



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**EL CONTEXTO FAMILIAR Y EL DESEMPEÑO ESCOLAR EN LA
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

JUÁREZ MENESES, EDITH DIANELA

ASESOR: CUEVAS JIMÉNEZ, ADRIÁN

MÉXICO, D. F.

2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1.- Educación.....	5
1.1.- Concepto de educación.....	5
1.2.- Modalidades educativas.....	6
1.2.1.- Educación formal.....	7
1.2.2.- Educación no formal.....	8
1.2.3.- Educación informal.....	8
1.3.- Educación en México.....	9
1.3.1.- Estructura del sistema educativo en México.....	11
1.3.2.- La educación primaria en México.....	15
1.4.- El desempeño escolar en la educación primaria.....	19
CAPITULO 2.-Familia y aprovechamiento escolar.....	29
2.1.- Concepto y tipología de familia.....	29
2.2.- La Familia en México.....	32
2.3.- Relación familia-escuela y desempeño escolar.....	41
CAPITULO 3.- Psicología, desarrollo y desempeño escolar.....	51
3.1.- La psicología y el desarrollo.....	51
3.2.- El desarrollo desde la concepción Histórico Cultural.....	54
3.3.- Implicaciones y alternativas educativas desde la perspectiva Histórico Cultural y planteamientos cercanos.....	57
3.3.1.- Evaluación escolar y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).....	60

3.3.2.- Diversidad e individualidad.....	64
3.3.3.- Aprendizaje significativo y desarrollo integral del alumno.....	65
3.3.4.- Niveles de ayuda.....	67
3.3.5.- Competencia y/o colaboración.....	69
3.4.- La vinculación de los contextos en el desarrollo y desempeño educativo.....	70
CONCLUSIONES.....	74
BIBLIOGRAFÍA.....	77

INTRODUCCIÓN

Desde que aparece el ser humano, su perpetuación y desarrollo como individuo y como grupo y sociedad, se ha debido a que los nuevos individuos aprehenden los conocimientos, habilidades y prácticas que sus antepasados han creado. Se trata del proceso de educación, que implica la transmisión-adquisición de esa experiencia social creada por las generaciones anteriores que a su vez permite a los nuevos miembros desempeñarse además de ser parte de su grupo social en cada momento histórico del desarrollo y transformación de los grupos y la sociedad.

La forma en que se lleva a cabo el proceso educativo es diversa y se ha transformado a la par del desarrollo de la sociedad humana. Así, mientras en la humanidad iniciaba el desarrollo social, dicho proceso ocurría incidentalmente en la misma relación cotidiana con el grupo. Sin embargo, cuando los grupos primitivos lograron un desarrollo mayor expresado en un dominio más avanzado de la naturaleza, en una organización social y su experiencia fue más vasta, surgió la necesidad de otra forma menos incidental de la educación, de manera más intencional y organizada, generándose así poco a poco la institucionalización de ese proceso hasta llegar a la forma sistematizada por excelencia que constituye la educación escolar.

En la actualidad el proceso educativo se ha complejizado, abarcando tanto la educación incidental que sigue ocurriendo en toda relación del individuo con su medio, la educación escolar, la cual es estrictamente organizada y se asume como un derecho de todo ser humano, principalmente en los primeros niveles, ,y todo un proceso educativo programado pero menos sistematizado que la educación escolar, que se lleva a cabo en las organizaciones para la capacitación, la orientación ideológica o la formación continua en donde los medios electrónicos como el internet constituyen una de las principales fuentes de acceso (Cuevas, 2004).

Actualmente en México, la educación escolar se encuentra estructurada en diferentes niveles jerárquicamente organizados. El primero es la educación inicial que, aunque aún no es masiva ni muy sistematizada, está orientada para niñas y

niños menores de cuatro años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que le permitirá adquirir disposiciones y habilidades, hábitos, valores, así como iniciar el desarrollo de su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social; se continua con la educación básica que está conformada por el preescolar, la primaria y la secundaria, después la educación media superior conformada por el bachillerato y la educación superior. (SEP, 2012)

Antes de la inserción en la escuela, la familia, concebida de manera muy general, como la agrupación intergeneracional unida por consanguinidad, o afinidad, o cohabitación, o por lazos afectivos, etc., constituye el contexto primario en el que se desarrolla el niño, y que continúa interviniendo en el mismo cuando los niños y niñas ya han ingresado a la institución escolar.

Así como la escuela, también la familia ha experimentado una transformación en la historia de la sociedad, y en la actualidad se considera la existencia de una tipología diversa, de acuerdo a distintos criterios de clasificación que han propuesto sus teóricos. De esa manera, se dice que antes de la Revolución industrial la familia más común era la extensa y tradicional en donde la madre permanecía en el hogar y se encargaba de las tareas de cuidado de los hijos, formación básica, entrenamiento, orientación; la familia era responsable de la salud mental y física de sus hijos. Mientras que en la actualidad, además haber surgido otras formas de convivencia social que se consideran como familia, esta institución ya no tiene la exclusividad de la formación de los nuevos miembros. Sin embargo, el núcleo familiar aún sirve al niño de punto de referencia, donde establece sus relaciones más íntimas, y se considera que debe haber una relación y apoyo de la familia hacia la escuela para que ésta cumpla cabalmente con su finalidad de la formación tanto académica como personal y social de los alumnos, que se expresa en el fenómeno denominado rendimiento o aprovechamiento escolar.

En torno a ese vínculo real o esperado entre la escuela y la familia se han producido diversidad de investigaciones y reflexiones. Algunas de ellas han estudiado la relación entre la estructura familiar y expresamente el rendimiento escolar, o la adaptación del niño a la escuela; otras la influencia del divorcio, la uniparentalidad o la situación de familias reconstruidas, etc. Se considera una relación entre el desempeño escolar y la percepción que tiene el niño en relación al apoyo brindado por sus padres y el grado de cercanía de cada uno, así como la existencia de un ambiente grato, apoyador y en el que primen buenas relaciones interpersonales (Arancibia, Herrera & Strasser 1999).

Dentro de los teóricos que conciben y plantean la importancia del vínculo escuela familia están los profesionales de la psicología. Desde luego, en tanto que no existe un solo punto de vista de explicación del desarrollo humano dentro de esta ciencia, hay diversidad de planteamientos tanto de cómo concebir y llevar a cabo el proceso educativo en la escuela, como el papel que la familia juega en ese proceso y el vínculo entre ambos contextos. Uno de esos puntos de vista que explican el desarrollo humano es la perspectiva Histórico-Cultural fundada por Vigotsky, cuyos planteamientos tienen importantes implicaciones para la concepción y logro del aprovechamiento de los alumnos en el proceso educativo de la escuela, así como del papel de la familia en el mismo y en torno al vínculo escuela-familia.

El objetivo general de este trabajo es analizar el aprovechamiento del alumno en el proceso de la educación escolar, desde los planteamientos del desarrollo en la psicología, así como la importancia que en el mismo se le asigna a la familia, con especificidad para la educación primaria en el contexto mexicano.

Objetivos específicos.- a) Analizar la concepción y modalidades de la educación, y la situación de la educación primaria en México y el aprovechamiento escolar; b) analizar la concepción y tipología de la familia con especificidad para el caso de México, y su papel en el aprovechamiento escolar del alumno; c) hacer un análisis general de las concepciones del desarrollo en psicología y sus implicaciones

para el aprovechamiento escolar del alumno y el papel de la familia, abundando en la Perspectiva Histórico-Cultural.

Para el logro de estos objetivos el trabajo se estructura en tres capítulos; en el primero se aborda la educación y sus modalidades, así como la estructura de la educación escolar en México, haciendo énfasis en la escuela primaria; en el segundo capítulo se trata la concepción y tipología de la familia, así como la importancia y el papel que ella tiene en su vínculo con la escuela para el desempeño escolar del alumno; el tercer capítulo aborda las concepciones generales del desarrollo dentro de la psicología, con mayor especificidad sobre la perspectiva Histórico-Cultural, así como algunas implicaciones y alternativas de esta concepción para el mejoramiento del desempeño escolar y para la participación de la familia. Se finaliza con la elaboración de las conclusiones del trabajo y el listado bibliográfico que lo fundamenta.

LA EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es dar cuenta del concepto y modalidades de la educación en general, para después abordar una de esas modalidades, la educación escolar en el contexto mexicano, particularizando en el nivel de la educación primaria. Asimismo, se analiza la discusión en torno al desempeño académico y su situación para dicho nivel educativo en el país.

1.1 Concepto de Educación

Según la raíz etimológica, la palabra educación viene del latín “educere” que significa conducir, guiar, orientar, aunque también es posible relacionarla con la palabra “exducere” que significa, sacar hacia fuera, llegando a la definición etimológica de "conducir hacia fuera" (Campos, 1998).

La educación implica un proceso a través del cual se transmiten y adquieren conocimientos, creencias, valores y prácticas entre los individuos de las generaciones anteriores a las nuevas en determinado contexto sociocultural, donde esos últimos hacen suya esa experiencia social a través de su implicación interactiva, convirtiéndose de esa manera en miembros participantes de su grupo social.

La educación ha experimentado un proceso largo de transformación a lo largo del desarrollo de la humanidad, de modo que se ha realizado de diferentes maneras, dependiendo del grado de desarrollo de la sociedad y de las condiciones materiales concretas del momento histórico en que ocurre. Así, cuando la experiencia y el desarrollo de la sociedad eran muy incipientes, en la época primitiva de la humanidad, la comunicación práctica en la misma actividad diaria con los demás individuos del medio era suficiente para ese proceso de educación.

Sin embargo, cuando la sociedad logró un desarrollo mayor y más complejo, el proceso educativo en la actividad práctica y cotidiana resultó insuficiente,

estableciéndose así, como una necesidad histórica de la sociedad humana, la progresiva institucionalización de la transmisión-apropiación de esas experiencias, que implicó una planeación y ordenamiento explícitos (Cuevas, 2002).

En la actualidad se asume que la educación es un hecho social, cuya importancia resulta indiscutible, tomando en cuenta que los seres humanos están sujetos a ella tanto en el seno de la familia, como de la comunidad, de las agrupaciones sociales o de las instituciones establecidas ex profeso para ese quehacer. La educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época (Documento del Poder Legislativo, 2005).

Así pues, se puede decir que la educación ha cumplido a lo largo de la historia la función de preparar al ser humano para poder existir y desempeñarse como un miembro del grupo social al que pertenece. Se asume hoy que la educación es un bien público y un derecho humano fundamental, del que nadie puede estar excluido, porque gracias a ella se produce el desarrollo personal y de las sociedades. La consideración de la educación como derecho, y no como un mero servicio o una mercancía, exige un rol garante del Estado que tiene la obligación de respetarlo, asegurarlo y protegerlo por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto (Muñoz, 2004, citado en Blanco 2008).

1.2 Modalidades educativas

Se trata de las formas generales en que el proceso de transmisión-apropiación de la experiencia social (conocimientos, técnicas, valores, creencias, etc.) se lleva a cabo; ya se ha señalado que en los primeros momento de la humanidad sólo sucedía a través de la actividad cotidiana y sin ninguna estructuración, sin embargo, en un momento posterior del desarrollo de la sociedad surgió, como una necesidad de ese desarrollo formas más estructuradas de llevarla a cabo hasta llegar a la institucionalización del proceso educativo. En la actualidad se plantean como modalidades o formas en que se lleva a cabo el proceso educativo las siguientes.

1.2.1.- Educación Formal

Se entiende por educación formal aquella que se organiza de manera sistemática, se establece una jerarquía entre sus partes o niveles y se lleva a cabo en tiempos y espacios claramente delimitados. La expresión por excelencia de esta modalidad es la educación escolar, que es administrada y avalada por las autoridades de gobierno y cuenta con un carácter estructurado, planificado y reglado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y en todos los casos concluye con una certificación o con la obtención de créditos, grados y títulos que acreditan los logros globales y progresivos que constituyen el requisito de acceso para el nivel siguiente.

El aprendizaje en este caso es intencional desde la perspectiva del alumno e involucra toda la oferta educativa conocida como escolarización, desde el bloque obligatorio -que en México abarca el preescolar, la primaria y secundaria-, hasta los niveles posteriores de bachillerato, educación superior y postgrado.

Por lo general el principal agente educativo es el Estado, el cual promulga y desarrolla el principio constitucional del derecho universal a la educación escolar, esto se refiere a la educación formal, donde está estatalmente reglamentada.

De acuerdo con el glosario de la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), la educación formal consta de un sistema educativo jerárquicamente estructurado, distribuido en grados y niveles, que van desde la escuela primaria hasta la educación superior, incluyendo, además de estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para entrenamiento profesional y técnico. La finalidad ineludible de la educación formal es otorgar un título con validez oficial.

1.2.2.- Educación no formal

A partir de la década de 1960, se extiende el escenario urbano con la presencia de la educación no formal, que consiste en trasladar al niño a escenarios especialmente diseñados para desarrollar en ellos procesos educativos: aulas, patios del colegio, bibliotecas, museos, parques, zoológicos, etc., con esto se introducen a otros agentes educativos diferentes a la familia, la escuela o el estado, como las asociaciones, las organizaciones, las empresas y la comunidad.

A aquellas acciones organizadas y sistemáticas que se llevan a cabo fuera del sistema escolar se les da el nombre de educación no formal. Según la SEP (2013), la educación no formal incluye a las situaciones en donde no se podía aplicar el término de educación formal ni el de informal, se determinó así utilizar el de "no formal", definiéndose así a las actividades educativas y de capacitación, estructuradas y sistemáticas, de corta duración que ofrecen algunas instituciones que desean producir cambios de conducta concretos en poblaciones diferenciadas; dicho en otras palabras, son las actividades de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formalmente organizado.

Generalmente se lleva a cabo en cursos cortos; predominantemente instructivos; que se desarrollan en instituciones no necesariamente educativas, exteriores a las instituciones escolares como fábricas, instituciones de salud, instituciones sociales. Ejemplos de ello son cursos de formación de adultos y la enseñanza de actividades de ocio o deporte.

1.2.3.- Educación informal

Las personas aprenden de manera informal en los escenarios cotidianos, las tecnologías de comunicación, telecomunicación e información, escenarios en los que no existe control estatal ni comunitario. De aquí que se define informal a las acciones educativas que carecen de organización y sistema, pero que proporcionan la mayor parte del aprendizaje de las personas.

Según el glosario de la SEP (2013), la educación informal es el proceso en el que cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos, extraídos de las experiencias diarias y de los recursos e influencias de su ambiente (familia, vecinos, trabajo, juego, mercado, biblioteca y de los medios de comunicación). La certificación no existe, a menos que se de con un carácter sin valor curricular o legal, o como "constancias". A la educación informal también se le conoce como extraescolar.

1.3.- Educación en México.

Sobre la educación en México, López (2007) describe su desarrollo de la siguiente manera:

Los inicios de la educación en México se remontan al siglo XIV en la época prehispánica con los aztecas, quienes inculcaban a los niños y jóvenes textos llamados "discursos de los ancianos" con la finalidad de incorporar nuevos seres para los objetos supremos de la comunidad.

Posteriormente, en la colonización durante el año de 1600 surgió la necesidad de reglamentar el servicio de la educación, por lo que el Virrey Antonio de Mendoza se manifestó por el esfuerzo de los religiosos españoles para formar nuevos formadores capaces de transmitir las enseñanzas y se crea la Real Pontificia Universidad para los intelectuales distinguidos, mientras que a los indígenas se les sometió, imponiéndoseles las creencias espirituales y las materias de educación. Para el año de 1823 el mayor problema era la conformación de una educación laica, ya que la educación estaba monopolizada por la iglesia católica; sin embargo, como consecuencia de la revolución de independencia, la educación fue adquiriendo un carácter laico, aunque con grandes dilemas pues dominaba el conservadurismo.

En 1870, con Benito Juárez como presidente y el decreto de la obligatoriedad de la escuela primaria, se pretendía acabar con el analfabetismo. Tras la instauración de este nuevo modelo escolar, Lerdo de Tejada, Gabino Barreda y el grupo de

positivistas mexicanos seguidores de A. Comte, fundadores de la “Revista Positiva”, introdujeron un tipo distinto de educación que asumió Porfirio Díaz para realizar un gran número de mejoras en la adecuación de la realidad educativa a las necesidades sociales.

En la agitación revolucionaria se descuidó acentuadamente la promoción educativa. Debido a que era más importante enviar personas a la lucha que educarlas. Porque solamente se dignificó a las urbes y al ser México un país netamente rural, era claro que México era entonces un país analfabeta. Por lo que el presidente Álvaro Obregón, nombró en 1921 a José Vasconcelos Secretario de Educación, llevando una ‘cruzada’ educativa a lo largo y ancho del territorio nacional para impulsar la educación indígena, la rural, la técnica, y la urbana. Además convirtió a los estudiantes en maestros para que salieran a las calles y enseñar a leer y escribir a la gente. Se enviaba a maestros misioneros que deambulaban en el país localizando núcleos de analfabetismo. Estos maestros se instauraban a disposición para alfabetizar. Cuando estos terminaban, formaban monitores, que eran personas de las mismas comunidades las cuales se hacían cargo del seguimiento del proyecto.

A partir del Cardenismo, México necesitaba resurgir y transformarse en un país industrializado. Ya con el artículo 3° reformado, se establecía que la educación que impartiera el Estado sería socialista, idea proveniente de la revolución proletaria del viejo continente, y adoptada por los educadores mexicanos. En donde a pesar de las muestras de oposición, Cárdenas apoya la reforma constitucional y niega que la escuela socialista sea agente de disolución familiar y que pervierta a los hijos apartándolos de sus padres, por el contrario, afirma que reafirma la conciencia solidaria de clase y tendría una clara misión desfanatizadora, luchando no contra la religión, sino contra el fanatismo.

Para el año de 1958, la política educativa, esencialmente, se rigió por el precepto constitucional que establecía que la instrucción impartida por el Estado desarrollaría armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentaría en él,

a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

En 1992, el gobierno federal culminó el proceso de modernización educativa materializada a través del federalismo educativo en donde la nueva epistemología fue constructivista, y el modelo fue como una educación permanente, permitiendo que las demás instancias de influencia de los hombres (hogar, calle, Instituciones, etc.) educaran. El diseño de planes educativos congruentes a las nuevas legislaciones se basan en la investigación, con lo que se pretendía retomar el concepto de praxis, existente como la verdadera práctica de la teoría.

Ya para el año de 1992 y el 2000, la Secretaría de Educación Pública fue nombrada por la Organización de los Estados Americanos como la encargada de impulsar la filosofía de escuelas de calidad basada en el constructivismo aplicado.

1.3.1.- Estructura del sistema educativo en México.

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación de 1993, reformada en 2002, 2004 y 2006, son los principales cuerpos legales que regulan al sistema educativo y establecen los fundamentos de la educación nacional (UNESCO 2011).

Por una parte, la Ley General de Educación, en su artículo segundo, establece que la educación es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante en la adquisición de conocimientos para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. De la misma forma, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo tercero, establece, como parte de las garantías individuales, el derecho que tiene toda persona a la educación, así como el respeto a sus libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. En tiempos más recientes, la educación se ha definido como una institución del bien común. Esta nueva definición concibe el acceso a la educación como una defensa de los

principios de obligatoriedad y gratuidad, principios que están directamente articulados a la problemática de la igualdad de oportunidades. Esta noción interpela tanto a la idea del derecho a la educación, incorporada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos artículo 26, como al derecho que todo ser humano tiene a ser colocado durante su formación en un medio escolar en el que pueda llegar a elaborar los instrumentos indispensables para su adaptación al entorno (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública 2006).

La Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior (SEP, 2008). Sin embargo en los últimos años ha cobrado importancia la educación inicial que tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años de edad en los centros de desarrollo infantil y en las comunidades a través de promotores de educación inicial de las mismas comunidades. Incluye la orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos (UNESCO 2011).

Por el carácter obligatorio de la educación básica y por la expansión a la atención de esta demanda, la instancia responsable en el país, la Secretaría de Educación Básica (SEB) es el más importante de los subsistemas educativos en México; en ese bloque básico se incluyen los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. La primaria consta de seis grados y los dos niveles restantes de tres. Actualmente cada uno de los niveles de educación básica es obligatorio, aunque esta condición data de diferentes años. La enseñanza primaria es obligatoria desde 1908 cuando Don Justo Sierra impulsó una reforma educativa para tal fin que, además, amplió este nivel de cuatro a cinco grados (Prawda, 1988 citado en Robles, Escobar, Barranco, Mexicano, Valencia, 2009). La obligatoriedad de secundaria proviene de 1993. La obligatoriedad del preescolar es más reciente, finales de 2002, sujeta a un proceso paulatino de incorporación, así, el tercer grado es obligatorio a partir del ciclo 2004-2005, el segundo grado al inicio del ciclo 2005-2006 y el primer grado se planeó que fuera a partir del ciclo 2008-2009 (Art. 31, C.P.E.U.M. citado en Robles et al., 2009). El señalamiento que hace obligatorio el primer grado se

encuentra temporalmente suspendido por el Congreso de la Unión (Cámara de Diputados, 2007 citado en Robles et al., 2009).

En México las disposiciones reglamentarias sobre la obligatoriedad de la educación básica, los rangos de edades de la población beneficiaria de los servicios escolarizados de preescolar, primaria y secundaria, así como lo concerniente a las prohibiciones o limitaciones para emplear laboralmente a niños y jóvenes menores de 16 años, configuran metas educativas para el SEM, las cuales, de acuerdo a algunos autores, se encuentran resumidas en lo que han denominado Norma de Escolarización Básica (NEB). Ésta establece: “la población de 16 años y más debiese contar con la educación básica y los niños de 3 a 15 que no hayan terminado la secundaria debiesen asistir a la escuela” (Robles, Martínez y Escobar, 2008; y Robles, H (Coord.), Hernández, J., Zendejas, L., Palma, O., Escobar, M., Najera, J. et al, 2008 citados en Robles et al., 2009).

La trayectoria ideal en la que un niño ingresa a los tres años a primero de preescolar y egresa de tercero de secundaria a los 14 años, supone un avance escolar sin interrupción ni repeticiones. La NEB permite una ligera desviación de un año en este recorrido ideal (Robles et al., 2009).

Específicamente, la educación preescolar se conforma por tres grados, el primero para niños de tres años, el segundo para niños de cuatro años y el tercero para niños de cinco años (SEP, 2008); de acuerdo a la reforma al Art. 3º constitucional para el ciclo escolar 2005-2006 es obligatoria la educación preescolar para niños de cuatro y cinco años de edad, no obstante, no es requisito para ingresar a la primaria. La educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. La modalidad indígena es atendida por la Secretaría de Educación Pública.

La educación primaria se imparte a niños de seis hasta once años de edad (o hasta jóvenes de 15 años cuando los alumnos ingresan a primaria con más de 6 años o tienen bajas temporales por repetición de grados en el trayecto); la duración

de los estudios es de seis años. La primaria se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Existe también la modalidad de primaria para adultos. En cualquiera de ellas, su conclusión se acredita mediante un certificado oficial, y es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en los servicios generales para: trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos. Se proporciona en tres grados y generalmente se dirige a la población de 12 a 14 años de edad. Su conclusión se acredita mediante certificado oficial y es requisito para ingresar a la educación media superior. Los tres niveles de la educación básica cuentan con servicios que se adaptan además a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país, de la población rural dispersa y los grupos migrantes.

El sistema de educación medio superior comprende el nivel de bachillerato y la educación profesional técnica, se dirige a la población de 15 a 17 años de edad y está conformado por tres modalidades, el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. El bachillerato general se imparte generalmente en tres grados aunque existen casos aislados que cuentan con programas de estudio de dos y cuatro años; su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipo superior. La educación profesional técnica se imparte en tres grados, aunque existen programas que se cumplen en dos y hasta cinco años; su objetivo principal es el de la formación para el trabajo técnico, por lo que los programas son de carácter terminal aunque existen instituciones que cuentan con programas de estudio que permiten a los alumnos obtener el certificado del bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales. Cada una de ellas se configura de manera diferente en cuanto a los objetivos que persigue, la organización escolar, el currículo y la preparación general de los estudiantes. Para ingresar a la educación media superior es indispensable el certificado de terminación de estudios de secundaria; además, la mayoría de las escuelas privadas y públicas exigen la presentación a un examen de admisión (UNESCO 2011).

La educación de tipo superior se imparte después del bachillerato. Se conforma por tres niveles: el técnico superior (también conocido como profesional asociado). La licenciatura y el posgrado. El técnico superior requiere estudios de bachillerato, forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudios son de dos años, es de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura. La licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de cuatro años o más. El posgrado requiere la licenciatura y se divide en estudios de especialidad, maestría y doctorado; forma profesionistas con alto grado de especialización profesional, que se acreditan mediante un título de grado (SEP 2008)

1.3.2.- La educación primaria en México

La educación primaria comprende tres tipos de servicio: general, indígena y cursos comunitarios. La educación en el medio indígena adapta los programas de primaria a las necesidades regionales; las escuelas dependen técnica y administrativamente de la SEP y son controladas por la Dirección General de Educación Indígena. La SEP establece los planes y programas de estudio para la educación primaria y su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos, tanto públicos como privados.

El plan y los programas de estudio de educación primaria aprobados en 2009, se centran en difusión de la diversidad y la interculturalidad, el énfasis en el desarrollo de competencias, la incorporación de temas que se aborden en más de una asignatura y de manera progresiva se abordan en cada uno de los grados en diferentes asignaturas, contenidos que favorecen el desarrollo de actitudes, valores y normas de interrelación. Estos están conformados por temas que contribuyen a proporcionar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven.

Los temas que se desarrollan de manera transversal se refieren a igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética y educación para la paz.

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica se han definido y organizado con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica y están compuestos por:

- Exploración de la naturaleza y la sociedad: es una asignatura que se cursa en los primeros dos grados de la primaria y comprende contenidos de las asignaturas naturales, historia y geografía, así como contenidos del campo de la tecnología.
- Estudio de la entidad donde vivo: es una asignatura que se cursa en tercer grado de primaria y comprende contenidos de las asignaturas geografía e historia, así como contenidos del campo de la tecnología.
- Los campos formativos de educación preescolar “desarrollo personal y social y “expresión y apreciación artística” tienen vínculos formativos con las asignaturas ciencias naturales, historia y geografía, aunque por criterios de esquematización se encuentran ubicadas como antecedentes de las asignaturas formación cívica y ética, educación física y educación artística, con las cuales también mantienen estrecha vinculación.
- En la “asignatura estatal: lengua adicional”, su propósito es fomentar que los alumnos cursen desde el último grado de preescolar hasta sexto de primaria la enseñanza de una lengua adicional; la cual puede ser la lengua materna, lengua de señas mexicana, una lengua extranjera o el español como segunda lengua, para el caso de los alumnos que tengan una lengua indígena como lengua materna. Los contenidos de esta asignatura serán seleccionados y diseñados por cada entidad, a partir de los lineamientos nacionales y de

acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de sus alumnos.

El perfil de egreso plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que deberán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que además de conocimientos y habilidades incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas. Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el/la estudiante mostrará los siguientes rasgos:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactúa en distintos contextos sociales y culturales. Además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en pro de la responsabilidad social y el apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo, reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades

en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

En la primaria se imparten las materias de español, asignatura estatal (lengua adicional), matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad (ciencias naturales, geografía, historia), ciencias naturales, estudio de la entidad donde vivo (geografía, historia), geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y educación artística.

El programa de español busca que a lo largo de los seis grados de primaria los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales de la lengua.

Los contenidos matemáticos que se estudian en la educación primaria, se han organizado en tres ejes temáticos, que coinciden con lo de secundaria: sentido numérico y pensamiento algebraico; forma, espacio y medida; y manejo de la información.

La formación cívica y ética promueve la capacidad de los alumnos para formular juicios éticos sobre acciones y situaciones en las que requieren tomar decisiones, deliberar y elegir entre opciones que, en ocasiones, pueden ser opuestas.

El propósito general de la asignatura de educación artística en primaria es que los alumnos participen en diversas experiencias, obtengan conocimientos generales de los lenguajes artísticos, los disfruten y se expresen a través de ellos.

Con lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, debe realizarse a lo largo del proceso educativo mediante una escala numérica de calificaciones (del 0 al 10). La calificación debe ser proporcional al aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los programas de estudio. La evaluación permanente del aprendizaje debe conducir a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje. La aprobación de la asignatura se logra con una calificación no menor a 6. Los establecimientos educativos, públicos y particulares, informan mensualmente al educando y a los padres de familia o tutores de las calificaciones parciales y observaciones sobre el desempeño académico del propio educando. La aprobación del grado escolar, la acreditación de los estudios y la regularización de los alumnos se lleva a cabo conforme a las disposiciones de la SEP.

1.4.- El desempeño escolar en la educación primaria

En los últimos años se ha generado controversia sobre los conceptos de “desempeño escolar”, “aprovechamiento escolar”, “rendimiento académico”.

La UNESCO define el aprovechamiento escolar como los resultados obtenidos en pruebas o exámenes normalizados que miden los conocimientos o competencias en una materia específica. Esta expresión se utiliza a veces como indicación de la calidad de la educación en un sistema educativo, o para efectuar comparaciones entre varios centros docentes (UNESCO 2011).

De acuerdo con De la Orden, Oliveros, Mafokozi y González (2001), el concepto de bajo rendimiento académico refiere a un nivel insatisfactorio de conocimientos y habilidades, también es asociado con las ideas de fracaso escolar, rechazo escolar, y fallo académico. Declaran que el bajo rendimiento tiene como

consecuencia el “no éxito” principalmente en el área académica; se habla también de un fracaso escolar, el cual se vuelve el producto de la educación dada y de un rendimiento limitado y deficiente. De aquí se desprende el rendimiento individual, el cual es el resultado obtenido, el resultado del esfuerzo el cual representa lo mejor del individuo. Así, el rendimiento se vuelve el resultado de múltiples variables como la capacidad intelectual, las variables de personalidad y la motivación. A su vez estas variables se encuentran moduladas por los factores contextuales. El rendimiento educativo, también puede verse como el logro de los objetivos escolares, los cuales están centrados principalmente en la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes. El bajo rendimiento académico está regido por varios criterios, como:

- El criterio numérico: hablando del número de asignaturas reprobadas o aprobadas.
- El criterio de tiempo: es decir, la medida de rendimiento en un periodo de tiempo determinado.
- Progreso: hablando de un rendimiento adecuado, o inadecuado.
- Relativo: ya sea, satisfactorio o insatisfactorio.
- Absoluto: Insuficiente.
- Tomando en cuenta lo anterior, abordan el bajo rendimiento académico desde diferentes modelos, basados en el individuo y la sociedad.
- Modelo centrado en el individuo: toma en cuenta variables somáticas y fisiológicas; así como las características individuales y estáticas, las cuales se ven vinculadas con el contexto.
- Modelo centrado en el contexto: se basa en los factores sociales (tanto estáticos como dinámicos)
- Modelo pedagógico-didáctico: toma en cuenta las opiniones y perspectivas de los alumnos y los profesores; las características del contexto. Analiza las variables metodológicas que se encuentran en su mutua interacción.
- Modelo psicosocial: basado en el efecto psicológico producido en el alumno.

- Modelo ecléctico de interacción: basado en los diversos tipos de variables que se encuentran en interacción.

El rendimiento académico expresa en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. En este sentido la literatura existente señala diferentes tipos de maltrato que influyen en el rendimiento escolar, como el maltrato físico y emocional en el hogar, llevado a cabo por la mamá o el papá hacia los niños; se considera que la frecuencia del maltrato está asociada al rendimiento académico de los niños. También está el maltrato escolar, llevado a cabo tanto por los mismos compañeros de clases como por los maestros (Espinoza, 2006).

Jadue (2011) habla de que las dificultades emocionales y de la conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas. Plantea que la mayoría de los alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional, sin que -en general- puedan ser asignados a categorías diagnósticas específicas tales como retardo mental, síndrome de déficit atencional o trastornos específicos del aprendizaje. Generalmente son niños infelices, aislados por sus compañeros de curso e impopulares entre sus profesores.

Por otra parte, Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (2001) hacen una revisión de literatura que habla sobre los factores internos y externos que intervienen en el rendimiento académico. Puntualizan que los métodos de enseñanza activos son más efectivos que los métodos pasivos; el acceso a libros de texto y otro material instruccional es importante para incrementar el rendimiento académico; la educación formal que recibe el maestro previa a su incorporación al servicio profesional es más efectiva que la capacitación y/o actualización tradicional de profesores en servicio; la provisión de infraestructura básica (por ejemplo, electricidad, agua y mobiliario) está

asociada con el rendimiento, en un tercio de los estudios revisados; la experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia están relacionados positivamente con el rendimiento; el período escolar y la cobertura del currículum están asociados positivamente con el rendimiento, mientras que el ausentismo de los profesores está relacionado negativamente; las actitudes de los estudiantes hacia los estudios son importantes para incrementar el rendimiento; la atención preescolar está asociada positivamente con el rendimiento; la repetición de grado escolar y el ser de mayor edad están relacionados negativamente con el rendimiento; la distancia entre el lugar de residencia y la escuela está asociada con el rendimiento, entre más cerca mayor rendimiento; el tamaño del grupo parece no tener efecto en el aprendizaje, pero el tamaño de la escuela está relacionado positivamente con el rendimiento; la práctica de tareas en casa que incluye la participación de los padres está relacionada con el rendimiento.

Covadonga (2001) menciona que la situación de bajo rendimiento en la escuela se ha convertido en un problema preocupante por su alta incidencia en los últimos años. Basado en una perspectiva holística, el autor afirma que el problema no se limita a factores escolares (como la relación maestro-alumno, relación con los iguales, o el desempeño mismo del niño) sino que es preciso hacer un análisis de otros factores que afectan directamente al alumno como pueden ser factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, autoconcepto), factores sociales (características del entorno en el que vive el alumno) y factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima, etc.).

Partiendo de que los resultados escolares de los alumnos son producto de la interacción entre los recursos que aporta la familia a la educación de los hijos y los aportados por la escuela, es importante tener en cuenta que la contribución de ambas esferas es diferente; mientras que el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes, promueve el auto-concepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, la escuela lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos.

A esto, el autor añade las características personales de los alumnos; según esto es necesario considerar que el proceso de enseñanza/aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de dar cuenta de su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en las primeras etapas educativas.

Mella y Ortiz (1999) analizaron los factores internos y externos del sistema escolar que influyen en el rendimiento académico del niño con el fin de determinar el grado en el que influyen los mismos. Respecto a las variables extraescolares, como la variable estrictamente económica y de ingresos familiares, se relaciona muy poco con el rendimiento académico.

Las variables contextuales, en especial las que giran en torno a la madre, se relacionan más con el rendimiento académico. De manera particular podemos hablar de las expectativas que tiene la madre respecto a la carrera educativa de su hijo/a son decisivas, y es la variable que más aporta.

Es importante notar que las expectativas que pudiera tener la madre se relacionan fuertemente a su vez con el grado de escolaridad del jefe del hogar y el nivel de ingresos familiares. En otras palabras, el nivel de salida de la estructura socioeconómica del hogar respecto al niño/a son las expectativas sobre su destino escolar.

Se asume que el sistema escolar tiene cierta capacidad de intervención y puede modificar en alguna medida las condiciones socioculturales de los alumnos; sin embargo, la efectividad de la escuela no es algo unitario. Una escuela puede ser efectiva en lo académico, pero no en lo social. Las escuelas no son efectivas o inefectivas en sus resultados para todos los subgrupos que se conforman en su interior. Hay diferentes efectos escolares para sus distintos grupos de niños,

dependiendo de su etnicidad, estatus socioeconómico. Una escuela es efectiva en sus resultados según su interrelación propia con el contexto del ambiente socioeconómico donde está ubicada y según el estado de desarrollo e historia de la escuela misma.

En un artículo presentado por Edel (2003) se considera que el rendimiento académico está relacionado con diferentes variables que inciden o explican el nivel de distribución del aprendizaje. Otra variable considerada para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares, siendo éstas un predictor del rendimiento por parte del niño. Específicamente seleccionaron tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, las cuales, de acuerdo con la perspectiva del autor, encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados en los diferentes niveles educativos con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

Comenzando con la motivación escolar, el autor la define como el proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables como habilidades de pensamiento, conductas instrumentales, elementos de autovaloración y autoconcepto. El autocontrol lo asocia con las teorías de atribución del aprendizaje que relacionan el “locus de control” es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos con el éxito escolar. Y las habilidades sociales que en su mayoría se desarrollan en la escuela la cual, brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables.

En un estudio realizado por Arcia, Porta y Laguna (2004), se analizaron factores internos y externos que explican el rendimiento académico en estudiantes de primaria. Su objetivo específico fue determinar el impacto de los factores familiares y escolares sobre el rendimiento académico. Aquí plantean que existen

ciertos factores asociados al rendimiento académico, dentro de ellos, están: la preparación y motivación de los maestros, incluyendo variables observables como el nivel académico y la participación en cursos para el desarrollo de sus pericias pedagógicas, y variables poco observables como la motivación. La capacidad institucional, incluyendo la gestión escolar y la eficiencia en el uso de los recursos, lo mismo que la existencia de mecanismos de resolución de problemas. El acceso equitativo al plantel escolar y a recursos escolares dentro de la escuela. El entorno socioeconómico del estudiante y su familia.

Los autores obtuvieron como resultado que el desempeño en español indica que el liderazgo de los maestros, la motivación que infundan a sus alumnos y las características personales de los alumnos tienen un impacto positivo y significativo sobre el rendimiento. El bajo rendimiento en matemáticas no es un problema de factores asociados, sino de algo más profundo, como el bajo dominio de la materia por parte del profesor y la metodología de enseñanza utilizada en el aula.

Además de que el entorno físico escolar tiene un alto impacto si es que infunde en el alumno cierto tipo de seguridad. La sensación de seguridad y bienestar fue asociada consistentemente con un mayor puntaje en las pruebas. Por otra parte, el liderazgo pedagógico del director contribuye a un buen rendimiento escolar. Los centros escolares cuyos directores y maestros se preocupan por el aprendizaje del alumnado parecen generar un modelo de gestión que da resultados positivos. Y por último que la motivación docente y familiar es necesaria, pero no suficiente, para mejorar el desempeño del estudiante. Es necesario también que el alumno esté lo suficientemente motivado, para que se obtengan buenos resultados.

Jadue (1997) menciona que los retrasos en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños pobres, provocados en gran medida por factores ambientales adversos, tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar y, a largo plazo, la imposibilidad de los individuos de lograr un trabajo estable que les permita una adecuada subsistencia.

Por otra parte, Cuevas (2011) presenta un trabajo en donde se aborda la relación entre el rendimiento escolar y la estructura curricular del nivel escolar básico desde la concepción Histórico-Cultural de L. S. Vigotsky, que habla del rendimiento escolar como un proceso que forma parte del desarrollo personal del alumno. Menciona que el criterio fundamental que se ha considerado para valorar el rendimiento escolar del alumno, ha sido el grado en que éste logra los contenidos, metas y prácticas establecidas en los diversos programas o planes de estudio estandarizados, diseñados para grandes poblaciones, lo cual suele sintetizarse en una nota o calificación.

Partiendo del supuesto anterior, el autor reflexiona sobre la forma en que es visto el alumnos que logra eficientemente lo que establece el programa, considerándolo como de alto rendimiento escolar, independientemente de los motivos que tenga para hacerlo y de sus vivencias personales vinculadas a ese hecho. Concibiendo esta situación como el ideal de la escuela, como el éxito escolar y por lo tanto no genera preocupación alguna ni se plantea como un problema.

Por el contrario, el alumno que logra deficientemente el programa respectivo o no lo hace más allá de un límite explícitamente establecido, se considera de bajo rendimiento escolar, independientemente también de sus motivos, intereses y vivencias personales implicadas; asimismo esta situación, a diferencia de la primera, sí genera preocupación y se concibe como el "problema".

Siguiendo el hilo de la investigación anterior, en una ponencia realizada por Cuevas (2011) habla de lo que tradicionalmente denominan "fracaso escolar", en el cual se incluyen: a) el bajo aprovechamiento escolar, b) la reprobación de grados y, c) la deserción escolar.

De manera general el "fracaso escolar" ha sido concebido, explícita o implícitamente, en el discurso o en la práctica escolar, como el incumplimiento, o cumplimiento deficiente, por parte del alumno, de los objetivos, contenidos, prácticas

y criterios educativos instituidos en determinado contexto social y sistematizados en programas de estudios para su observancia en el ámbito de la escuela.

Los principales criterios y elementos que están inmersos en esta concepción tradicional de “fracaso escolar” son los siguientes.

En primer lugar se encuentra el programa de estudios, casi siempre único para todo un país, sin importar las diferencias socioculturales y regionales que en el mismo pueda haber. Dicho programa constituye un criterio externo al alumno, que ha sido formulado por los responsables, en cada momento y lugar, de la planificación y programación escolar, y ha sido aplicado uniformemente a grupos numerosos de alumnos, a un mismo ritmo y tiempo.

En segundo lugar, el juez que valora si el alumno se acerca o se aleja en el cumplimiento del programa, es también un agente externo, el profesor, el evaluador o investigador, a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; este agente externo valora y evalúa los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y a través de la aplicación de formas de evaluación, regularmente a partir de pruebas escritas, aplicadas por igual a todos los alumnos del grupo, que dan cuenta de lo que del programa cada uno aprendió o no aprendió.

En tercer lugar, la valoración del grado de cumplimiento del programa, por parte del alumno, se objetiva concretamente en una calificación o nota, que constituye un elemento central para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación (Perrenoud, 1990 citado en Cuevas 2011), ya que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno.

Finalmente, al diseño de un programa único de estudios y a su aplicación de manera uniforme a todos los alumnos, le es inherente el desconocimiento y subvaloración de las diferencias individuales en el desarrollo académico de los

escolares. A esto se suma el hecho, también generalizado, de una estructuración y práctica del plan de estudios fundada en la transmisión-repetición de contenidos formales, ya acabados y regularmente desvinculados de la vida diaria, que vuelve difícil su aprendizaje y retención y conduce a su reproducción también formal y memorística en el alumno, principalmente porque éste no le encuentra un sentido para sí mismo.

En resumen, la educación primaria en México, segundo de los tres niveles que conforman el bloque escolar básico, aunque ha sido el más atendido, aún no se abarca al 100% de la demanda; se estructura en torno a una dinámica tradicional sustentada principalmente en métodos de transmisión-repetición de contenidos, en donde el rendimiento académico del alumno -como el logro de los contenidos, objetivos y prácticas establecidos en el plan de estudios que se evalúa principalmente también por formas de repetición de lo aprendido y que se expresa en una calificación numérica-, presenta una significativa problemática, como bajo aprovechamiento, reprobación y deserción, que a la fecha no se ha superado, a pesar de los múltiples recursos invertidos en investigaciones y estudios para explicarlo y enfrentarlo. Desde luego, la situación del rendimiento o aprovechamiento escolar y su problemática no es una cuestión con la que sólo la escuela tiene que ver, sino también la familia, ya sea por su implicación de una u otra manera como por la carencia de la misma. En el siguiente capítulo se aborda esa influencia de la familia en el aprovechamiento escolar del alumno.

FAMILIA Y APROVECHAMIENTO ESCOLAR

El objetivo de este capítulo es explicar cómo es concebida la familia y su clasificación, haciendo referencia específica a la familia mexicana y, asimismo, a su influencia y papel en torno al aprovechamiento escolar del alumno de educación primaria.

2.1 Concepto y tipología de familia

De acuerdo con Fernández de Riesgo (citado en s/a¹ 2012) la familia es definida como: “Una estructura de papeles y relaciones basada en los lazos de sangre (consanguinidad) y de matrimonio (afinidad) que liga a los hombres, a las mujeres y a los niños dentro de una unidad organizada” (p. 1).

Engels (1986 citado en Valdes 2007) considera a la familia como un elemento activo que nunca permanece estacionado, sino que se transforma a medida de que la sociedad evoluciona de una forma de organización a otra.

Desde la teoría de sistemas e interacción familiar, la familia se considera como un conjunto de personas que interactúan de forma regular y repetida a través del tiempo. Las interacciones entre los miembros de la familia tienen propiedades sistémicas, que van a aportar distintas informaciones al conjunto, el cual, a su vez, influirá en cada subsistema, ya sea individual, diádico o triádico y en el subsiguiente desarrollo de conductas y actitudes (Musitu, Román y Gracia 1988).

De acuerdo con Valdés (2007), existen diferentes criterios para intentar una conceptualización precisa del término familia, el primero es la consanguinidad o parentesco, en el cual se define como familia a todas aquellas personas que tengan lazos consanguíneos, ya sea que vivan o no en la misma casa. En segundo lugar está la cohabitación, el cual sostiene que la familia está compuesta por todos los integrantes que viven bajo un mismo techo independientemente de que tengan

vínculos consanguíneos o no; y el tercer criterio son los lazos afectivos, donde se considera como familia a todos aquellos individuos con los cuales el individuo guarda una relación afectiva estrecha, sin necesidad de que tengan con él relaciones de consanguinidad, parentesco o que cohabiten bajo el mismo techo.

Hoebel y Weaver (citado en s/a¹ 2012) conceptualizan la familia como el grupo de personas formado a través de la institución del matrimonio y cuyas funciones “universales” se encuadran en cuatro categorías:

- Institucionalización y canalización de la actividad sexual.
- Crianza y culturización de los hijos en una atmósfera de intimidad.
- Organización de la división complementaria del trabajo entre sus miembros.
- Vinculación de cada esposo y de su descendencia dentro de la amplia red de la parentela.
- Muchos de los tipos de familia que actualmente existen han existido antes, aunque en distinta proporción. Se Distinguen los siguientes tipos de convivencia familiar según su estructura:
- Familia nuclear: Padre, madre e hijos. Comparten un espacio físico y un patrimonio común.
- Familia troncal o múltiple: Varias generaciones conviven bajo el mismo techo (padre, hijos, abuelos)
- Familia extensa: de la familia troncal hay que añadir otros parientes colaterales, pertenecientes a distintas generaciones (abuelos, tíos, padres, sobrinos, nietos).
- Familia monoparental: uno de los progenitores mas hijo/s (menores de 18 años), que sucede por propia iniciativa o fallecimiento o separación de un cónyuge.
- Familia reconstituida: padre o madre con algún hijo forman nueva familia con otra pareja o cónyuge. El 3º más frecuente en Europa.
- Familia agregada: se vive en régimen de cohabitación pero no están certificadas legalmente, se suelen denominar “pareja de hecho”.

- Familia polígama: un hombre y varias mujeres, poliginia; o una mujer y varios hombres, poliandria (menos casos y peor aceptada).
- Hogares unipersonales: una sola persona, por diversos motivos. Va en incremento en Europa (s/a¹, 2012).

En una familia nuclear se identifican los siguientes subsistemas:

- Subsistema Conyugal: pareja inicial que comparte intereses, aspiraciones, esfuerzos.
- Subsistema Parenteral: suele coincidir con la anterior, caben otras situaciones; se establece la relación a partir de la condición de ser padre o madre.
- Subsistema Filial: hijo /s de la pareja, considerándolos como universo diferenciado dentro del núcleo familiar.
- Subsistema Fraternal o Fratrias: la atención en las relaciones e interacciones entre hermanos; facetas diferentes según la edad, sexo y posición familiar.

La experiencia vital en estos subsistemas influye en la capacidad de integración en el grupo social al que pertenece. Las relaciones y la comunicación son factor importante entre y dentro de los sistemas para facilitar la adaptación en su entorno social.

En conclusión, la familia desempeña una función económica que históricamente la ha caracterizado como célula de la sociedad. Esta función abarca las actividades relacionadas con la reposición de la fuerza de trabajo de sus integrantes; el presupuesto de gastos de la familia en base a sus ingresos; las tareas domésticas del abastecimiento, el consumo, la satisfacción de necesidades materiales individuales, etc. Aquí resultan importantes los cuidados para asegurar la salud de sus miembros. Las relaciones familiares que se establecen en la relación de estas tareas y la distribución de los roles hogareños son de gran valor para caracterizar la vida subjetiva de la colectividad familiar. En esta función también se incluye el descanso, que está expresado en el presupuesto de tiempo libre de cada miembro y de la familia como unidad. La función biopsicosocial de la familia

comprende la procreación y crianza de los hijos, así como las relaciones sexuales y afectivas de la pareja. Estas actividades e interrelaciones son significativas en la estabilidad familiar y en la formación emocional de los hijos. Aquí también se incluyen las relaciones que dan lugar a la seguridad emocional de los miembros y su identificación con la familia (Núñez 1997).

2.2 La Familia en México

La familia ha sido el agente educador universal, de manera exclusiva en la época anterior al surgimiento de la escuela. Sin embargo, cuando por necesidad del desarrollo de la sociedad aparece la escuela, aunque esta institución asume el encargo del desarrollo del niño a través de implicarlo en las relaciones, actividades y prácticas que se le asignan, principalmente a partir de su participación en torno a la actividad de estudio, la familia sigue teniendo un papel importante en el proceso educativo del alumno, tanto en los contenidos extraescolares como las creencias y los valores, así como en las cuestiones que se encarga a la escuela, es decir, tiene un papel en el aprovechamiento escolar del niño. Anteriormente a la Revolución Industrial, la familia extensa y tradicional era la más común. La madre permanecía en el hogar, era ella quien cumplía las tareas de cuidado de los hijos, formación básica, entrenamiento, orientación, la familia era responsable de la salud mental y física de los hijos (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). A partir del siglo XIX, cuando los estados nacionales declararon su competencia exclusiva en el proceso formativo-académico de los alumnos, frente al antiguo dominio de las instituciones eclesíásticas, la participación de la familia en el proceso educativo pareció quedar igualmente marginada, puesto que la institucionalización de la enseñanza relegaba a un segundo plano la función socializadora, espontánea y no especializada de la comunidad doméstica. Sin embargo, pese a decisiones políticas y proyectos secularizadores, hoy se reconoce la importancia de la familia en la formación psicológica, en el desarrollo de las capacidades individuales y en la estabilidad emocional de los individuos. Desde luego, según las circunstancias, también hay que tener en cuenta la intromisión de otros agentes que influyen en la formación de

patrones de conducta. Algo diferente era la situación hace tres o cuatro siglos, cuando la educación se basaba en principios morales y normas de comportamiento, y cuando la asistencia a las escuelas sólo era accesible a grupos minoritarios.

En cualquier caso, pero en particular al referirnos a la época colonial, hablar de educación no equivalía a referirse a escuelas y textos, ni tampoco a lectura y escritura. La impartición sistemática de conocimientos intelectuales y de técnicas instrumentales constituye la instrucción, que con preferencia se imparte en las escuelas; pero limitar a esto la historia de la educación dejaría sin explicar lo realmente importante en cuanto a la transmisión de valores y hábitos culturales. Es obvio que en el mundo moderno los medios masivos de comunicación, las ordenanzas municipales, las creencias religiosas, las tradiciones locales, las modas y las exigencias laborales, contribuyen a determinar las conductas de niños y adultos. El peso de unos u otros factores depende de circunstancias personales, pero todos se conjugan para impulsar o detener los procesos colectivos de modernización, el arraigo de sentimientos nacionalistas y la adhesión a nuevos credos y costumbres. La preocupación de gobiernos y de organismos internacionales por la educación popular, es prueba de su trascendencia más allá de las experiencias individuales (Gonzalbo, 2012).

La familia como contexto en el que nacen y se desarrollan las personas, es uno de los ámbitos con más relevancia en nuestras vidas. Las Funciones más relevantes que ejerce la familia, según Palacios y Rodrigo (en s/a¹ 2012), son:

- Construcción y desarrollo de la persona.
- Aprender a resolver problemas, asumir responsabilidades y compromisos.
- Encuentro intergeneracional.
- Transición de unos momentos evolutivos a otros.

La integración social de la persona y el desarrollo de habilidades para relacionarse e interactuar en el contexto social, son los aspectos educativos más determinantes en los que se implica la familia, ya que este aprendizaje implica la

adquisición de la identidad, el logro de la autonomía y el desarrollo de la capacidad de comunicación con los semejantes. La socialización se hace a partir de las necesidades de comunicación, consideración y estructura (Pourtois y Desmet citado en s/a¹ 2012).

En función de la capacidad que demuestren los padres para cubrir estas necesidades a través del modelo educativo, lograrán en sus hijos personalidades con mayor o menor equilibrio y adaptación al entorno. La comunicación es importante por las siguientes razones:

- Permite la realización humana en sus dimensiones: afectiva, cognitiva y social.
- Construye los aprendizajes a través de la interacción.
- Bienestar psíquico en la interacción personal.
- Prevención de patologías.
- Favorece el descubrimiento del otro y del yo.

Los más democráticos tienen más posibilidades para desarrollar la comunicación, los permisivos, indulgentes o negligentes la omiten.

La consideración hace referencia a la necesidad de valoración, estimación, respeto, etc.; la relación se establece con la construcción de la identidad, pues necesitamos la valoración positiva de los otros para proseguir y enfrentarnos a nuevos desafíos. Sobresalen los estilos democráticos sobre los autoritarios o permisivos.

La estructura alude a la necesidad de puntos de referencia, de reglas, de control y de poder. Se considera a la estructura familiar como “red de exigencias funcionales que organizan la manera cómo interactúan los miembros de la familia. Cada miembro de la familia con un papel, unas funciones y unas responsabilidades concretas hacia sí mismo y hacia la comunidad.

El desarrollo psicológico de la persona, su estabilidad y el adecuado ajuste al grupo de pertenencia es una función de la familia en el proceso de crianza y educación. Las funciones familiares que destacamos dentro de la dimensión psicológica son:

- El soporte económico cumple las funciones principales de ofrecer seguridad y sentimiento de pertenencia.
- Desarrollo de una personalidad equilibrada y adaptada al medio social.
- La familia como ámbito de expresión del afecto, agrado, desagrado e incluso rechazo.
- Control de la conducta. Normas, disciplina, etc.

Las dimensiones psicológica y educativa se solapan. Procesos y estrategias que desarrolla la familia con este fin como normas de convivencia, control y disciplina, para ayudarles a construir su personalidad, sus habilidades sociales, las cognitivas y las afectivas. Varios autores clasifican los estilos familiares de control y disciplina, Baumrind describe 3 estilos:

- Democrático: se razonan las normas, se podrían negociar, e incluso los hijos podrían tomar decisiones. Se promueve la autonomía en los hijos (aprenden a tomar decisiones, valorar, juzgar lo más adecuado para ellos).
- Autoritario: control estricto sobre los hijos, uso de castigos, no se da opción al diálogo y consideración de otros puntos de vista. Se frena la autonomía de los hijos y su maduración (los padres asumen tareas, decisiones y responsabilidades que serían propias de los hijos).
- Permisivo: los padres no se preocupan por el control, se usa poco el castigo. Los efectos que produce este estilo dependen de la personalidad de los hijos. Estos tienen todas las oportunidades para aprender a ser autónomos e independientes; pero también puede haber confusión y dificultad para tomar decisiones.

En la práctica sería difícil encontrar un grupo que mostrara estilos puros. Todas las familias pueden mostrar rasgos de uno u otro tipo. McCoby y Martín clasifican los aprendizajes en torno a 2 ejes: exigencia y afecto. En el extremo del permisivo, dos posibilidades:

- Indulgente: deja hacer, pero muestra afecto.
- Negligente: deja hacer sin criterio, porque no le preocupa, no hay control, no muestra afecto.

Al igual que los padres, los hijos también desarrollan sus propios estilos de aprendizaje, de recibir los mensajes y reaccionar ante ellos. Es muy frecuente que padres y madres desarrollen estilos educativos más acordes con el tipo de enseñanza que ellos recibieron que con el estilo que requieren sus hijos. El diálogo con los hijos tiene importantes efectos a largo plazo, ya que se entrena la capacidad de valorar y de ponerse en el punto de vista del otro, lo que es fundamental para desarrollar mentes flexibles y tolerantes que, a su vez, favorezcan espacios para la convivencia y libre expresión de su entorno.

Se opta por estrategias educativas que sean flexibles, razonadas y consensuadas, que a la vez que educan desarrollan el criterio y capacidad de razonamiento en el niño.

Estilos educativos inadecuados pueden ocasionar desadaptación, fracaso escolar, conducta antisocial, depresión (depresión infantil). Entre éstos, se encuentran:

- Baja implicación y supervisión: el estilo negligente; esa supuesta “libertad”, se convierte en confusión y desconcierto por no tener una guía adecuada.
- Disciplina incoherente: los padres no tratan el tema de la educación o no se ponen de acuerdo. Los hijos captan los puntos débiles y la dinámica de ambos, aprovechándose y manipulando.

- Disciplina rígida e inflexible: de carácter lineal; no hay negociación, ni diálogo, ni razonamiento. Se actúa de la misma forma de manera indiferente.
- Disciplina colérica y explosiva: a los niños se les transmite agresividad, que ellos pueden aprender; podría derivar en una personalidad violenta. Por parte de los padres: castigo físico, humillación, amenazas, o incluso maltrato infantil.

Pereda, de Prada y Actis (2010) hacen un análisis sobre las familias de España y el sistema educativo en donde plantean que en las familias se puede comprobar una clara afirmación de la autoridad parental sobre los hijos e hijas, así como una notable convergencia en relación a los problemas y dificultades a los que se enfrenta la educación actual en el seno de la familia, en particular:

- La publicidad y la televisión que crean necesidades, estilos de vida y pautas de comportamiento artificiales, y con frecuencia contrarios a los valores parentales.
- Las nuevas tecnologías de la comunicación, muchas veces mal usadas por la infancia y la juventud.
- La calle y los amigos que incitan a los hijos e hijas a conductas y formas de pensamiento perjudiciales para su desarrollo personal (consumo de drogas, presión para consumir ciertas marcas, actitudes agresivas hacia otros grupos, etc.).

Nos dicen que estos problemas comunes inciden de manera diversa dependiendo de algunas circunstancias, entre ellas el hábitat rural-urbano, el nivel socioeconómico de los hogares o el tipo de familia, lo que da lugar a nuevas alianzas y divergencias.

En las ciudades grandes la infancia y la juventud estarían más expuestas a verse influidas negativamente por los problemas descritos; en cambio, los pueblos se fantasean como un espacio protegido de los excesos (alcohol, drogas, sexualidad abierta, etc.) y donde los parientes y la autoridad pública mantienen un control más directo de los posibles abusos.

La posición económica de los hogares también repercute en la mayor o menor intensidad de los problemas apuntados. Así, los padres y madres de clases medias se consideran a sí mismos en una posición mejor para acompañar y controlar la socialización infantil y juvenil, en la medida que no están tan agobiados de trabajo como “los estratos bajos” ni descuidan tanto a sus descendientes como “los estratos altos”, que “no están con sus hijos el tiempo que tenían que estar y se creen por encima del bien y del mal por su dinero”. Desde las posiciones menos acomodadas se reconoce que tienen poco tiempo para estar con sus hijos, debido al exceso de trabajo y otras circunstancias adversas (familias migrantes no reunificadas), lo que no favorece el necesario control de sus actividades y relaciones; asimismo, la escasez de recursos representa un problema de acceso al consumo de ciertos bienes (prendas de marca, ordenador personal, etc.), que les obliga a limitar más los gastos no necesarios. Frente a la sospecha de peligrosidad que para muchas personas de clase media desprenden los barrios periféricos o ciertos colectivos marginales, desde las familias de extracción social más modesta surge con frecuencia una cierta complicidad con tales sectores a quienes se considera “iguales”.

En tercer lugar, el tipo de familia y los eventuales conflictos conyugales también influyen en los problemas descritos. En varias ocasiones se alude al problema añadido de las familias monoparentales o con los padres separados cuyos hijos estarían en general menos atendidos y controlados (con chantajes de los hijos e hijas que se aprovechan del enfrentamiento parental). Sin embargo, se cuestionan también aquellas parejas que mantienen una paz artificial a costa de la sumisión de la mujer. La gama de valoraciones va desde quienes consideran una desgracia la separación de los progenitores hasta quienes ponen el acento en la “armonía emocional” dentro del hogar, que puede darse en todos los tipos de familias.

Bárcenas (2010) plantea que la familia nuclear o “natural” está formada por el padre, la madre y los hijos ya que, se ha institucionalizado como el modelo de familia a seguir en México y en general en la región latinoamericana. Sin embargo, en todos

los niveles sociales continúan reproduciéndose composiciones y formas de convivencia familiar que no corresponden con ese modelo. Sin embargo rescata que, aun cuando mayoritariamente las familias se han reproducido desde el modelo institucional, a la par, se han desarrollado otras formas de ser familia, al grado que actualmente el matrimonio y los lazos de parentesco desde su raíz biológica han dejado de ser las principales premisas para hablar de familia. La aparición y visibilidad de nuevas composiciones familiares no implica que la familia tradicional desaparezca, pero sí que alterne o coexista con composiciones distintas, con otras formas de convivencia, otro tipo de vínculos entre sus integrantes que tienen un alcance, obligatoriedad y duración distintos a los tradicionales.

Basándose en las cifras del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la autora habla sobre las composiciones o las formas de las familias mexicanas, indica que los hogares familiares corresponden al 91.2% del total, mientras que los no familiares representaron el 7.95%. Del total de hogares familiares, 74.27% son nucleares, 24.33% son ampliados, 0.63% son compuestos. Además de que 0.76% son hogares familiares no especificados; lo que indica que cerca de un millón de personas (943, 968) vive en hogares familiares no especificados, siendo éstas, las familias que no encuentran lugar en las composiciones establecidas, por ser composiciones familiares que salen de lo determinado por la norma social, y que no son visualizadas o son excluidas. En este tipo de hogares familiares no especificados se puede pensar que se encuentren las familias homoparentales, así como las familias conformadas por transexuales o transgénero, ya que actualmente no existen datos estadísticos que permitan conocer la presencia de las familias conformadas a partir de la diversidad de identidades sexuales en el conjunto de las familias mexicanas.

Las generalidades de las categorías que establece el INEGI respecto a las composiciones familiares en los hogares, tampoco permite dar cuenta de las transformaciones al interior de las familias, ya que, por ejemplo, una familia reconstituida puede estar considerada dentro de los hogares nucleares, extensos o

compuestos ya que no se consideran las uniones previas de los cónyuges o las relaciones de parentesco con los hijos de los cónyuges, sólo que correspondan a la composición de papá y/o mamá e hijos.

En la investigación realizada por Bárcenas (2010), las familias entrevistadas consideraron que las familias en México están conformadas desde una diversidad de composiciones y características. Declaran que además de las familias integradas a partir del modelo nuclear o natural, identifican la presencia de familias compuestas por:

- Madres que están criando solas a sus hijos
- Padres que están cuidando solos a sus hijos
- Familias formadas por parejas de gays.
- Familias formadas por parejas de lesbianas.
- Parejas sin hijos.
- Mujeres o familias que deciden adoptar mascotas en lugar de tener hijos.

Por lo tanto, la autora plantea que la percepción de las familias mexicanas sobre la diversidad familiar se integra, principalmente, a partir de las familias monoparentales, tanto femeninas como masculinas, así como de las familias homoparentales. Los principales cambios o movimientos que perciben en las familias de México están en:

- El aumento en la edad de hombres y mujeres para casarse. De hecho, consideran que es más visible la conformación de familias en las que alguno de los integrantes de la pareja es muchos años mayor que el otro.
- La pérdida de centralidad de matrimonios para toda la vida. Este cambio o movimiento se conjuga con la percepción de que actualmente la unión libre es más común que hace algunas décadas.
- La frecuencia en la práctica del divorcio o separación.
- Las familias conformadas desde la diversidad de identidades sexuales.

Teniendo en cuenta las definiciones y la evolución familiar en México, podría hablarse de una transformación y diversidad social, partiendo del supuesto de que la familia es la base donde se crea la interacción, donde se educa por primera vez y un contexto importante en la construcción del individuo.

2.3.- Relación familia-escuela y desempeño escolar.

Los procesos de socialización implican interacciones diarias entre padres e hijos en contextos que difieren en su función, en su estructura interpersonal y en su impacto en el hijo. La dinámica familiar como un sistema social, implica más que una mutua interdependencia entre los miembros de la familia, una relación influye y, a su vez, es influida por el resto de las relaciones (Musitu, Román y Gracia 1988). Por lo tanto para niños y adolescentes en edad escolar, la escuela y la familia son dos contextos ambientales particularmente relevantes y para su adaptación es importante el efecto y el apoyo. Estos dos sistemas clave en la vida del niño (hogar y escuela), con frecuencia se superponen afectando a la conducta del niño, lo que ocurre en uno y otro sistema.

Relacionado con lo anterior, Martínez (2011) habla de una filosofía de acción que apoya a que la familia trabaje en conjunto con la escuela en la creación de un ambiente positivo y fértil para el aprendizaje tanto dentro del aula como en el interior de la familia. Menciona que las escuelas que se centran en la familia, deben involucrarse íntimamente en lo que es la planificación y la custodia de un ambiente positivo para el aprendizaje. Una parte significativa de este esfuerzo debe realizarlo la escuela a través del desarrollo de un plan de estudios que promueva un proceso de aprendizaje compartido por los niños, padres y docentes. Un enfoque centrado en la familia, también debe integrarse plenamente a las raíces de la escuela misma. Una red humana, compuesta por personas de la familia, la escuela y la comunidad que siguen aprendiendo, debe ser parte de una alianza que aboga a favor de la creación de un ambiente humano positivo, a la vez que crea redes de sostén para encontrar soluciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Las necesidades de un bienestar familiar intergeneracional, de la familia y la escuela respecto del

aprendizaje y el acto de compartir, y las relaciones con el establecimiento de un pacto comunitario son la base central de un esfuerzo educativo centrado en la familia.

Siguiendo con la idea de esta teoría, Arancibia, Herrera y Strasser (1999), plantean la influencia de variables familiares en el rendimiento y adaptación del niño en la escuela. Comenzando con la relación entre la estructura familiar y el rendimiento escolar, comentan que las familias intactas están constituidas por ambos padres, las familias reconstituidas es donde uno de los padres vuelve a formar pareja, luego de una separación o divorcio y familias uniparentales. En investigaciones recabadas, por los mismos autores, plantean que los niños de familias intactas rinden mejor académicamente que los niños de familias uniparentales; pero a su vez los niños de familias reconstituidas obtenían también mejores desempeños. Las familias reconstituidas servían como un ambiente que ayudaba a rescatar a los niños de la disolución familiar. Por otra parte los niños de familias reconstituidas estaban sometidos a un stress distintivo pero constituye también un sistema con problemas y desafíos propios, al tener que adaptarse a un nuevo marco familiar.

De igual forma se basan en diferentes investigaciones para afirmar que la percepción que tiene el niño en relación al apoyo brindado por sus padres y el grado de cercanía con cada uno de ellos, así como la existencia de un ambiente grato, apoyador y en el que primen buenas relaciones interpersonales influye, en el desempeño del niño ya que los padres más centrados en sus hijos, que se comunicaban frecuentemente con ellos, que mostraban interés por sus actividades diarias y que mostraban conocimiento de donde estaban, tenían hijos más responsables, socialmente competentes, cercanos a sus padres y orientados hacia el logro y el rendimiento. La disposición y compromiso de los padres en relación a la educación de sus hijos, sus expectativas en relación a su desarrollo escolar y su disposición a otorgarle apoyo para un mejor rendimiento. La ayuda dada por padres, la presión para un buen desempeño escolar, el refuerzo dado a las notas y

expectativas de un buen rendimiento de su hijo, las actitudes de apoyo y ayuda, colaboran a que los niños se desempeñen mejor en la escuela.

Otra variable es la escolaridad de los padres, basada en el supuesto de que padres más educados generarían un ambiente familiar más orientado a lo educacional, tendrían una mayor valoración de las oportunidades educacionales y poseerían mayores herramientas para ayudar a sus hijos con las tareas escolares, estarían más capacitados para suministrarles recursos educacionales y tendrían una mayor intencionalidad pedagógica (Arancibia, Herrera y Strasser 1999).

De igual forma González y Mitjás (1989 citado en Martínez, 1998) hablan de la familia como grupo esencial de comunicación para el infante, establece las bases de la formación socio-moral de la personalidad y tiene repercusiones notables en la vida afectiva, de tal modo que dicha estructura es importante para la valoración que el escolar se haga a sí mismo y que como y tiene un peso importante en el éxito o fracaso, pues influye no sólo en el proceso cognoscitivo, sino también en lo valorativo emocional, en su bienestar emocional, en la motivación, cooperación o rechazo que muestre en las tareas académicas. Además de que las interrelaciones analizadas no son determinantes que provocan comportamientos de manera mecánica, ya que más bien se trata de un proceso único y dinámico de la vida grupal y de la interiorización que cada individuo hace de ellas, acorde a sus intereses, expectativas y circunstancias que le rodean. Debido a que el individuo está inmerso en un proceso constante de recepción y elaboración de información en sus relaciones con el medio, pero no toda esta información pasará a formar parte de su repertorio de acción como personalidad. La información que resulta relevante para las operaciones reguladoras de la personalidad denominada información personalizada, la cual está estrechamente asociada con las motivaciones del sujeto, lo que determina que el propio proceso de recepción sea esencialmente activo, individualizando el sujeto la misma a los fines de sus operaciones personales.

A partir de esto, González, et al. (2003) plantearon un modelo para explicar el rendimiento académico (en función de los padres), las variables presentadas son:

- La percepción por parte del estudiante del comportamiento de los padres, en relación a las cuatro áreas de la autorregulación (modelado, estimulación, facilitación y refuerzo) se encuentra explicada significativamente por el grado de cohesión y de adaptabilidad de la familia y, a su vez, incide significativa y positivamente sobre las tres dimensiones generales de su autoconcepto (privado, social y académico).
- La relación entre las dimensiones del funcionamiento familiar y la percepción de implicación de los padres en comportamientos autorregulatorios, así como entre esta última variable y las tres dimensiones generales del autoconcepto del estudiante es positiva.
- A su vez, las tres dimensiones del autoconcepto inciden significativa y positivamente sobre su rendimiento en las diferentes áreas académicas (rendimiento académico general).
- La dimensión privada del autoconcepto determina en un grado significativo tanto a la dimensión social como a la académica del autoconcepto.
- Finalmente, la percepción de la implicación parental en conductas de autorregulación no incide directamente sobre el rendimiento académico.

Los resultados del estudio que estos autores presentan, indican que tales comportamientos parecen estar levemente explicados por algunas variables que definen la dinámica familiar (como la adaptabilidad y la cohesión familiar). En realidad, tal como está planteado el estudio, nuestros datos estarían indicando que a mayor cohesión y adaptabilidad familiar mayor es la «conciencia» que los hijos poseen sobre comportamientos de los padres semejantes a los descritos con anterioridad (de lo que no se puede aseverar nada es sobre la relación entre la dinámica familiar y la existencia de comportamiento autorregulado por parte de los padres).

Por otra parte, estos datos nos hablan de que la percepción por parte de los hijos de comportamientos autorregulados de sus padres influye significativamente sobre sus autoconceptos. No obstante, en este estudio se amplía la perspectiva de

análisis para considerar cómo este tipo de percepciones influye en distintas dimensiones del autoconcepto (privada, social y académica). Como se observa, el efecto mayor es hacia la dimensión privada (aunque también influye sobre las dos restantes). Esto es lógico, ya que uno de los componentes de esta dimensión lo constituye la relación con los padres. También se debe reparar en el hecho de que son las percepciones que configuran la dimensión privada del autoconcepto las que influyen en la configuración de las dimensiones social y académica.

Por último, los datos aportados por este estudio indican que la variable que mayor peso tiene en la explicación del rendimiento académico es la dimensión académica del autoconcepto. Sin embargo, existen pocos datos que relacionen significativamente la dimensión social del autoconcepto con el rendimiento. En esta investigación se obtiene evidencia de que existe tal relación, que es significativa, pero que lleva signo negativo, lo cual indica que cuanto mayor es el nivel de la dimensión social del autoconcepto, menor tiende a ser el rendimiento académico.

La explicación puede no ser complicada: para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social (relación con los demás, principalmente), se precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y, posiblemente, «restárselo» al trabajo académico. No obstante, es probable que el reto en la educación esté en buscar la forma para favorecer un desarrollo positivo también de la dimensión social del yo sin renunciar a la mejora del ámbito académico. Las experiencias educativas deben permitir y promover un desarrollo integral de la persona.

De acuerdo con Covadonga (2001) algunos otros factores familiares vinculados al bajo rendimiento académico son:

- Las características familiares:
 - El nivel socioeconómico
 - La formación de los padres
 - Los recursos culturales de que se dispone en el hogar
 - La estructura familiar.

- El clima familiar:
- Ambiente cultural familiar
 - Las relaciones padres-hijos
 - Estilo educativo de los padres
 - Uso del tiempo libre
 - Demandas, expectativas y aspiraciones
 - Interés de los padres en las tareas escolares

Morales y cols. (1999) mencionan a Antonio Marín Capitas, en su Tesis Doctoral (1993), que recoge los estudios de Samper y Soler en 1982, donde encuentran que las dos terceras partes de los niños y las niñas con bajo rendimiento proceden de familias con nivel económico bajo y establecen correlaciones entre ambos fenómenos al igual que Molina, García, García y Pascual (1984).

Entre los autores y las autoras que defienden la determinación sociológica o socioeconómica en el rendimiento escolar, se distinguen 3 tendencias fundamentales:

- La primera ve al sistema educativo como un instrumento para la reproducción social, y cumple con la misión de dejar a cada individuo en la posición que le corresponde en dicho sistema. El rendimiento escolar es la manifestación de este hecho y son los pobres quienes más fracasan.
- Quienes se encuadran dentro de la segunda tendencia consideran que es excesivamente amplia la clase social para explicar el diferente rendimiento del alumnado y prefieren indagar en estructuras más próximas al niño o la niña, como la familia, que es el ámbito de incultura primaria del niño, donde se encuentran las claves que explican su rendimiento en el proceso educativo.
- La tercera corriente la consideran como síntesis de las dos anteriores, pues es cierto que el entorno más inmediato en el que se desarrolla el individuo es su familia, pero es bien cierto que ésta se encuentra determinada por una serie de factores culturales, sociales, y económicos que la hacen pertenecer a una

clase social o a otra y, en este sentido, también es válido lo señalado en el primer apartado.

Basándose en esta última corriente, los autores mencionan al sociólogo de la comunicación Basil Bernstein, para el que el desarrollo del lenguaje tiene una relación inmediata con el fracaso escolar ya que plantea que cuando el niño o la niña llegan a la escuela está en diferente posición de salida, según proceda de una familia o de otra. Los niños y las niñas de los medios sociales menos favorecidos tienen un desarrollo mental medio más lento, porque llegan con un bagaje de experiencias más pobre y menos organizado. Además de la desventaja cultural, los comienzos serán más difíciles y recibirán menos ayuda en los momentos difíciles, lo que les hace más vulnerables al fracaso, y ello teniendo en cuenta que las actitudes pedagógicas familiares suelen ser bastante diferentes según las clases sociales.

Jadue (1997) habla de que el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia en que el niño se desarrolla es un predictor de problemas de aprendizaje, ya que aquellos alumnos que necesitan ser colocados en cursos de educación especial, tres de cuatro provienen de bajo nivel socio-económico. Asimismo, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos, son factores mutuamente relacionados. Además de que el bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos y está relacionado con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, la comunicación lingüística al interior del hogar, y las expectativas educacionales para los hijos también están interrelacionados. Involucra la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos. Implica, además, la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela.

Las características de los hogares de bajo nivel socio-económico influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y sicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un ambiente

propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psico-biológico, social y económico deficitario, lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase media al enfrentar la tarea escolar, ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y la estrategia utilizada por el niño para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades que se logran a través de experiencias que el niño adquiere antes de ingresar a la escuela.

Las actitudes de los padres también están relacionadas con el rendimiento escolar. Las madres de bajo nivel socio-económico se describen a sí mismas como pasivas o subordinadas de los profesores, mientras que las de clase media se auto-describen como activamente involucradas en el rendimiento escolar de sus hijos y en un mismo nivel que los docentes. Los padres de bajo Nivel socio-económico cooperan escasamente o no ayudan a la gestión del profesor, lo que trae consigo el bajo rendimiento o el fracaso de sus hijos en la escuela.

Por otra parte, de acuerdo con una investigación realizada por Espinoza (2006), se obtuvo como resultado que las experiencias de maltrato físico padecidas en el pasado por estudiantes ejercen un efecto negativo en el rendimiento académico. De igual forma, el maltrato emocional y físico que los estudiantes padecen dentro del hogar, resultó ser una variable que predice el rendimiento académico de los participantes. Sin embargo, al contrario de lo esperado, el maltrato escolar no resultó ser una variable que influyera en el bajo rendimiento académico.

En una investigación realizada por Romero, García, Ortega y Martínez (2005), los datos obtenidos indican que los niños maltratados pueden sufrir deficiencias cognoscitivas y conductuales. A la vez, este tipo de niños no encuentran ni estímulo ni reconocimiento para sus esfuerzos, sólo conocen la indiferencia, la crítica y el desprecio, se sienten rechazados por sus padres y pueden proyectar este sentimiento hacia los profesores, por el mismo ambiente familiar que generalmente existe en sus hogares, tienden a evitarlos. Su estado emocional es de gran tensión y

angustia, lo cual impide una conducta escolar positiva, además de que presentan problemas de estimulación, son niños que no están preparados para el aprendizaje escolar. El entorno del niño maltratado se caracteriza por un mínimo de factores que impiden la capacidad del niño para aprender y comprender. Esta situación tiene como consecuencia una cantidad considerable de problemas del desarrollo y de aprendizaje. A nivel cognoscitivo, una gran parte de la investigación parece indicar que los niños maltratados tienen desarrollos de niveles de inteligencia más bajos, y que pueden mostrar también, retraso en el lenguaje.

Con respecto a la situación escolar, es importante considerar que el profesor tome en cuenta, cuando un niño llegue a mostrar señales de dificultad en el aprendizaje o en el comportamiento, el tratar de ver más allá de lo que sucede en el salón de clases. Sería, además, riesgoso afirmar que un niño tiene poco rendimiento escolar a causa de que vive en un "hogar maltratador". No obstante, hay que admitir que un ambiente familiar que no facilite el aprendizaje, en si puede retrasar el desarrollo intelectual. Por lo tanto, esto nos permite considerar los datos mostrados como una alternativa causal de la preparación escolar y tener la firme opinión de que una "mala paternidad", en el sentido físico y psicológico es lo que puede llevar al bajo rendimiento escolar, por lo que los profesionistas y maestros no deben olvidar que el maltrato ocurre en todas las clases sociales y bajo diversas circunstancias.

La familia mexicana ha tenido transformaciones importantes que hacen que hoy en día sea una parte importante en la sociedad, por su función educadora a pesar de su diversidad. Todo esto partiendo de la idea de que el individuo se desarrolla y se ve influenciado por los diferentes contextos donde se relaciona aprende y enseña. Es por ello que la familia se ve afectada y a la vez afecta a otro contexto educador como es la escuela, una institución de educación formal que tiene una estructura, prácticas, reglas y evaluaciones a las cuales los alumnos deben sujetarse.

Los alumnos, que se van apropiando de los conocimientos y modos de actuar que suceden en los distintos contextos en los que participan, como lo es la familia, se

ven afectados o beneficiados por la formación y dinámica familiar y esto se expresa en el desempeño escolar.

En conclusión, este capítulo comienza planteando la complejidad de la definición de familia por sus múltiples composiciones y funciones, pero al final reconocida por muchos. Además de la evolución que ha tenido a lo largo de la historia debido a diferentes acontecimientos sociales, políticos, nacionales, entre otros.

PSICOLOGÍA, DESARROLLO Y DESEMPEÑO ESCOLAR

En este capítulo se plantea aludir, de manera general, a las concepciones del desarrollo en la psicología y a sus implicaciones en torno al rendimiento escolar, así como de manera más específica a planteamientos más importantes de la perspectiva sociocultural del desarrollo y cómo repercute en la concepción y afrontamiento del desempeño en la escuela, particularmente considerando el quehacer e interrelación de la familia con la escuela.

3.1.- La psicología y el desarrollo

En torno a la explicación del desarrollo dentro de la psicología se han generado distintos puntos de vista y, consecuentemente, distintas maneras de intervenir para impulsarlo o reorientarlo; asimismo, en tanto que la escuela es uno de los ámbitos cuyo encargo social es la formación de los escolares de manera sistematizada, y donde el rendimiento de los alumnos constituye una de las principales razones de ser de esta institución, una u otra manera de concebir el desarrollo también implica, en correspondencia, una u otra manera de concebir y afrontar dicho desempeño y sus problemáticas.

Cuevas (2002) resume en dos grandes bloques los puntos de vista o concepciones del desarrollo psíquico, con sus implicaciones particulares en torno al desempeño del alumno en la escuela, señalando que cualquier concepción sobre el desarrollo humano tiene que ver, necesariamente, con tres cuestiones: el papel que se asigna a lo biológico, la importancia concedida a lo social y el papel que se otorga a la participación del individuo.

En ese sentido, uno de esos bloques es el que engloba las concepciones que plantean, de manera más o menos radical, un sesgo de lo biológico sobre el

desarrollo humano, es decir, una determinación hereditaria; por lo tanto, es asumido como un proceso de crecimiento, de maduración del sistema nervioso. Consecuentemente, el interés y trabajo de los teóricos de esta postura (Stern, Binet, Galton, entre otros en Cuevas 2002), se han centrado en el estudio y diseño de procedimientos para medir los niveles de la inteligencia y/o de la aptitud individual, para determinar los límites del desarrollo del individuo y de su aspiración, adquiriendo mucha importancia la construcción de instrumentos como los tests de inteligencia. Asimismo, la proliferación de trabajos de minuciosa descripción del desarrollo así concebido a lo largo de las edades, con base en las formulaciones de Gesell y Piaget, principalmente.

Desde este bloque de concepciones biologicistas del desarrollo se asume que la cuestión educativa del rendimiento escolar de los alumnos, se debe al grado de aptitud que cada quien tenga para el aprendizaje académico, a que cuenten o no con la capacidad o inteligencia para lograrlo. Y aunque se añada que puede requerirse una situación externa que facilite la aparición de la estructura de conocimiento que el individuo por sí mismo debe construir, se asume que la educación y la enseñanza no pueden dirigir el desarrollo, sino al contrario, van a la zaga del mismo (Vigotsky, 1987). Por lo tanto y en sentido estricto, desde este bloque de posturas biologicistas sobre el desarrollo, no se han planteado alternativas expresas para afrontar el problema educativo del fracaso escolar, y más bien la idea que les subyace es de justificación del problema y en el peor de los casos de fundamentar la discriminación y la exclusión.

Un segundo bloque de puntos de vista que explican el desarrollo humano conceden la prioridad a su determinación por cuestiones externas al individuo, a los factores ambientales en los que se desenvuelve, contemplando desde condiciones específicas como el entorno físico y de relaciones sociales inmediatas, hasta cuestiones más macro como el sistema social y la cultura. Desde estas visiones el desarrollo no está predeterminado biológicamente, sino por la acción de factores ambientales y sociales y, en consecuencia, se considera que las cuestiones

educativas, como el rendimiento o desempeño escolar se pueden impulsar, o afrontar su problemática, manipulando o transformando esas condiciones.

Se han planteado como los factores determinantes los siguientes:

- En primer lugar, se encuentran las condiciones socio-económicas, las cuales en sus niveles bajos, de sobrevivencia, se les vincula directamente a problemas nutricionales y de salud, principalmente, que repercuten en el aprendizaje y, por lo tanto, condicionan el fracaso escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 1984; Chávez y Martínez, 1977; Cravioto y De Licardi, 1972, citado en Cuevas 2002).
- Una segunda variable de determinación externa al individuo que se postula se refiere a los modelos culturales de aprendizaje y a las prácticas de crianza; se ubican aquí, por un lado, los planteamientos de la existencia de códigos lingüísticos según las clases sociales (Siguán, 1979 citado en Cuevas 2002), y la desventaja lingüística en la escuela de los alumnos de clase socio-económica baja quienes desarrollan un código restringido de lenguaje, distante del código amplio (Berstein, 1971, citado en Cuevas 2002). Por otro lado se considera también dentro de esta variable, la postulación del desarrollo de patrones de aprendizaje en la cultura de pertenencia y que se practican en el contexto extraescolar de la familia y la comunidad o barrio, como los que se basan en la solidaridad, el aprendizaje compartido, la cooperación, etc., y que muchas veces no guardan continuidad con las formas de aprendizaje escolar que de manera generalizada se basan en el individualismo, la competencia, la jerarquía de logros (Delgado Gaitán, 1991; Paradise, 1987, 1991; Ogbu, 1982, citado en Cuevas 2002).

Asimismo, se ubican los señalamientos de una deficiente o inadecuada estimulación al niño en distintas áreas de su desarrollo, principalmente en cuestiones lingüísticas y cognitivas, debido a la carencia de experiencias suficientemente organizadas de manipulación de objetos y de estimulación verbal, que también se

asumen como características de los sectores socio-económicos bajos, motivo por el cual se denominó a esos niños "deprivados culturalmente" o "desaventajados" (Golberg, 1963; Hunt, 1962; Deutch, 1965; citados en Pasow, Golberg y Tannenbaum, 1967 citado en Cuevas 2002).

Como ya se ha señalado, desde este segundo bloque, sí cabe la formulación de alternativas para impulsar el desarrollo en el ámbito educativo como el desempeño escolar, así como el afrontamiento de su problemática como el llamado fracaso escolar, y donde la familia, como parte del ambiente del escolar, tiene un papel importante. De hecho, desde que se evidenció el fenómeno del fracaso escolar y se significó como un problema a resolver, a mediados del siglo pasado, se formularon dos grandes propuestas de afrontamiento, la llamada "educación compensatoria" para enfrentar el problema del fracaso escolar, y la "estimulación temprana" para prevenirlo. Sin embargo, a pesar de los incuantificables esfuerzos y recursos invertidos al respecto, ese problema continúa sin resolverse; ¿hace falta una manera diferente a esos dos bloques de concebir el desarrollo humano, que fundamente también una manera diferente de explicar el rendimiento o aprovechamiento en la escuela, así como de enfrentar su problemática y de implicación de la familia y la escuela al respecto? En lo que sigue se pretende aportar a la discusión que anima esta interrogante.

3.2.- El desarrollo desde la concepción Histórico Cultural.

Desde este enfoque se superan otros puntos de vista que no otorgan al sujeto el papel que le corresponde en su proceso formativo, ya que, o se le niega ese papel como en el caso del determinismo lineal por factores internos o externos, ya señalados en los dos bloques de puntos de vista, o se absolutiza en las posturas que le conceden prioridad total a la participación del individuo. Para el enfoque histórico-cultural las condiciones biológicas constituyen una premisa necesaria, pero de ninguna manera una determinación; lo social representa la fuente, el contexto que dispone de posibilidades y restricciones al desarrollo del individuo, pero tampoco como factor determinante; el sujeto requiere apropiarse de la experiencia histórico-

social de su medio de manera activa, necesita construirla para sí, pero tampoco es una construcción como proceso autónomo y aislado, sino necesariamente mediado por sus relaciones con los demás que le rodean, como un proceso de reconstrucción para él de esa experiencia cultural en interrelación con los otros, en cuyo proceso se va constituyendo como sujeto único, individual e irrepetible, con una visión y perspectiva de su mundo y de sí mismo que a la vez se convierte en regulador de sus criterios, de sus decisiones y de sus acciones (Cuevas, 2002).

Desde esta visión, el ser humano nace en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger 2003 citado en Cuevas 2006), es decir en donde ya existen determinadas creencias, valores, una lengua, objetos de uso, costumbres, prácticas e interacciones sociales, o sea una cultura que representa la huella del otro; el niño debe insertarse activamente en ese medio y convertirse en parte del mismo. Esa implicación ocurre en “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999; Hojholt, 1997, citado en Cuevas 2006) como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general; en todos esos ámbitos de practica está siempre presente el otro, directa o indirectamente.

Un planteamiento fundamental, que da cuenta del papel que se otorga a los otros y, asimismo, que supera las visiones que reducen el desarrollo a lo que el individuo ha logrado, es la Zona de Desarrollo Próximo, concebida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, pp. 133).

Dentro de esta postura, Zilberstein (2005) describe el desarrollo como todo el cambio esencial y a la vez necesario en el tiempo. El desarrollo se produce en espiral, su fuente radica en la lucha permanente de contrarios dialécticos que interactúan y a la vez mantienen unidad relativa, de forma tal que ambas se tienen que dar para que ocurra el desarrollo. La contradicción es la fuerza motriz del

desarrollo, existe independientemente de la conciencia humana, el docente debe enseñar a los alumnos a encontrar las contradicciones en lo que estudian, lo que estimulará su desarrollo integral, el que a su vez se verá favorecido si la sociedad es favorecedora de un ambiente cultural, estimulador de la iniciativa personal y la creatividad.

Asumiendo por desarrollo integral, la apropiación por cada ser humano de lo más valioso de la cultura social gracias a lo cual la actividad individual se transforma en actividad íntegra, en iniciativa, por lo que cada ciudadano o ciudadana se convierte en personalidad transformadora y creadora.

El desarrollo considera los retrocesos, sobre todo en los casos de que en los portadores de los cambios intervenga lo subjetivo, como en el proceso de enseñanza aprendizaje la forma en que ocurre el desarrollo de la personalidad es mediante la acumulación de pequeños cambios, no debiéndose ver como una línea continua sino con intermitencia, cuya resultante como máxima aspiración del educador debe ser en ascenso.

En el desarrollo, la transformación de uno u otro fenómeno asume lo anterior, negando dialécticamente lo nuevo a lo viejo. Este proceso se comporta como un espiral en el que en una fase más alta se retoman particularmente de las fases inferiores. Esta concepción se opone a otros puntos de vista que consideran el desarrollo como simple aumento o disminución, sin comprender su carácter contradictorio, también a las posiciones clásicas del conductismo de no atender en el desarrollo humano, al aspecto cualitativo interno, sino solo a la conducta observable.

Con lo que respecta al desarrollo intelectual, los actos de interacción entre los estudiantes, dependen de la interrelación dialéctica entre lo que ocurre en lo interior de cada uno de ellos y lo que se produce en la propia interrelación entre sujetos, teniendo en cuenta la mediación instrumental, social y anatomofisiológica.

Específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se da la unidad de contrarios, entre lo que conoce el/la estudiante y lo nuevo, lo que sabe y puede hacer, a lo que ha llegado con la ayuda de los/las otros y lo que aún no sabe y no logra hacer por sí solo, lo que actúa como fuerza impulsora o motriz. De tal manera que el desarrollo de los/las estudiantes desde el punto de vista interno, como automovimiento, pero a partir de la influencia del otro, pudiera leerse de la herencia histórica y cultural de los otros. Lo aprehendido por el estudiante niega dialécticamente lo anterior y es a su vez fuente de nuevas contradicciones que influirán en su desarrollo y en el de otros estudiantes que comparten con él, además de las personas que están a cargo de su educación.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo ocurre a partir de las contradicciones internas en cada sujeto, de sus motivaciones e intereses creados, en interacción con los otros la cual se da no solo entre alumnos y el profesor, sino entre los propios alumnos, con la familia, con los integrantes de la comunidad, con la sociedad en general (Zilberstein, 2005).

El enfoque histórico cultural reconoce el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, como producto de su actividad y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en el que actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y lo social (Zilberstein, 2005).

3.3.- Implicaciones y alternativas educativas desde la perspectiva Histórico-Cultural y planteamientos cercanos

De acuerdo con Martínez (2011), un problema educativo, debe de ser tratado de forma integradora y contextual en el lugar donde confluyen todos los elementos del sistema como el espacio escolar y con ello puedan ser parte de la solución, aun cuando tal vez de manera presente sean parte del problema. Por ello plantea un esquema básico que consiste en tratar de modificar las situaciones en las que viven las personas y no en cambiar a las personas fuera de su contexto, partiendo desde los siguientes puntos:

- Una intervención continua en la escuela, para padres y profesores, habilitando a ambos para enfrentar los diferentes problemas de ambos sistemas desde otro punto de referencia.
- Para que el cambio tenga oportunidad de efectuarse, la conducta del niño necesariamente debe ser entendida de manera diferente no solo dentro de su familia, sino también por sus profesores en la escuela. Sin un marco de referencia común es muy difícil que un niño cambie unilateralmente.
- La tarea de un modelo de intervención en conjunto (familia-escuela-niño) es la de hablar entre padres y profesores de la manera que los sentimientos de culpabilidad mutua queden minimizados, la distancia entre ellos disminuya de manera segura y se permita explorar nuevas soluciones en beneficio del niño.
- Animar y permitir que los niños se vean a sí mismos como algo más que fracasos académicos les dará oportunidad de establecer y vivenciar relaciones significativas con los adultos, con quienes conviven en la escuela, con los compañeros fuera de la familia y en la familia misma.
- Es importante recordar que la calidad de estas relaciones y del cariño vivido por los niños va a ser una influencia decisiva en su desarrollo emocional, social y educativo.

La finalidad de la intervención familiar debe orientarse a conseguir la integración familiar del niño, facilitar los recursos de la familia para mejorar al máximo su capacidad educadora, potenciar la integración social de la familia, lograr la participación y la colaboración directa de la familia con la escuela.

En relación a esto, Clifford (1981 citado en Arancibia, Herrera y Strasser 1999) plantea que los padres son profesores de sus hijos, ya que les enseñan un rango enorme de cosas desde abrocharse los zapatos hasta creencias políticas. Los profesores profesionales pueden llegar a enriquecer la calidad y efectividad de la educación parental a través de:

- Comunicar el rendimiento y el comportamiento del alumno: los profesores deberían esforzarse en platicar con los padres sobre conductas deseables y no deseables de los alumnos. Las comunicaciones que solo se refieren a aspectos negativos del niño, pueden dañar su desempeño y confundir a los padres. Si los profesores le comunican a los padres las crisis de los niños para que éstos les puedan brindar apoyo, entonces también deberían comunicar los logros, para que los padres puedan dar a los niños el reconocimiento y valoración que se merecen.
- Pedirle ayuda a los padres en la enseñanza de los hijos: los padres sí pueden contribuir al éxito educativo de los niños. Los contactos frecuentes entre padres y profesores ayudan a que los profesores puedan hacerles sugerencias, peticiones y ayuda respecto al rendimiento del niño.
- Ofrecer instrucción a los padres: se les puede mandar comunicaciones tituladas “guías educativas”, “ideas a considerar”, donde formulen claramente y con ejemplos algunas ideas de interés para los padres como disciplina, comunicación con los niños, desarrollo de buenos hábitos alimenticios en los niños, refuerzo de conductas positivas, etc.

En la perspectiva Histórico-cultural se considera al individuo como ser social, cuyo proceso de desarrollo es histórico y necesariamente social, que se manifiesta mediante los procesos educativos en los cuales está inmerso desde su nacimiento, y que se constituyen en los transmisores de la cultura legada por las generaciones precedentes. De esta forma el aprendizaje se convierte en el proceso de apropiación de la cultura por el sujeto, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. De esta forma, poco a poco, cada individuo hará suya esa cultura, pero lo hará en un proceso activo, aprendido de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de pensar, el contexto histórico-social en que se desenvuelve y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo; es decir, bajo esta concepción el desarrollo en el ser humano va a estar determinado por los procesos de aprendizaje que sean

organizados como parte de la enseñanza y educación, con lo que se crearán nuevas potencialidades para nuevos aprendizajes.

Lo anterior evidencia el papel relevante que en esta teoría se atribuye al medio social y a los tipos de interacciones que realiza el sujeto con los otros, lo cual para Vigotsky (1987) se constituye en la ley general de la formación y el desarrollo de la psiquis humana que plantea que los procesos internos, individuales, llamados por él intrapsicológicos van siempre precedidos por procesos de acciones externas, sociales, denominados interpsicológicos. De todo lo anterior se deriva que los procesos de educación y enseñanza, para esta concepción, deben conducir el desarrollo, acorde con las potencialidades de los alumnos en cada momento y obtener niveles superiores de desarrollo (Rico, 2003).

3.3.1.- La evaluación escolar y la Zona de Desarrollo Próximo.

De acuerdo con la perspectiva histórico-cultural, la enseñanza es el proceso de organización de la actividad cognoscitiva de los escolares que implica la apropiación por éstos de la experiencia histórico-social y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a la formación integral. La enseñanza cumple funciones instructivas y desarrolladoras. Con lo que respecta a la instrucción, le corresponde la parte del contenido de la enseñanza, comúnmente identificado con los conocimientos y habilidades que deben ser asimilados por los estudiantes en la institución docente. Para que se logre el pleno desarrollo de los estudiantes no basta en las instituciones docentes atender a la instrucción.

Una enseñanza científicamente estructurada, que promueva la formación del pensamiento empírico pero que ponga su énfasis en el pensamiento teórico, es la que es capaz de provocar desarrollo, puede acelerar y no solo sus etapas sino también el contenido de ellas, por lo cual sin que desconozcamos que existen períodos sensitivos en el desarrollo intelectual humano, ni tampoco lo heredado, el papel del maestro es decisivo en el desarrollo de cada individualidad de las que la

sociedad pone en sus manos, es por ello que se puntualiza el concepto de una enseñanza desarrolladora (Zilberstein, 2005).

La enseñanza desarrolladora que promueve un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado al desarrollo integral de su personalidad, llega a establecer una unidad entre instrucción, educación y desarrollo, le da un peso decisivo en el desarrollo de los escolares a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres, la comunidad y la sociedad en general. Esta orientación de la enseñanza contribuye a que cada alumno no solo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino que también se desarrolla su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que se sienta, ame y respete a los que les rodean y valore las acciones propias y de los demás.

Este tipo de enseñanza es la que la escuela debería de promover, en particular en la educación básica para que los niños se apropien de estos principios y a partir de ahí se pueda formar un individuo que está en constante aprendizaje debido a su forma de relacionarse con su cultura y medios día a día.

La enseñanza desarrolladora debe trabajar por potenciar la “zona de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1987) de cada estudiante y a su vez también actuar sobre la zona de desarrollo potencial del grupo al que pertenece. Estimular la zona de desarrollo potencial del grupo conlleva al planteamiento de metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectiva, discusión abierta, respetando los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo y creativo.

La Zona de Desarrollo Próximo es uno de los planteamientos centrales de la perspectiva vigotskyana que sintetiza el papel del otro y el carácter del desarrollo como proceso social, único e irrepetible, a partir de una visión psicogenética del ser humano. El planteamiento de Vigotsky de que en toda función psicológica humana la utilización de instrumentos semánticos compartidos interpersonalmente precede

genéticamente a su dominio intrapersonal, define también una distancia en cada momento de desarrollo entre el dominio personal (actual) y el dominio compartido (realización futura), como potencialidad que se genera en dicha relación. (Cuevas 2006).

Los elementos implicados en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo son: el sujeto aprendiz, el instrumento semántico a ser aprendido y el sujeto más experimentando o capaz. La potencialidad no está determinada por alguno de estos elementos, tampoco ellos fungen como simples facilitadores o factores que actualizan algo que preexiste, sino que ella emerge en la relación en una acción compartida que supone interdependencia de ambos sujetos. Lo que se comparte son sistemas de signos semánticos elaborados a través de la historia social y fijados en la cultura, y la potencialidad se plantea no solo en tanto ejecución posible sobre la realidad, sino también sobre el propio sujeto que la realiza como una función reguladora y transformadora de sí mismo (Corral, 2001).

Aquí es donde podemos abordar la forma en la que actualmente se evalúa la educación mexicana la cual constituye regularmente, un examen para poder conocer los temas o habilidades que el estudiante ha adquirido, sin embargo, la evaluación genera competencia desde que se le otorga un valor numérico y dentro de las escuelas o salones hay “un cuadro de honor” donde se reconoce las mejores calificaciones, sin considerar el esfuerzo realizado por el resto de los alumnos. En comparación a esta forma de evaluación, donde el examen realizado es individual y no se permite copiar entre compañeros, si se realizara la evaluación con base a los postulados de la teoría histórico-cultural, debería de hacerse una evaluación que fomentara la coparticipación y de esta forma tener en cuenta la zona de desarrollo próximo del alumno.

De igual manera, como lo señala Rico (2003), la Zona de Desarrollo Próximo se entiende como el espacio de interacción entre los sujetos, que como parte del desarrollo de una actividad le permite al maestro operar con lo potencial en el alumno, en un plano de acciones externas, sociales, de comunicación, que se

convierten en las condiciones mediadores culturalmente que favorecen el paso a las acciones internas individuales (lo interpsicológico pasa a un nivel intrapsicológico de desarrollo individual).

En este proceso, siempre condicionado por la enseñanza, el sujeto, además de asimilar las acciones llamadas ejecutivas, las cuales se dirigen a transformar el objeto de conocimiento, también asimila las acciones de orientación; primero en una forma externa, acciones que se realizan en un plano material, pero se diferencian de las ejecutivas en que son las que permiten la exploración de los objetos, el conocimiento de sus cualidades, sus relaciones, la determinación de las condiciones en las cuales se realizan las acciones ejecutivas (Rico, 2003).

Considerando lo anterior, la evaluación debería de realizarse considerando las diferencias individuales y no un examen estandarizado que en algunas ocasiones es elaborado por personas ajenas al conocimiento real que tiene cada alumno. Esta evaluación podría ampliarse a los conocimientos y experiencias vivenciales que el alumno ha tenido dentro del contexto cultural y que a su vez le han permitido alcanzar y movilizar la zona de desarrollo próximo.

Para tener en cuenta la potencialidad inmersa en la zona de desarrollo próximo que plantea Vigotsky, es necesario considerar un elemento importante en el desarrollo de los/las estudiantes, el diagnóstico, el cual debe impactar todo el proceso de enseñanza aprendizaje e implicar a partir del fin y de los objetivos propuestos, la determinación del desarrollo alcanzado por el estudiante y su desarrollo potencial, lo que permite al educador trazar las estrategias adecuadas y atender a las diferencias individuales.

El diagnóstico deberá ser integral, de manera que incluya al alumno, el docente, la institución educativa, la familia y la comunidad. Esto debido a que el tipo de enseñanza determina la calidad del aprendizaje. Su diagnóstico en la institución educativa deberá incluir las diferentes áreas que intervienen en el mismo y no solo lo

que hace u ocurre en el interior del alumno, es decir, deberá evaluar toda la influencia sociocultural.

El diagnóstico es un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-intervención, en función de transformar o modificar algo desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada. Las diferentes formas de diagnóstico de los conocimientos que se utilicen, deben permitir al docente determinar los elementos del conocimiento logrados y cuáles faltan, así como los niveles con lo que el alumno puede operar y los procedimientos que emplea, a partir de conocer las exigencias precedentes para el aprendizaje.

Diagnosticar el desarrollo de habilidades significa que se seleccionen actividades y tareas que le exijan al alumno valorar, argumentar, resolver problemas, entre otras, atendiendo al nivel de desarrollo que debía alcanzar, dados los objetivos del profesor analizar indicadores del desarrollo intelectual, en cuanto a las posibilidades del alumno para analizar, sintetizar, comparar, abstraerse y generalizar (Zilberstein, 2005).

De esta manera podría realizarse una evaluación que demostrara lo que el niño ya conoce, contemplando todo lo que lo involucra en su vida diaria, al igual de las habilidades que tiene y las que se le complican pero están dentro de su proximidad potencial. Este diagnóstico debe de ser individualizado que permita conocer lo que cada alumno puede hacer y lo que debe trabajar para así impulsar un mayor desarrollo basado en esa potencialidad.

3.3.2.- Diversidad e individualidad.

Puntualizando el desarrollo del ser humano desde esta perspectiva, como ya se ha planteado, es decir, que no está determinado linealmente ni por la herencia biológica ni por lo social, que no es un resultado unidireccional de algo, sino que se trata de un proceso dinámico que sucede a partir de la apropiación por cada

individuo de ese mundo cultural en que nace y que está necesariamente impregnado y mediado por su relación con el otro, para que esa apropiación ocurra se requiere nacer con el organismo o estructura biológica del ser humano y, asimismo, de la relación social con los demás que le rodean; es pues un proceso activo porque implica la participación del propio individuo en su desarrollo y social porque sólo puede suceder en la relación con los demás. Ese proceso de desarrollo del individuo es único e irrepetible, es decir, cada uno hace suyo, construye para sí ese mundo cultural de manera personal y única, cada uno se va formando ideales, propósitos, maneras de ser y de actuar, autovaloraciones, sentimientos y emociones en relación con su mundo y consigo mismo que son muy propias e irrepetibles que participan en la regulación, autorregulación y formación de sí mismo. (Bajtín, 2000: en Cuevas 2006).

En tanto que el individuo se apropia de la experiencia cultural de su medio a través de su participación en las diferentes prácticas de los contextos en que se desenvuelve, para la orientación de su desarrollo debe de considerarse como punto importante la diversidad de individuos que están en constante intercambio dentro de un salón de clases, tomando aquí relevancia el diagnóstico individualizado que permita conocer el desarrollo actual que ha tenido el alumno y las habilidades que requiere y sobre todo que le servirá para la actualización de sus potencialidades en cada momento.

3.3.3.- Aprendizaje significativo y desarrollo integral del alumno

Con respecto al aprendizaje, desde la perspectiva cognoscitivista se ha planteado la teoría del aprendizaje significativo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno, de tal forma que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe; se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen, así el aprendizaje se da por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos. Asimismo, se concibe que el mismo proceso de adquirir información conduce a una modificación tanto en la información adquirida

como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada. En consecuencia, señalan estos teóricos, para aprender significativamente el nuevo conocimiento se debe interactuar con la estructura de conocimiento existente. En esta línea, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial no es cómo se presenta la información, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente (Aznar, Giménez, Fanlo y Escanero, s/f).

Si bien es interesante el planteamiento del aprendizaje significativo de la postura cognitivista, desde la perspectiva Histórico-Cultural se cuestiona el sesgo que se otorga a la esfera cognitiva y al carácter individualista del desarrollo; ya se ha planteado que desde los postulados vigotskyanos el desarrollo es necesariamente social, los otros, la intersubjetividad es parte esencial del desarrollo y, asimismo, con base en el planteamiento de la zona de desarrollo próximo, la relación está más orientada entre los conocimientos ya adquiridos y las potencialidades cercanas a ellos. Por lo tanto, se hablaría más de una construcción de significados de la realidad que el individuo se va apropiando en coparticipación con los otros que le rodean; asimismo de la formación de sentidos, es decir, lo que para dicho individuo es esa realidad, en donde está implicada su emotividad, su modo de vivir y ver el mundo, sus propósitos e ideales, etc., que necesariamente se forman con su participación y comunicación con los demás; en este sentido se supera la reducción intelectualista del llamado aprendizaje significado de la postura cognitivista, planteando un desarrollo integral del individuo como persona, que implica un proceso unitario e indisoluble entre pensar-sentir-actuar, yo-otros, lo que se es y lo que se puede ser, etc.

Concretando estos planteamientos para la educación en nuestro país, la opción por un desarrollo integral del alumno implicaría varias cuestiones generales. Por un lado, erradicar los métodos memorísticos y de reproducción mecánica de

información sin sentido, sólo para ser repetida en exámenes y quedando en el olvido inmediatamente después la mayoría de ella, en pro de un aprendizaje con significado y sentido personal, que tenga en cuenta las diferencias, potencialidades y desarrollos personales. Por otro lado, trascender la pedagogía del individualismo y la competencia a ultranza, en pro de una dinámica en colaboración, basada en el diálogo, la comunicación, la crítica constructiva, la pedagogía del error. Asimismo, el modelo pedagógico pasaría de estar centrado en el profesor al centro en el alumno, y del carácter vertical y unidireccional a la dirección fundada en la ayuda y orientación personalizada de acuerdo a los intereses y diferencias personales. También, una evaluación no estandarizada y para repetir información, que compara los desarrollos de los estudiantes y los excluye o discrimina, sino una evaluación para la retroalimentación y contrastando no con los otros sino con el propio curso de desarrollo del alumno, que de cuenta de sus habilidades y potencialidades. En los siguientes epígrafes se hacen señalamientos más específicos en torno a los elementos derivados de los planteamientos Vigotskyanos.

3.3.4.- Niveles de ayuda

Un aprendizaje realizado por las condiciones tradicionalistas, genera en los estudiantes los niveles de generalización requeridos y, por tanto, refleja la obtención de conocimientos poco sólidos, más asociados a estrategias de ensayo y error, lo cual puede ser apreciado en actividades o tareas idénticas, en las que en unas ocasiones responden bien y en otras responden de forma incorrecta, esta oscilación en el desempeño de los alumnos es precisamente un indicador que alerta al maestro de que los conocimientos no han sido adquiridos de forma correcta, produciendo bajos niveles de generalización y una vez más muestra una dirección pedagógica inhibidora de las potencialidades de los alumnos (Rico, 2003).

Desde la perspectiva Histórico Cultural se han generado, principalmente con base en el planteamiento de la zona de desarrollo próximo, diversos niveles de ayuda para apoyar y orientar el desarrollo del alumno en la escuela, después de haber hecho un buen diagnóstico. Para que estos niveles de ayuda sean efectivos el

maestro debe dirigir el aprendizaje del alumno contemplando determinados requisitos en base a los siguientes aspectos:

- Saber qué ayuda dar a cada alumno y en qué momento con el fin de contribuir a dar atención a las diferentes zonas de desarrollo permitiendo el avance de cada uno de acuerdo con sus particularidades individuales. Es importante también tener en cuenta que la ayuda no es necesaria para todos por igual; lo autores señalados refieren cómo las instrucciones explícitas, detalladas, se sitúan en un nivel elevado de utilidad, solo en el caso de los alumnos que no saben que hacer.
- El alumno debe percibir que cuando se aprende, es posible cometer errores, que esto forma parte de cualquier actividad y que lo productivo está en conocer cómo se eliminan, no mecánicamente buscando la solución correcta obtenida por otro compañero, sino en un proceso en el cual el maestro guíe, mediante preguntas y reflexiones, la búsqueda por el alumno del reajuste a partir de la comprensión de un razonamiento anterior no correcto.
- El docente debe generar situaciones de interrelaciones entre los diferentes estudiantes, que permitan, ante el análisis de errores de determinados alumnos y alumnas, mostrar los aspectos que resulten positivos en sus respuestas o razonamientos y cuáles requerirían profundización a fin de producir una dinámica reflexiva en la que los diferentes alumnos puedan ofrecer sus puntos de vista y, entre todos, lograr conformar la respuesta correcta. Bajo estas condiciones se genera un clima que contribuye al bienestar emocional de los alumnos que han tenido dificultades y a que verdaderamente se cumpla lo señalado en el aspecto anterior (Rico, 2003).

Es importante contemplar lo anterior para poder brindar la ayuda que requiere el alumno dentro del salón de clases, que pueda contribuir a su desarrollo, entre esta ayuda debe de tenerse en cuenta el aprendizaje con significado y sentido para poder llevar a cabo un plan exitoso. Además de tomar en cuenta que cada alumno requiere estrategias diferentes, así como diferentes expertos para poder desarrollarse.

3.3.5.- Competencia y/o colaboración

La relación con el otro en colaboración desde un objeto de estudio que de alguna manera se comparte, constituye un principio de la emergencia de potencialidades y desarrollo del ser humano (Cuevas, 2006).

La dinámica de la educación escolar en nuestro país suele basarse en la competencia para evaluar y “motivar” a los estudiantes a mejorar, sin embargo se deja de lado la motivación que implica al alumno y no le afecta en su autoestima, sino que, al contrario, la fortalezca, esto debido a la forma de evaluación en el nivel básico. Las evaluaciones se basan en aprobar o no a los alumnos que memoricen los conocimientos y la información impartidos a lo largo del ciclo escolar, propiciando así o imponiendo el hábito de estudiar un día antes del examen sobre lo escrito en su libreta o leído en un libro de texto, dejando de lado la práctica que pudo haber transformado esos conocimientos en un aprendizaje con significado y sentido personal. El mismo tema de competencia se ve aplicado en el contexto familiar, aquí los niños obtienen recompensas o castigos por haber alcanzado una puntuación. Los padres comúnmente refuerzan el sistema escolar castigando a los niños que no sacan altas calificaciones en vez de buscar una mejor motivación o ayuda para impulsar su desarrollo. En algunas ocasiones los padres se basan en esta técnica de comparación al mencionar en el contexto social el rendimiento que sus hijos tienen en la escuela, sea positivo o negativo, esto afecta la autovaloración que tiene los niños así como la forma en que son tratados e incluso en algunas ocasiones llegando a ponerles sobrenombres dentro de la familia extensa o en el mismo salón de clases. Poco a poco los niños se ven envueltos en un círculo donde no percibe apoyo, solo exigencias y órdenes de parte de los padres, maestros y hasta compañeros.

Desde los planteamientos de Vigotsky, la orientación del proceso educativo debiera fundarse en la participación del alumno en colaboración, tanto con respecto a sus compañeros como con relación al profesor; desde luego, una práctica en este sentido implica una formación del magisterio acorde a esos lineamientos, así como la disposición del docente para desempeñarse comprometidamente por el desarrollo

integral de cada alumno, conociendo sus intereses, necesidades, habilidades y potencialidades y, por lo tanto se requiere la distribución de los alumnos en colectivos reducidos que posibilite al docente esa atención. Con lo que respecta al ámbito familiar, también se requiere de un interés por parte de los padres que éstos estén dispuestos a integrarse a la educación escolar y a continuar con las mismas técnicas de participación a través de la motivación y conocimiento de las necesidades específicas de sus hijos. Para ello sería necesario una capacitación o inducción de los padres a las técnicas de participación y los hábitos que pueden inculcar en sus hijos que a su vez podrían ayudarlos a tener un mejor desarrollo. Es claro que para que esto suceda los padres requieren de un mayor tiempo de atención el cual tomar del tiempo que utilizan en el trabajo o traslados, pero en la situación social actual se presenta esta situación un tanto complicada debido a que la prioridad de los padres esta basa en la manutención de su familia para poder, comer, calzar y vivir. Dentro de esto tendríamos que abordar temas como la economía del país, los recursos destinados a los apoyos educativos, a la pobreza, entre muchos otros temas que forman parte e influyen en los contextos donde vivimos día con día.

3.4.- La vinculación de los contextos en el desarrollo y desempeño educativo.

Desde la perspectiva Histórico-Cultural fundada por L. S. Vigotsky, el ser humano nace dentro de un entramado específico de significaciones, creencias, valores, objetos, prácticas e interacciones sociales, que conforman la experiencia cultural y de la que el individuo requiere apropiarse activamente para desarrollarse y poder desempeñarse en su medio social. De manera dinámica y compleja su desarrollo tiene lugar, al principio como procesos psicológicos fragmentados, que se transforman después, a través de la autoconciencia, de la autovaloración, de los propósitos e ideales, en procesos de regulación consciente y de autorregulación de la actividad. La participación activa de los individuos, como requisito fundamental para su desarrollo, se lleva a cabo de manera concretamente situada en contextos locales de práctica social, como el hogar, el trabajo, la escuela, el círculo social, las organizaciones, etc.; dichos contextos se encuentran necesariamente

interrelacionados dentro de un contexto social más general, de modo que ninguno de esos contextos en aislado puede explicar su desarrollo (Dreier, 1999; Hojholt, 1997).

En el ámbito escolar existen determinadas significaciones y se llevan a cabo determinados tipos de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas y otras de manera informal, que orientan el desempeño de las distintas personas que ahí se insertan. Ese quehacer escolar no es indiferente a la formación de los sujetos escolares, sino que se constituye en parte importante de su desarrollo personal. Esas significaciones y prácticas escolares no se imponen de manera automática y unilateral, sino que los sujetos se implican activamente en interrelaciones dinámicas; en la involucración activa en las prácticas, rituales, valoraciones y expectativas que se establecen y se llevan a cabo en la escuela, cada uno las hace suyas de manera individual, para cada quien adquieren un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales (Dreier, 1999; Hojholt, 1997); con su implicación interactiva y dinámica en la escuela cada alumno participa en la formación de los otros alumnos, de sí mismo y del maestro; el maestro forma y es formado.

Los escolares que asisten a la escuela también se desempeñan en otros contextos, principalmente la familia; en este contexto también existe una experiencia social y una dinámica de participación para ser apropiada por los miembros de la familia, y con todo esto el individuo continúa su desarrollo. Sin embargo, en torno al objeto específico de la escuela, es decir la actividad de estudio, a través de la sistematización, organización de contenidos, objetivos y prácticas programadas para su adquisición por los alumnos, existen muchas variantes del papel de la familia al respecto y del vínculo escuela-familia; muchas veces se considera que esas cuestiones son sólo obligación de la escuela y donde la familia nada tiene que hacer; otras veces se plantea una implicación de la familia, pero queda esa participación a la espontaneidad, sin directrices claras de qué hacer y cómo participar para contribuir al desempeño óptimo del alumno. En el caso del sistema educativo en el país la participación de la familia se reduce al establecimiento de comités o sociedad de

padres en cada escuela, cuya labor se limita a apoyar en la organización de eventos sociales relativos a fechas cívicas importantes, a la organización de actividades para la obtención de recursos que serán utilizados para cubrir distintos fines, etc., pero poco o nada tiene que ver esa participación, de manera más directa, con el desarrollo académico y personal de los alumnos. Quizás lo que más cercano está a la implicación de la familia al desempeño escolar del alumno es la práctica de vigilar que el alumno cumpla con la tarea que la escuela dejó para hacer en casa, y las reuniones para enterarse de las calificaciones obtenidas y firmar la boleta en la que se asientan, e indicarles que deben preocuparse por el adecuado desempeño escolar de sus hijos, sin mayores orientaciones de cómo hacerlo.

Desde los planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural, el vínculo entre escuela y familia debería ser más estrecho y centrado en los principales principios que sustentan el desarrollo desde la misma: la implicación motivada de los alumnos en torno al estudio, su participación en colaboración, la consideración de sus diferencias, potencialidades y desarrollos personales para en función de ellos apoyarlo, la construcción de significados de lo que aprenden y de sentidos personales en torno a ello, su visualización como persona única en el mundo que, por lo tanto, no puede inducir a la comparación con otros, etc. Y desde luego, todo esto implica una comunicación estrecha y continua entre el profesor y la familia, una formación y actitud del docente en ese sentido, la coconstrucción entre el profesor y la familia de lineamientos y directrices específicos de qué y cómo apoyar el desarrollo escolar en cada momento del alumno; todo esto, claro está, supone ir más allá de las prácticas institucionales instituidas y, a fin de cuentas, una transformación del sistema educativo.

En resumen, en este capítulo se ha planteado que la manera en que se concibe el desarrollo del ser humano dentro de la psicología, tiene sus implicaciones en la manera en que se plantea el quehacer de la escuela, particularmente la cuestión del rendimiento o aprovechamiento escolar. Asimismo, a partir de los planteamientos de la perspectiva Histórico-Cultural del desarrollo en esta disciplina,

se ha abordado una manera alternativa a la práctica tradicional de educación escolar, específicamente a la concepción del aprovechamiento académico, y se han señalado cuestiones específicas, derivadas de esos planteamientos, para dirigir las prácticas docentes, para evaluar el desempeño y para considerar el vínculo de los contextos escuela y familia, en pro de un desarrollo integral del alumno.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el Sistema de Consulta Interactivo de Estadísticas Educativas proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (2013), de las 99, 319 primarias, un total de 442,076 alumnos han reprobado un grado escolar tan sólo a nivel primaria en toda la República Mexicana.

Esto nos lleva a pensar que existen diferentes circunstancias que están interviniendo en estas cifras. En primer lugar, se encuentra la forma en la que las instituciones consideran el éxito o fracaso escolar, ya que las cifras obtenidas se basan en calificaciones obtenidas por los alumnos debido a su cumplimiento de la estructura estandarizada a nivel básico, lo cual nos dice que puede estarse dejando de lado todo lo que ha influido en los niños para no poder pasar de grado escolar y continuar con su desarrollo.

Con esta ejemplificación, surgen algunas carencias que existen en la educación primaria en México. A partir de este punto se vuelve posible abordar el objetivo del presente trabajo que fue analizar el aprovechamiento del alumno en el proceso de la educación escolar, desde los planteamientos del desarrollo en la psicología, así como la importancia que en el mismo se le asigna a la familia, con especificidad para la educación primaria en el contexto mexicano.

Para poder cumplir con el objetivo, se habló sobre la educación, la evolución que ésta ha tenido a lo largo de la historia y como está estructurada actualmente en México, se hace énfasis en la educación básica, en particular en la primaria.

En primera instancia, se habló del desempeño escolar, en donde además de haber cierto conflicto con la definición, en algunas perspectivas lo abordan sólo como una calificación obtenida por el alumno. Ésta a su vez, habla de la estandarización en las evaluaciones a nivel nacional.

Posteriormente se abordó el tema de la familia en México, desde su tipología y evolución, como su función y diversidad; además, en algunos artículos evidencian la

influencia que tienen ciertas características de la familia, en el niño y su desempeño escolar.

Por último, se planteó el tema del desarrollo abordado desde la perspectiva histórico-cultural. En este apartado se habló sobre diferentes puntos del desarrollo que no son tomados en cuenta para la educación primaria en nuestro país; también se abordó el tema de motivación, competencia y colaboración, lo cual no es fomentado en la escuela debido a que los profesores no están capacitados para impartir sus clases desde esta perspectiva y por lo general se tienen que adaptar a la estructura impuesta a nivel nacional. Además de que esta postura requiere mayor atención personalizada hacia los alumnos para lo cual requerirían tener grupos reducidos. Esto es complicado en México ya que comúnmente los salones se encuentran sobresaturados.

El tipo de evaluación que se emplea es otro punto importante que abordado desde la perspectiva de Vigotsky, los niños tendrían un mejor desarrollo si se realizara una correcta evaluación de su Zona de Desarrollo Próximo así como la fomentación de la colaboración y la dirección de la motivación que permita alcanzar las habilidades próximas del niño. Esta teoría también considera importante la manera en que se interrelacionan los diferentes contextos en donde el niño se desenvuelve, debido a que unos influyen en otros y viceversa como por ejemplo, la familia en la escuela. Ejemplo de esto es lo que la teoría denomina aprendizaje significativo el cual para que sea valorado por el niño, debe de serle útil para sus prácticas cotidianas dentro o fuera de la escuela. Es por ello que en este punto cobra importancia la diversidad familiar y cultural de donde los niños adquieren valores y costumbres que comparten en la escuela y lo adecuado sería que hubiera un espacio en donde pudiera haber una retroalimentación de ello.

Por otro lado los niños que se encuentran inmersos en culturas muy diferentes a lo estandarizado en el programa de estudios, se ven afectados en la motivación y lo significativo de los conocimientos que imparten en la escuela, porque para ellos algunas veces, no tiene utilidad y otras contradicen lo ya aprendido en otro contexto,

es aquí donde no hay un espacio para la retroalimentación y poder encontrar el balance entre diferentes conocimientos, prácticas y tradiciones.

Es así que la multiculturalidad e interrelación de los contextos toma un papel importante en el desarrollo del niño. Por lo que si bien, hay muchas cosas que cambiar en el sistema educativo, lo más factible es comenzar por lo personal y la compartición de éste tipo de posturas que podrían favorecer el desarrollo, calmar las demandas de estandarización, dar apertura a posturas, ideas o prácticas diferentes a la norma y así poco a poco mejorar con el tiempo el bienestar social, el respeto por lo diferente y la apertura a que todos aprendamos y a su vez podamos enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcia, G., Porta, E. & Laguna, J. (2004) Análisis de los factores asociados con el rendimiento académico en 3° y 6° grados de primaria. Recuperado el 10 de Diciembre de 2012 de: <http://www.mined.gob.ni/pdf2005/pdf2004/Factores%20Asociados%20Nicaragua%202004.pdf>
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (1999). "Temas relevantes en psicología educacional: familia y escuela". *Psicología de la educación*. México. Editorial Alfaomega.
- Aznar, M., Giménez, I., Fanlo, A. & Escanero, J. (s/f). El mapa conceptual: una nueva herramienta de trabajo. Recuperado el 2 de mayo de 2013, en: http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_IV/CAP_IV_5.pdf
- Bárcenas, K (2010). *Familias diversas: de la institución al movimiento. Estructuras y dinámicas en la reconfiguración del orden*. Tesis no publicada. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco: México.
- Blanco, R (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. Eficacia escolar y factores asociados en américa latina y el caribe. *Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura*. Chile.
- Campos, Y. (1998). *Hacia un concepto de educación y pedagogía en el marco de la tecnología educativa*. SEP - SSEDf - DGENAMDF
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (2006). "Definición en Educación". Recuperado el 20 de Noviembre de 2012, en: www.diputados.gob.mx/cesop/

- Corral, R. (2001) "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación". *Revista cubana de psicología*, Vol. 18, No. 1, p 72-76, Universidad de la Habana.
- Covadonga, M. (2001). "Factores familiares vinculados al bajo rendimiento". *Revista complutense de Educación*. Vol. 12 (1).
- Cuevas, A. (2002). *Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad de la Habana, Cuba.
- Cuevas, A (2004). "Consideraciones en torno a la visión tradicional del fracaso escolar". *Revista Cubana de Psicología*, Vol. 21, Núm. 2, Universidad de la Habana, pp. 102-105.
- Cuevas, A (2006). "Tipos de relación con los otros en el desarrollo profesional de estudiantes de educación superior". *Revista SEF*: vol. 9, Núm. 1-2, Facultad de Psicología de la UNAM, pp. 41-52.
- Cuevas, A (2011). "Rendimiento Escolar y Estructuración Curricular en la Educación Básica". Aceptado para su publicación en *Revista Cubana de Psicología*, Cuba.
- De la Orden; Oliveros, L.; Mafokozi, J.; González, C (2001). "Modelos de investigación del bajo rendimiento". *Revista Complutense de Educación*. 12 (1) 159-178.
- Documento del Poder Legislativo, (2005) H. Congreso del Estado de Baja California Sur de los Estados Unidos Mexicanos.
- Dreier, O. (1999) "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". *Psicología y Ciencia Social*, Vol. 3, No. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.

- Edel, R. (2003). "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1 (2).
- Espinoza, E. (2006). "Impacto del maltrato en el rendimiento académico". *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*. 4 (2) 221-238.
- Gonzalbo, P. (2012). "Familia y educación". Recuperado el 19 de diciembre de 2012 en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_21.htm
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L. Roces, C., González-Pumariega, S., González, P; Muñiz, R; Valle, A; Cabanach, R; Rodríguez, S y Bernardo, A (2003). "Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico". *Psicothema*. 15 (3) pp. 471-477.
- Hojholt, Ch. (1997) "Child development in trajectories of social practice". Trabajo presentado en la Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica, Berlín.
- Jadue, G (1997). "Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural". *Estudios pedagógicos*. Vol. 23. Pp. 75-80.
- Jadue, G (2011). "Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(1).
- López, I. (2007). *La educación de México a través de los siglos*. Trabajo elaborado en la Universidad Vasco de Quiroga, Morelia, Mich. Mex.
- Martínez, R. (1998). *Análisis de la construcción y caracterización subjetiva de los niños escolares de alto y bajo rendimiento escolar*. Tesis de licenciatura en

psicología. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales campus Iztacala.

Martínez, R. (2011). *Intervención en problemas escolares, Modelo familiar sistémico-educativo*. México: Trillas.

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29 (1) pp. 69-92

Morales, A. (coordinadora); Arcos, P; Ariza, E; Cabello, Ma.; López, Ma.; Pacheco, J; Palomino, A; Sánchez, J y Venzalá, Ma (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Musitu, G; Román, J. y Gracia, E (1988). *Familia y educación, prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. España: Labor.

Núñez, E; Castillo, S y Montano, S (1997). "La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio-educativa de hoy". Ponencia presentada en *Pedagogía '97*, Cuba, Instituto central de Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, La Habana.

Pereda, C., de Prada M. y Actis, W (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo*. España: Secretaría de estado de educación y formación profesional.

Rico, P. (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo, procedimientos y tareas de aprendizaje*. Cuba: Pueblo y Educación.

Robles, H; Escobar, M; Barranco, A; Mexicano, C; Valencia, E. (2009). "La eficacia y eficiencia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la

escolaridad básica”. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 48-76.

Romero, M.; García, R.; Ortega, N.; Martínez, J. (2005). “Influencia del maltrato infantil en el rendimiento escolar”. *Revista científica electrónica de psicología*. Vol.7.

S/a¹ (2012). Familia y sociedad. Recuperado el 30 de diciembre de 2012 en: <http://eduso.files.wordpress.com/2008/06/tema1.pdf>.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2006-2007*. Primera Edición. Enero 2008, México.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Recuperado el 18 de septiembre del 2012, del sitio web de la Secretaria de Educación Pública: <http://www.sep.gob.mx>.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Glosario. Obtenido el 8 de abril de 2013 en: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario?page=4

Secretaría de Educación Pública. (2013). Sistema de Consulta Interactivo de Estadísticas Educativas. Recuperado el 29 de mayo de 2013 en: <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>.

UNESCO (2011). Glosario. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011. Datos Mundiales de Educación*. 7^a edición. Recuperado el 20 de Noviembre de 2012 en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossary-es.pdf>.

Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. México, Manual Moderno.

Vélez, E., Schiefelbein, E. Valenzuela, J (2001). "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria". *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1(1), pp. 1-16.

Vigotsky, S. L (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Grijalvo.

Vigotsky, S. L (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, La Habana: Editorial Científico Técnica.

Zilberstein, J (2005). *Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora. Al docente: didáctica desarrolladora*, México: Ceide.