red). Disponible en: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol.31No.1/dima.html>

De Sánchez, M. "Programa de desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP)". Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 1992 (Vol. 5) 207-237.

Echeita, G. y Martínez, E. (1986). Interacción social y aprendizaje. En: Machesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.). **Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.** (49-67). México, D.F.: Alianza.

Fenández, O. (1997). **Abordaje teórico y clínico del adolescente.** Buenos Aires: Nueva Visión (pp.65-86, 161-184)

Fernández, A. (1997) . **La inteligencia atrapada.** Buenos Aires: Nueva visión. (pp.91-117).

Ferry, G. (1990). **El trayecto de la formación.** México, D.F.: Paidós. (pp.1-85).

Fierro, A. (1996). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En: J. Palacios, A. Machesi y C. Coll (Coms). **Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva.** (327-338). México, D.F.: Alianza.

Fierro, A. (1996). Relaciones sociales en la adolescencia. En: Palacios, J., Machesi, A. y Coll, C. (Comps). **Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva** (339-346). México, D.F.: Alianza.

Filloux, J. (1996). **Intersubjetividad y formación.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. (pp.33-74).

Flores, E. y Landázuri, A. (2002). *“Ambiente emocional y ambiente construido como uno de los determinantes en el rendimiento académico perspectiva infantil”*. En: Terán, A. y Landázuri, A.(Comps). **2º. Encuentro Latinoamericano de Psicología Ambiental. Sustentabilidad y comportamiento ambiental y calidad de vida** (267-277). FES Iztacala (UNAM).

Flores, O. y Pérez, N. (2001). *“Análisis psicológico-cultural del razonamiento moral de niños y adolescentes mexicano. Un estudio exploratorio”*. Tesina de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. De Méx., México. (2-12,35-42).

García, F. (1996). La participación de la familia en la educación de los hijos. En: Clemente, R. y Hernández, C. **Contextos de desarrollo psicológico y educación** (257-281). Archidona, Málaga: Aljibe.

García, J. (1999). **Intervención psicológica en los trastornos del desarrollo.** Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Gilles, L. (1986). La era del vacío. **Barcelona: Anagrama.**

Golleman, D. (2000). **El espíritu creativo.** México, D.F.: Limusa. (pp. 103-114)

González, M., Cosío, S. y Martínez, L. (2001). **Psicología de la educación.** México, D.F.: McGraw. (pp. 109-120; 431-467).

Gross, R. (1994). **Psicología de la ciencia, de la mente y la conducta.** México, D.F.: Manual moderno. (pp. 507-526).

Hernández G. Revista Perfiles Educativos. 1997 (Vol XXI), Número 85-86.
CESU/UNAM

Holahan, C. (1994). **Psicología ambiental.** México, DF.: Limusa. (pp. 50-183).

Icaza, S. Y Béhar, M. (1981). Nutrición **Nutrición.** México, D.F.: Interamericana.
(pp. 1-15).

López, I. (2003). De la modernidad a la posmodernidad. En: Flores, A. y Mosquera, P. **La globalización y su vínculo con el rendimiento académico. (1-4).** Seminario de titulación: Proyecto de rendimiento académico. Un enfoque multidisciplinario. Antología 1, inédita. Universidad Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. Méx., México.

López, M. y Piñón, E. (2001). **“El fracaso escolar: un fenómeno multicausal”.** Edo. de México: Mekanograma.

Machesi, A. y Martín, E. (1996). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.). ***Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*** (15-33). México, DF.: Alianza.

Magaña, L. (1993). "La orientación educativa en la evaluación del autoconcepto y su repercusión en el rendimiento académico". 1er. Encuentro de Orientación Educativa. (355-358). México, D.F.:SEP.

Mckinney, J., Fitzgerald, H. y Strommen, E. (1997). ***Psicología del desarrollo. Edad adolescente***. México, D.F.: Manual Moderno (pp.179-196)

Martín-Caro, L. y Otero, P. (1999). Retraso mental, historia y caracterización. En: ***Intervención psicopedagógica en los trastornos de desarrollo***. García, J. (241-254). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Martín, E. y Marchesi, E. (1996). Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.). ***Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*** (35-47). México, DF.: Alianza.

Martinez – Otero, V. (2002, agosto). Claves del rendimiento escolar (12 párrafos). Comunidad Escolar Revista de Prensa. Cartas. (En red). Disponible en: [//comunidadescolar.pntic.mec.es/700/tribuna.html](http://comunidadescolar.pntic.mec.es/700/tribuna.html).

Mece, J. (2000). ***Desarrollo del niño y el adolescente – compendio para educadores***. México, DF.: SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. (pp. 76-78; 115-183).

Melero, A. y Fuentes, R. (1999). El desarrollo cognitivo y social en la adolescencia. En: Curso estatal de actualización. ***Orientación educativa y constructivismo en la escuela secundaria***. Antología (5-20). Toluca, Edo. Méx.:PRONAP.

Mendoza, A. (2001). “*Conformación de la autoestima y la participación del docente*”. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. de Méx., México. (pp. 68-83)

Merega, H., García, F., Lucarelli, E. y Correa, E. (1994). ***Cómo hacemos para enseñar a aprender***. México, D.F.: Santillana. (pp. 75-84)

Myers, C. y Steward, B. (1989). ***Cómo es el adolescente y cómo educarlo***. México, DF.: Paidós. (pp. 56-88, 132-140)

Navarro, R. (2004, enero). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? (24 párrafos). Red Científica. Ciencia, tecnología y pensamiento (En red). Disponible en: <http://www.redcientífica.com/doc/doc200306230601.html>

Nickerson, R., Perkins, D. y Smit, E. (1994). ***Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual***. Barcelona, España: Paidós. (pp. 19-23, 61-83).

Palacios, J. (1996). ¿qué es la adolescencia?. En: Palacios, J., Machesi, A. y Coll, C. (Comps). ***Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*** (299-309). México, D.F.: Alianza.

Pérez, A., Castejón, J. y Maldonado, A. (2004, febrero). Contribución a la predicción del rendimiento académico. (7 párrafos). Congreso iberoamericano (En red). Disponible en <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/tl.htm>

PRONAP (2002). Curso estatal de actualización. Redes semánticas, mapas conceptuales y mapas mentales, como estrategias de aprendizaje. Antología. Toluca, Edo. de Méx.: SEIEM. (pp. 46-49, 55-69).

PRONAP (2003). Curso estatal de actualización. Desarrollo de habilidades cognitivas en alumnos de educación básica. Antología. Toluca, Edo. de Méx.:SEIEM.

Proshansky, H, Ittelson,W. y Rivlin, L. (1983). **Psicología ambiental**. México, DF.: Trillas. (pp.150-177).)

Ramos, R. (1990). **Alimentación normal en niños y adolescentes**. México ,DF.: Manual Moderno. (pp. 206-214).

Rodríguez, D., Castillo, R. y Monroy, A. (1994). "Creando y aprendiendo". En: 2º. Encuentro de orientación educativa (207-213). México, D.F.: SEP.

Romero, J. (1996). Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comps.). **Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar** (87-99). México, D.F.: Alianza.

Romero, S. (1997). "El uso de las interrogantes como técnica de estudio. Memorias de una experiencia docente" 1er. Encuentro (2.37-2.42). México, D.F.: SEP, Subsecretaría de servicios educativos para el D.F.

Saad, S. (1999). Una interrogación por el sujeto en el campo de las dificultades de aprendizaje. En: Zardel, J. **Odisea del sujeto** (97-111). Edo. De Méx., México: UNAM Campus Iztacala.

Sánchez, O. (2003, mayo). ¿Qué es la globalización?. Causas, características y consecuencias. (31 párrafos). Según libro Diez horas con la globalización. (En red) Disponible en: ofdekavega edu.sunta.es.

SEP (2003) **Art. 3º. y Ley General de Educación**. México, DF.: SEP.

Serra, L., Aranceta, J., Ribas, L. y Pérez, C. (2000). **Desayuno y equilibrio alimenticio. Estudio enkid**. Barcelona, España: Masson. (pp. 9-35)

Srimshaw, N. (1993). "Significado funcional de la deficiencia de hierro". **Cuadernos de Nutrición**. (Vol. 16 Núm. 3), mayo-junio 1993 (pp. 17-32).

Touraine, A. (2001). **¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes**. México, D.F.: Fondo de cultura económica. (pp. 273-295).

Vuelvas, B. (1993). "La juventud actual ¿comienzo o final de una época?". 1er. Encuentro de orientación educativa. (453-457). México, D.F.: SEP.

Zardel, J. (1999). **Odisea del sujeto**. México: UNAM Iztacala (pp. 35-62).