



Universidad Nacional Autónoma de México

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN
PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS DE 5º Y 6º DE
PRIMARIA CON RECHAZO ESCOLAR**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

SANDRA GUADARRAMA VEGA

**DIRECTOR DEL REPORTE: MTRA. AURORA GONZÁLEZ
GRANADOS**

JURADO DE EXAMEN:

MTRA ROSALINDA LOZADA GARCÍA

DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS

MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ

MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Al CONACYT

A la SEP

A la UNAM, por abrirme sus puertas y permitirme enriquecer
y fortalecer el ejercicio de mi profesión

A mi hermana Beatriz, a quien agradezco que haya luchado por seguir con nosotros

A Omar por ser un gran motivo para continuar luchando

A mi madre, por prestarme su energía y fuerza cuando mi condición física me vencía

A mi padre por ser un gran amigo

A mis hermanos Roberto y Edgar

Y a Alberto, que disfrutó y sufrió conmigo esta gran experiencia

Dedicatoria

A Matilde, mi abuela

A mis locos sobrinos, Diana y Brandon

Contenido	Pag.
Resumen	2
Introducción	3
La baja calidad educativa y la deserción escolar, problemas actuales del sistema educativo mexicano (SEM)	4
Algunas causas de la baja calidad educativa y la deserción escolar.....	5
Calidad educativa	5
Deserción escolar	9
La EE en la identificación de alumnos con desórdenes emocionales y de conducta.....	12
La EE y los cambios en la metodología de la evaluación	14
Los desórdenes emocionales y/o de conducta y el desempeño escolar.....	17
El rechazo escolar	18
Postura tradicional	19
El rechazo escolar visto desde la teoría histórico cultural	21
Método	26
Escenario	26
Participantes	26
Actividades	26
1ª. Fase. Delimitación del Problema de Estudio	27
Objetivo	27
Actividades	27
Resultados	29
2ª Fase. “Una forma de Brindar Atención a Alumnos que Presentan Rechazo Escolar”.	34
Objetivos	34

Actividades	34
1er. momento. Estrategias cognitivas como alternativa para enfrentar dificultades en la resolución de problemas matemáticos	37
Procedimiento	37
2º. Momento. Estrategias actitudinales como alternativa para hacer frente al rechazo escolar.	38
Procedimiento	39
Resultados	42
Instrumento para identificar alumnos de 5º. Y 6º. Grado de primaria con rechazo escolar (avances)	49
Antecedentes	49
Propósitos y uso	50
Desarrollo de la prueba.	51
Parte 1. Confrontar con dificultades	51
Parte 2. Procedimiento de observación	53
Parte 3. Autoinforme	55
Descripción.....	74
Discusión y conclusiones	75
Referencias	77
Apéndice A. Instrumentos informales de evaluación	80
Apéndice B. Actividades	91
Apéndice C. Banco de problemas matemáticos	124
Apéndice D. Cuadro de registro de observación	127

Resumen

En este reporte se fundamenta la importancia de considerar y atender el rechazo escolar como un desorden emocional y de conducta que puede estar presente en alumnos de 5° y 6° de primaria y que puede ser un factor de riesgo para la deserción escolar. Como una alternativa de apoyo para la atención de los alumnos con rechazo escolar, se proponen nuevos elementos de análisis para complementar el concepto y la explicación tradicional que se ha dado de él y se exponen las actividades que se llevaron a cabo con un grupo de 37 alumnos de una escuela primaria, como un intento por atender a alumnos con rechazo escolar. Con el fin de hacer corresponder la evaluación del rechazo escolar con el concepto y explicación que aquí se maneja, se presentan los productos obtenidos en la elaboración de un instrumento para identificar alumnos de 5° y 6° de primaria con rechazo escolar.

El sistema educativo mexicano enfrenta como uno de sus principales retos, la deserción escolar, sobre todo en el nivel secundaria y de manera específica en los sectores pobres. Sin embargo, tanto los estudios como las medidas que se han adoptado para hacer frente a esta problemática se enfocan en factores económicos y cognitivos, prestando comparativamente poca atención al desarrollo emocional y afectivo de los propios alumnos.

Se ha reconocido que lo académico y lo afectivo están estrechamente vinculados. Asimismo se ha constatado que los desórdenes emocionales y/o de conducta afectan el desempeño escolar y pueden ser causa de fracaso escolar. Por ello, es necesario dirigir la mirada hacia estos aspectos y proponer alternativas de atención oportunas y adecuadas a la población que presente desórdenes emocionales y/o de conducta. Como respuesta a ello, en este trabajo se aborda el tema del rechazo escolar, como un desorden emocional y/o de conducta que es necesario atender, con el fin, de proponer elementos que permitan complementar la explicación de sus causas, de manera que dentro del mismo contexto escolar se adopten medidas preventivas y/o de atención que eviten una probable deserción escolar.

Desde una postura tradicional, se considera que el rechazo escolar tiene como una de sus principales manifestaciones la negativa deliberada del niño por asistir a la escuela, en este trabajo se considera que puede manifestarse también en el mismo contexto escolar sin que el alumno falte a clases, a partir de la resistencia a cumplir con las actividades escolares o por medio de conductas de indisciplina que le permiten evitar las actividades escolares en las que se percibe con limitaciones para enfrentarlas. Por otra parte, tradicionalmente, para identificar y explicar el rechazo escolar, se consideran las características del alumno y poco se toman en cuenta los contextos en que se desenvuelve. Considerando estas limitaciones aquí se presentan elementos que permitan complementar el concepto y explicación del rechazo escolar, para ello, se tomaron los principios teóricos planteados por Vygotsky (1989).

Este replanteamiento teórico, señaló la necesidad de proponer un instrumento para identificar alumnos con rechazo escolar de 5º y 6º grado de primaria, que corresponda con los elementos que se proponen para complementar el concepto y explicación del rechazo escolar. Aquí se presentan los productos obtenidos para avanzar en la elaboración del instrumento, que son un insumo para concluirlo.

Por otra, como un intento por atender esta problemática, se presentan las actividades que se llevaron a cabo para trabajar con un grupo de alumnos de 6° grado de primaria, en las que se consideraron algunos de los elementos, que de acuerdo con la teoría que sustenta el concepto y explicación de rechazo escolar que aquí se propone, es importante atender. Si bien, las actividades no se sustentan teóricamente, se presentan algunas observaciones sobre los posibles beneficios.

La baja calidad educativa y la deserción escolar, problemas actuales del sistema educativo mexicano (SEM)

Diferentes análisis (Vázquez, 2005, Ornelas, 1995) coinciden en que las políticas educativas planteadas desde los años noventa han tratado de impulsar el desarrollo del sistema educativo a partir de dos objetivos, dar prioridad a la educación básica y elevar la calidad de la educación. Objetivos que se han traducido en acciones específicas como: el diseño e implementación de diferentes reformas curriculares, la evaluación de resultados, el impulso de la producción de libros de texto y materiales educativos para docentes y la introducción de esquemas para la promoción laboral de docentes.

Como consecuencia de estas medidas, se ha conseguido un incremento importante en la matrícula, como ejemplo, la educación primaria pasó de 9,248,190 alumnos de 1970 a 14,833,889 en 2001 (SEP, 2001), sin embargo, la calidad en términos de aprendizaje está muy lejos de conseguir las medidas planteadas en el currículum. Esta aseveración es apoyada por evaluaciones tanto nacionales como internacionales en las que año con año se siguen obteniendo resultados negativos, muestra de ello, en el año 2000, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2002) en su informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés), realizó el primer diagnóstico de las capacidades en lectura, los resultados de aquel informe para México fueron más que desalentadores, la población estudiantil mexicana obtuvo el último sitio entre los miembros de la OCDE y alrededor de 4 de cada 10 egresados de la secundaria no alcanzaban el nivel mínimo de comprensión de lectura.

La situación se complica aún más si se considera que en México el enfoque manejado para definir la calidad educativa toma únicamente como referencia los indicadores de logro, dejando de lado aspectos como la relevancia, la equidad y la pertinencia de la educación, de tal manera que la evaluación y el análisis sobre calidad educativa en nuestro país quedan limitados a los índices de reprobación, deserción y aprovechamiento (SEP, 2007)

Pero aún tomando como referencia únicamente los indicadores de logro, no sólo se observan deficiencias en el aprovechamiento, además existen altos índices de deserción escolar. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), alrededor del año 2000 la deserción escolar afectaba a un porcentaje situado entre el 25% y el 35% de los

adolescentes, entre el 50% y el 60% del abandono escolar se produce en el transcurso de la secundaria. En el sexenio anterior, el Secretario de Educación Pública, Reyes Támez (2005), habló de un 20% de alumnos de secundaria, que a nivel nacional, quedaron fuera del sistema educativo.

Considerando estas problemáticas, es importante analizar cuáles pueden ser las causas de que las reformas educativas hasta hoy implementadas no se concreten en los resultados esperados, para ello, se retomarán los puntos de vista de diferentes autores.

Algunas causas de la baja calidad educativa y la deserción escolar

Si bien, la baja calidad y la deserción escolar tienen un origen multifactorial, se tomarán los puntos de vista de autores que se centran en el análisis de las características propias del contexto escolar, con el fin de identificar aquellos factores en los que es posible proponer alternativas de apoyo.

Calidad educativa.

Para Vázquez (2005), quien hace un examen de la estructura y funcionamiento pedagógico, las propuestas que se han hecho en las diferentes reformas educativas han pretendido resolver aproximadamente los mismos problemas, que resume en los siguientes:

La educación escolar:

1. Es predominantemente verbalista;
2. Promueve la memorización mecánica del conocimiento;
3. Es autoritaria;
4. Está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular;
5. Los contenidos educativos que se promueven, no llegan a ser significativos para los estudiantes;
6. Los planes y programas de estudio, presentan sobresaturación de contenidos;
7. Los contenidos de los programas de las diferentes asignaturas aparecen desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos;

8. No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares;
9. Los planes y programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados;
10. Los contenidos de los planes y programas no se adaptan a las diferentes regiones del país.

Sin embargo, señala este mismo autor, las diferentes reformas han propuesto como solución un conjunto de medidas que se repiten de un gobierno a otro, como el aumento o disminución de materias o contenidos, cambios de libros de texto, entre otras, no obstante que no se han obtenido los resultados esperados.

Así, el fracaso de las reformas se explica porque siempre se ha partido del mismo dogma, la creencia de que la estructura del sistema escolar es esencialmente correcta, lo que lleva a que se dejen intactos elementos como (Vázquez, 2005):

1. La estructura de las edificaciones escolares. Las aulas y los pupitres son espacios para estar sentados escuchando pasivamente a un profesor, espacios para limitarse a mirar páginas de libros o llenar cuadernos de signos alfabéticos.
2. Los planes de estudio. A pesar de las continuas declaraciones acerca de eliminar la fragmentación del conocimiento, no se ha logrado despojar de la concepción disciplinaria del mismo. Por otra parte, la concepción educativa que predomina en los planes de estudio es totalmente intelectualista, como si todo el conocimiento y el aprendizaje solo estuvieran relacionados con el intelecto. La actividad motora y perceptiva, y la afectividad están por completo olvidadas. No se logra comprender la importancia de estas dimensiones para el desarrollo general del ser humano y para el desarrollo del propio intelecto.
3. Los programas de estudio. Siguen diseñándose por temáticas a pesar de que quienes los planean afirman que se basan en el criterio de resolución de problemas, que en todo caso, son problemas desde la perspectiva de la disciplina y no problemas desde la perspectiva vital y significativa para los educandos.

4. La práctica docente. Sigue sosteniéndose sobre la creencia de que la palabra es la única forma en que se puede adquirir el conocimiento. Por lo mismo, hay total desvalorización de todas las actividades en las que interviene la corporalidad. Las actividades como música, teatro, dibujo, deportes, etc., se cree que son completamente irrelevantes desde el punto de vista del conocimiento.
5. Las evaluaciones. Lo que se evalúa habitualmente son discursos memorizados, poco o nada comprendidos por los educandos. Se evalúa la repetición de definiciones y fórmulas lingüísticas y no el conocimiento propiamente dicho, ni la comprensión, lo que refuerza el principio de autoridad, los estudiantes tienen que repetir las verdades dictadas por los docentes o por los libros sin importar si éstas han sido comprendidas o no por aquellos.

Ornelas (1995) destacó que si bien existen factores externos que determinan las condiciones actuales del SEM, sus mayores impedimentos se ubican en la tradición y prácticas educativas mexicanas. Sus reflexiones giran en torno a cuatro factores: el currículo, tanto en su noción formal como en su manifestación concreta en la escuela, el salón de clases y los docentes.

Algunas de sus reflexiones son las siguientes:

1. Respecto al salón de clases, subraya que se caracteriza por una elevada cantidad de alumnos, sus condiciones materiales e infraestructura no siempre permiten crear un escenario para realizar actividades que motiven y faciliten relaciones sociales, se sigue manteniendo el autoritarismo en las relaciones profesor-alumno.
2. Sobre la práctica del profesor, destaca que existe una tendencia a continuar con las formas tradicionales de enseñanza: el verbalismo, la enseñanza por repetición y memorización, la evaluación por exámenes y centrada en contenidos disciplinares. Todo lo cual, mantiene el papel de autoridad del profesor y va en contra de las propuestas pedagógicas que buscan que el alumno desarrolle su iniciativa, creatividad y el aprendizaje significativo.
3. En relación con el currículum, señala que las prácticas cotidianas del aula, no forman alumnos obedientes y abnegados, preparados para formar parte de la fuerza laboral necesaria al servicio de los intereses de la clase dominante, como lo señala la Nueva Sociología de la Educación, sino al contrario, forma sujetos desobligados, que se

manejan por medio del menor esfuerzo y de trampas para evadir responsabilidades, ya que los alumnos siempre encuentran momentos en los que logran violar el autoritarismo del maestro, situación que el autor atribuye, a la cultura de desinterés por la educación que se observa en el tiempo desaprovechado en las escuelas, no sólo por los días económicos de que goza el profesor, las suspensiones laborales oficiales, etc. sino sobre todo por los tiempos perdidos dentro de la misma jornada, en actividades que nada tienen que ver con los objetivos educativos escolares, pero que indirectamente forman en los alumnos el mismo desinterés por la escuela.

4. En relación con las características del currículum formal, Ornelas (1995), menciona que las modificaciones hechas por las nuevas políticas educativas (desde el Programa de Modernización Educativa) como: la integración de los contenidos, la modificación de una enseñanza centrada en la gramática por un enfoque comunicativo, el interés por la resolución de problemas para favorecer el desarrollo del pensamiento y la capacidad de análisis, la vinculación de los contenidos curriculares a la vida diaria de los alumnos, etc., son cambios que no han llegado a las aulas traducidos en prácticas reales que modifiquen las relaciones sociales. La enseñanza tradicional sigue siendo la práctica cotidiana del aula y el manejo del enfoque conductual continua dictando los métodos de enseñanza, el control de disciplina y las formas de evaluación.

Además, agrega que desde el currículo oculto se continúa formando la personalidad del alumno hacia el individualismo, la competencia, ya que la escuela sigue priorizando la respuesta correcta del alumno según la visión correcta del maestro o de los libros, por sobre la comprensión y la diversidad de puntos de vista. El alumno distinguido es el que cumple con las expectativas del profesor y el que sale de ellas es burro o indisciplinado, dinámica que favorece entre los mismos alumnos un ambiente de competencia, en contra de los principios educativos que buscan el desarrollo de la solidaridad en el niño.

Vázquez (2005) y Ornelas (1995) coinciden en que los factores que están influyendo en la baja calidad educativa se pueden explicar desde la estructura del contexto escolar: el verbalismo, el aprendizaje por memorización, la evaluación centrada en contenidos disciplinares, el autoritarismo, lo que plantea la necesidad de proponer soluciones en el mismo contexto escolar. Situación similar se observa con respecto a las causas de la deserción escolar.

Deserción escolar.

Para Espíndola y León (2002) si bien la deserción escolar tiene mayor incidencia en los estratos bajos (35.7% de acuerdo con la CEPAL, 2002), no atribuyen la causa principal a factores económicos, consideran que las razones se encuentran en las características propias del contexto escolar como: el bajo rendimiento, las normas conductuales y el autoritarismo docente. Estos autores, entienden la deserción escolar como la resistencia de los alumnos a los códigos socializadores que establece la escuela. La disciplina escolar, señalan, se convierte en el eje orientador de los procesos formativos y la escuela se reduce a obligaciones e instrucciones que los estudiantes viven de forma pasiva, marco en el que sus intereses, preocupaciones y problemas no tienen cabida. Así, la interacción profesor/alumno, fundada en la disciplina y en la ejecución de planes y programas cuyos contenidos desactualizados y abstractos se hallan alejados de la realidad de los estudiantes, favorece la repetición y estimula la deserción.

Mencionan también, que la falta de interés por el estudio tiene mucha relación con los problemas de desempeño escolar. Apoyan esta afirmación en datos de la CEPAL (2002) en los que se destaca que tanto en zonas urbanas como rurales los varones mencionan con más frecuencia que las mujeres haber desertado por falta de interés en los estudios, dato que se corresponde con la evidencia del mayor tiempo de permanencia en la escuela y con el mejor rendimiento que están logrando las mujeres en comparación con los varones.

De esta manera, retomando a estos autores, serían las características y la estructura misma del sistema escolar las responsables directas de las condiciones que dan causa a la deserción escolar, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y los jóvenes.

Estas reflexiones coinciden con el punto de vista de Sacristán (2004), quien considera que el fracaso escolar se traduce en el desinterés de los alumnos para mantenerse en la escuela, considera que es el sistema escolar quien debe brindar respuestas ante esta situación. Como punto central de sus reflexiones, destaca que pasamos por un momento que llama “fiebre evaluadora”, de la que se obtienen datos para mejorar el sistema educativo, pero la forma en como son llevadas a cabo las evaluaciones, tanto las nacionales como las internacionales, han generado que el interés esté centrado en evaluar objetivos disciplinares y se dejen de tomar en cuenta aspectos

esenciales del alumno como la afectividad, el desarrollo de la personalidad, el desarrollo de la toma de decisiones, que pueden arrojar información más certera para dar respuesta a los problemas de calidad educativa y fracaso escolar.

Nava (2001), coincide con Sacristán (2004) al afirmar que el SEM desde hace veinte años se ha caracterizado por tres factores:

1. La práctica reproductora de los docentes,
2. El currículum positivista de las escuelas, y
3. La actitud autoritaria de los directivos y docentes.

Estas características, señala el autor, deshumanizan al currículum, al dejar de lado sentimientos humanos como el temor, el dolor, los deseos, la alegría, por considerarse subjetivos. Por lo que propone como solución, la humanización del currículum, donde sean tomados aspectos centrales como, la afectividad y la emotividad.

De los factores señalados por los diferentes autores, resalta la ausencia de interés por vincular el aspecto afectivo con el desarrollo intelectual de los estudiantes. Como diría Nava (2001), las prácticas educativas se rigen por un currículum deshumanizado, donde lo importante es el desarrollo cognitivo o peor aún el aprendizaje disciplinar y su parte afectiva queda fuera de las preocupaciones de la educación escolar y de los maestros .

Esto puede ser explicado en parte, como señaló Sacristán, por la manera en que se han manejado las evaluaciones para determinar el nivel educativo de la población estudiantil, centradas de manera prioritaria en la adquisición de conocimientos, que ha llevado a que las respuestas para enfrentar estas problemáticas se dirijan fundamentalmente a avanzar en el desarrollo de habilidades cognitivas para favorecer un mejor aprendizaje.

Observaciones similares fueron hechas por Del Río y Álvarez (1994), quienes consideraron que el currículum escolar ha estado centrado en cubrir objetivos cognitivos, que sin duda han favorecido un avance teórico importante para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje así como cambios en las prácticas educativas, pero quizá indirectamente, han producido ciertos déficits. La preocupación, indican estos autores, ha estado más centrada en la mente como procesadora de información, pero aún y con todas las ventajas para la práctica docente, se mantiene un interés menos centrado en el niño como ser humano.

Considerando estas reflexiones cabe cuestionar, qué tanto la práctica educativa basada únicamente en el desarrollo cognitivo de los alumnos, puede ser uno de los obstáculos que impide mejorar la calidad educativa. De la misma manera, si la deserción escolar tiene como una de sus principales causas la falta de interés en el estudio, podrá resolverse sólo con medidas que atienden el desarrollo cognitivo del estudiante, es más, la enseñanza misma ¿puede mejorarse si el alumno no está interesado en aprender?

Caben aquí algunas palabras de Vygotsky (2001):

Ningún sentimiento puede permanecer indiferente e infructuoso en la conducta. Las emociones son, precisamente, el organizador interno de nuestras reacciones; el organizador que tensiona, excita, estimula o frena tales o cuales reacciones. Por lo tanto, la emoción conserva el papel organizador interno de nuestra conducta.

Si hacemos algo con alegría, las reacciones emocionales de alegría no significan otra cosa que, en adelante, también trataremos de hacer lo mismo. Si hacemos algo con repulsión, esto significa que tenderemos por todos los medios posibles de interrumpir esa tarea. Por consiguiente, ese nuevo componente que las emociones introducen en la conducta se reduce enteramente a la regulación, por el organismo, de cada una de sus reacciones. (p. 180)

Vygotsky (2001), cuestionó el hecho de que la sociedad se haya formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, al considerar a los dotes o talentos reducidos sólo a la capacidad intelectual. Para él, el aspecto emocional de la personalidad es tan importante como el intelecto y la voluntad. Por ello sugirió, que debe de constituir el objeto y desvelo de la educación en la misma medida que los demás aspectos. De esta manera, resulta prioritario llamar la atención sobre la importancia de los aspectos emocionales y afectivos en el aprendizaje escolar, pocas veces atendidos o considerados en el contexto escolar, con el fin de ampliar la mirada, generalmente centrada en lo cognitivo, para prevenir o atender a la población en riesgo de deserción o fracaso escolar.

Por ello, en el siguiente capítulo se hablará sobre la importancia de considerar e identificar los desórdenes emocionales y/o de conducta y el papel que actualmente juega la educación especial (EE) para atender este aspecto. Se iniciará con una revisión general sobre los cambios que ha vivido la educación especial en México en respuesta a las demandas que a nivel internacional se han venido dando, para en seguida abordar de manera específica la repercusiones

de los problemas emocionales y/o de conducta en el desempeño escolar y la importancia de su identificación, como acción inicial para definir la intervención educativa más adecuada.

La EE en la identificación de alumnos con desórdenes emocionales y de conducta

En este apartado se presenta una exposición general de los cambios teóricos que fundamentan el actual concepto de EE y sus implicaciones prácticas, así como una reflexión sobre la manera en como han influido en la evaluación e identificación de alumnos que presentan desórdenes emocionales y/o de conducta, tema central de este trabajo.

A partir de la década de los 90, la EE vivió cambios importantes en su conceptualización, que derivaron a su vez en modificaciones en materia de evaluación e intervención educativa. Tradicionalmente la EE se identificó con la educación ofrecida en centros especiales, destinada a curar o modificar la conducta de las personas con discapacidad, esta particularidad fue y es cuestionada por considerar que favorece la segregación de la población a quien brinda sus servicios, ya que se dirige a un tipo determinado de sujetos y en un espacio o lugar determinado que los diferenciaba del resto de la población.

En las últimas dos décadas e inicialmente por la difusión e instrumentación de los principios de normalización e integración educativa, se extiende la tendencia a nivel mundial de integrar a la población con discapacidad a escuelas regulares, sin embargo, las limitaciones para lograr su integración generaron cuestionamientos en relación con la manera en como se funciona y se enseña en la escuela, más que a dificultades propias del niño, lo que generó cambios más radicales en la atención ofrecida a esta población, cambios que actualmente se rigen bajo los principios de lo que hoy se conoce como educación inclusiva.

La educación inclusiva tiene como uno de sus principios rectores el interés por la atención a la diversidad de todo el alumnado y no solo de aquellos que son identificados como con alguna discapacidad o con necesidades educativas especiales. Se basa en la idea de que es la escuela quien debe realizar un análisis de sus políticas, cultura y prácticas, para identificar las barreras que limitan o dificultan el aprendizaje y la participación activa de los alumnos. Para ello, plantea que las barreras se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educativo y no sólo en las características personales o familiares del alumnado (Booth y Ainscow, 2002).

Esta perspectiva, dio origen a una nueva manera de conceptualizar la EE, dejó de considerarse como una educación dirigida a un tipo determinado de personas, para entenderse como el conjunto de medios y recursos, humanos y materiales, puestos al servicio del sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que pueda presentar un alumno a lo largo de

su escolaridad (Sola y Delgado, 2006). Junto con esta nueva manera de conceptualizar la EE se presentaron también modificaciones en el concepto de discapacidad.

El concepto de discapacidad surgió a partir de dos modelos teóricos, el médico-biológico y el social, cada uno desde su perspectiva plantearon los aspectos fundamentales para definirla. Para el primero, se entendía como restricción o ausencia originada por deficiencias en la capacidad para realizar una actividad de acuerdo con lo que se consideraba normal para un ser humano. Desde esta postura, como señala Leyva (2005), la discapacidad se entiende como consecuencia de una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados de forma individual. Para el modelo social, la discapacidad se explica como un problema fundamentalmente de origen social.

A los enfoques médico-biológico y social les correspondió la clasificación conocida como Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM) reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1980. Sin embargo, en el 2001 desde un nuevo modelo teórico, el bio-psico-social, esta clasificación fue sustituida por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), a partir de la cual se ve la discapacidad como “los aspectos negativos del funcionamiento humano, es decir, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, a partir de un estado o condición de salud de una persona en interacción con el contexto” (OMS, 2001).

De este modo, desde el modelo bio-psico-social se establece que la discapacidad puede ser reducida o generada por la interrelación de factores biológicos, personales y sociales, dando paso a un punto de vista en el que la actividad y participación social de una persona con discapacidad son explicadas por factores contextuales (ambientales o personales) y no están exclusivamente determinadas por la deficiencia y sus repercusiones corporales. Así mismo, estos cambios plantean como nuevo marco de atención un modelo educativo que sustituye el modelo clínico propio de la visión tradicional de EE y de la discapacidad centrada en el sujeto, sobre todo en sus deficiencias orgánicas. Con el paso a un modelo educativo se busca responder a la necesidad de considerar el origen social del desarrollo y aprendizaje en la evaluación, no sólo para explicar el origen de los problemas o dificultades de aprendizaje, sino además para optimizar la intervención.

De esta manera, con la influencia de estos factores se favorecen cambios importantes en la manera de conceptualizar la EE que en la práctica se traducen en implicaciones educativas, como: el reconocer el papel de la intervención y la provisión de servicios y apoyos, para reducir las limitaciones funcionales y por tanto la discapacidad, pero que a su vez, plantean retos que es necesario atender. Acle (1995) señaló que se requieren cambios en la metodología de la evaluación, intervención, prevención y la investigación, en los que el trabajo en escenarios naturales y con todos los elementos involucrados con el sujeto, la familia, los profesores y la comunidad en general, es fundamental.

Tomando como centro de interés la metodología de evaluación y de manera específica la detección de alumnos con desórdenes emocionales y/o de conducta, se analizarán los cambios que de acuerdo con diferentes autores es necesario aplicar al proceso de evaluación. Para ello, se expondrán inicialmente los cambios y retos que es necesario tener en cuenta para responder a la nueva forma de conceptualizar la EE y posteriormente se analizará la importancia de ello, en la evaluación e identificación de alumnos que presentan desórdenes emocionales y/o de conducta.

La EE y los cambios en la metodología de la evaluación

Como cambios significativos en la manera de abordar la evaluación se pueden destacar tres, relacionados con el qué, cómo y para qué de ella. Con respecto al qué se evalúa, desde el enfoque tradicional se ha centrado la evaluación en el alumno, como siendo él quien tiene la discapacidad dejando de considerar los contextos en que se desarrolla o en los que tiene lugar. Desde el concepto actual de EE y discapacidad, la evaluación no se limita al sujeto sino se extiende a las personas con quienes interactúa en los diversos ámbitos y circunstancias presentes en su desarrollo. Se plantea el empleo de instrumentos de evaluación que están más relacionados con el contexto y de manera específica, en el escolar, por lo que el currículum termina siendo un referente indispensable.

En relación con para qué evaluar, la evaluación tradicional se ha realizado a través de pruebas dirigidas a identificar la incapacidad y describirla, ignorando a nivel educativo la referencia al currículum y sus contenidos. Con los cambios teóricos que se señalaron anteriormente, en los que se plantean un modelo interactivo y contextual, la evaluación tiene como uno de sus requisitos determinar, no el o los déficits, sino lo que el sujeto necesita para

compensar sus limitaciones, entendiendo las limitaciones en correspondencia con el concepto actual de discapacidad que tiene como objetivo fundamental orientar la práctica educativa.

Finalmente con respecto al cómo, la evaluación tradicional parte de la identificación del coeficiente intelectual (CI) como el criterio para determinar el nivel del desarrollo, y el déficit se convierte en el mejor indicador para determinar los apoyos necesarios. Con el nuevo modelo, la evaluación busca mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje por medio de la identificación de apoyos, basados en el estudio de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos y la evaluación se emplea a lo largo del proceso educativo.

De esta manera, se exige que la evaluación:

1. No sólo considere los tradicionales factores psicológicos, sino además permita obtener información sobre los diferentes contextos en los que se desenvuelve e interactúa el sujeto, para determinar su incidencia en la conducta.
2. Se base en el empleo de diferentes tipos de estrategias, como la evaluación informal, las observaciones, la referencia al criterio, etc. de tal forma que se cuente con la mayor información posible para profundizar sobre la realidad del sujeto y su conducta.
3. Permita explicar y describir, no sólo para orientar y pronosticar la intervención sino también para prevenir.

En correspondencia con esta nueva manera de entender la evaluación, autores como Garanto (1997) y Forns (1993) propusieron alternativas para abordar la evaluación infantil. Garanto (1997) señaló que la evaluación infantil debe ser: dinámica, procesual e integradora. Dinámica, con el fin de valorar las circunstancias que influyen en el desarrollo y formación del sujeto, los contextos y sistemas en los que el desarrollo ha tenido lugar, para que con el máximo de información significativa, pueda ser conocida su realidad, emitirse un juicio de valor y se diseñen estrategias de intervención optimizadoras. Por procesual, se refiere a una evaluación no limitada a un momento concreto, sino a un proceso de revisión permanente que permita una reformulación y revisión continua de la realidad que se debe evaluar, dada su dinamicidad. Habla de una evaluación integradora, como aquella que contempla todas las áreas de desarrollo del sujeto, así como los contextos de su realidad de forma entrelazada, ya que ello conjunta e interactivamente puede facilitar una comprensión y/o explicación más clara de la realidad del sujeto.

Coincidiendo con este autor, Forns (1993) planteó que la evaluación debe ser múltiple e integrada. Múltiple por la necesidad de analizar la diversidad de aspectos que ejercen su influencia sobre el sujeto; los contextos en los que se desenvuelve, las acciones que el contexto ejerce, las acciones de educación que los adultos ejercen sobre él de forma explícita o implícita, así como los resultados o conductas manifestadas por el niño como fruto de la interacción de todos los elementos. Con la idea de integración, se refiere a la necesidad de no parcializar los elementos analizados, así como el no dar preferencia a unos más que a otros.

Siendo más específica, Forns (1993) planteó que para el estudio del contexto en la evaluación infantil, es necesario un análisis en tres sentidos:

1. El análisis del propio niño como contexto. El niño debe ser considerado como contexto, en el sentido de que las características del niño están en mayor o menor grado interrelacionadas y por tanto el análisis de una de ellas no puede realizarse independientemente de las demás, como podría ser el sólo atender la conducta-problema.
2. El análisis del contexto que envuelve al niño. Para identificar los efectos que el contexto ejerce sobre la conducta del niño.
3. La evaluación del niño en el contexto. Para identificar las conductas del niño en los diferentes escenarios en los que interactúa, con el fin de lograr la mayor validez ecológica posible.

Las propuestas de ambos autores, además de corresponderse con las exigencias de evaluación que plantea el modelo educativo, resultan de gran trascendencia para la identificación de alumnos que presentan desórdenes emocionales y/o de conducta, porque su severidad está determinada en gran medida por la percepción que sobre ellos tengan las personas que viven y/o trabajan con ellos. Tanto en los padres como en los profesores se pueden observar diferentes niveles de tolerancia frente a un alumno con problemas emocionales y/o de conducta. Esta percepción es de importancia significativa porque dependiendo de ella se determina la urgencia con la que se debe brindar o no atención, lo que plantea la necesidad de llevar a cabo una evaluación en la que el análisis del contexto es prioritaria, así como la importancia de contar con criterios claros y unificados para identificar y atender oportunamente a esta población.

Sin embargo, en nuestro país, como se señaló en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial (SEP, 2002), uno de los principales problemas que enfrenta hoy la EE es la dificultad para definir qué alumnos deben ser sujetos a recibir educación especial. En este mismo documento se atribuye esta dificultad a la confusión creada por el manejo del término “necesidades educativas especiales” y la falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial, ya que se considera que existen pocos acuerdos sobre la manera de abordar la integración educativa, permitiendo que cada Estado determine su propio marco de acción según sus propias interpretaciones. Situación que resulta aún más preocupante para la población escolar que presenta desórdenes emocionales y/o de conducta, dada la dificultad de definir esta categoría por la carga social y contextual que está en el origen de su definición y delimitación como un problema sujeto de atención.

Esta dificultad puede llevar como consecuencia a que alumnos que no requieren del servicio sean atendidos, dejando fuera a alumnos que requieren de apoyo y que a corto o mediano plazo, al no brindarles la atención que requieren y en el momento oportuno, puedan presentar mayores dificultades en su integración escolar, para las que difícilmente se puedan adoptar medidas de solución, sobre todo si como consecuencia se presenta una deserción escolar. Como muestra de ello, diversos autores han alertado sobre las repercusiones negativas en el desempeño escolar de alumnos que presentan desórdenes emocionales y/o de conducta.

Los desórdenes emocionales y/o de conducta y el desempeño escolar

Raver y Ziegler (1997), plantearon que alumnos con problemas emocionales y/o de conducta pueden tener serias limitaciones para lograr tener éxito en la escuela y a la inversa, el fracaso escolar frecuentemente desencadena respuestas sociales y emocionales poco apropiadas para su desenvolvimiento y adaptación al contexto escolar, por lo que se consideran sujetos a recibir una respuesta educativa especial. Ziegler (2002) mencionó que los niños que gozan de un buen ajuste emocional tienen posibilidades significativamente mayores de éxito escolar, mientras que los niños que experimentan dificultades emocionales graves se hayan ante riesgos de tener dificultades en el mismo periodo. Raver (2003), en una reseña sobre la investigación longitudinal que correlaciona el desarrollo emocional con el éxito escolar, destacó lo siguiente:

1. Las habilidades emocionales y sociales de los niños se relacionan con su rendimiento académico.
2. El logro académico de muchos niños durante los primeros 2 ó 3 años de formación escolar parece estar basado en gran medida en sus habilidades emocionales y sociales.
3. Las relaciones que los niños tienen con sus compañeros y maestros, se basan en la capacidad de los niños de regular las emociones de maneras pro-sociales más bien que antisociales, y tales relaciones ayudan o perjudican las probabilidades de los niños de rendir bien en lo académico.
4. Los psicólogos han observado que los niños que se portan de maneras antisociales tienen menos probabilidad de ser aceptados por compañeros y maestros. Participan con menos frecuencia en las actividades de la clase y logran menos que sus compañeros más pro-sociales y emocionalmente positivos.
5. Las habilidades académicas y el ajuste emocional, pueden afectar de manera doblemente direccional, de modo que los niños que lidian contra las dificultades tempranas de lectura y aprendizaje puedan llegar a estar cada vez más frustrados y perturbados, así como los niños que presentan desórdenes emocionales puede llegar a presentar dificultades en su aprendizaje escolar.

Así, brindar una adecuada atención a la población que presenta desórdenes emocionales y/o de conducta, respondiendo a sus necesidades específicas, es una labor fundamental para prevenir

el fracaso escolar que es un factor de riesgo para la deserción escolar. Otro de los problemas que como consecuencia de desórdenes emocionales y/o de conducta puede presentarse en los estudiantes es el rechazo escolar. En el siguiente apartado se profundizará sobre esta problemática.

El rechazo escolar

El rechazo escolar es considerado una problemática que afecta a una alta proporción de alumnos con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar (Granell, Vivas, Feldman y Gelfman, 1998) y también con desórdenes emocionales y/o de conducta. Igualmente se considera que es un factor de riesgo que puede influir en la deserción y el fracaso escolar (Orihuela, 2005), razones por la que debiera considerarse una problemática de interés por parte de las escuelas, como por el personal de EE integrado o no a los centros escolares. Para ello, es fundamental tanto la claridad respecto a qué es el rechazo escolar, como de las causas que lo originan, para contar con elementos que dirijan acciones para su prevención o intervención. En este apartado se abordarán las posturas tradicionales que han definido y explicado el rechazo escolar y se aportarán nuevos elementos para enriquecer el concepto tradicionalmente manejado como las causas que le dan origen.

Postura tradicional

Comúnmente, se entiende por rechazo escolar, la negativa deliberada del niño a asistir a la escuela (Granell, Vivas, Feldman y Gelfman, 1998). Una de las primeras posturas que explica su origen se centra en las características de personalidad del alumno, se considera que la presencia de rasgos de personalidad disfuncionales, como la ansiedad por separación o la fobia escolar son sus principales causas.

Por ansiedad por separación, se entiende un trastorno de la niñez o adolescencia, que se caracteriza por ansiedad excesiva y que se presenta cuando el sujeto se aleja del hogar o de las personas importantes de su vida. Puede manifestarse por la renuncia o rechazo de salir de casa, generalmente acompañado por la negativa a ir a la escuela. Por fobia escolar se entiende, el rechazo prolongado que un niño experimenta a acudir a la escuela por algún miedo asociado con ella, que generalmente no se presenta durante los días en que el niño no asiste a la escuela (Caballo, 2005). Esta primera postura, supone que los niños que presenten alguno de estos trastornos tendrán dificultades para integrarse al contexto escolar, afectando su inmediato y futuro desempeño, lo que puede generar a su vez un aumento en sus temores escolares y por lo tanto, que se mantenga su resistencia a acudir a la escuela.

Otra explicación sobre el rechazo escolar, se ha plateado desde la teoría cognitivo-conductual, desde la que se entiende el rechazo como resultado de experiencias previas de

fracaso, es decir, de las experiencias negativas que han vivido aquellos alumnos que no cubren con las exigencias mínimas para poder ser promovidos al siguiente grado o que logran su promoción con grandes dificultades. Se considera que estas experiencias desarrollan en el niño un concepto negativo de sí mismo en relación con sus capacidades académicas y de aprendizaje, disminuyendo su interés por las actividades escolares, que se deriva en la negativa de acudir a la escuela (González, 1996; Romero, 1990 y González y Valle, 2000).

Estas dos posturas, parten de una explicación que establece una relación unidireccional entre el rechazo escolar y las experiencias del sujeto en la escuela, sólo difieren en el sentido en que se da esta relación. Para la primera postura, el rechazo surge como consecuencia de las características de personalidad del niño (fobia o ansiedad por separación), para la segunda, el rechazo es consecuencia de las experiencias previas de fracaso, lo que lleva a cuestionarnos, si existe otra manera de poder explicar el rechazo que no quede limitada a una relación unidireccional entre el sujeto y contexto.

Granell, Vivas, Feldman y Gelfman (1988), hicieron una revisión de diferentes investigaciones sobre el tema, de las que destacan que el rechazo escolar no puede ser considerado un problema homogéneo, sino que debe ser analizado como resultado de factores tanto personales como ambientales. Estos autores observaron que los individuos que rechazan la escuela suelen tener características de personalidad de tipo neurótico: son ansiosos, temerosos y con frecuencia dependientes y sobreprotegidos por su familia. Así mismo, distinguieron dos categorías del rechazo escolar: los que temen separarse de sus padres (ansiedad por separación) y los que temen enfrentar alguna situación específica del ambiente escolar (fobia escolar), que corresponden con las planteadas en la primera postura.

Granell y col. (1998) plantearon que en las diferentes investigaciones se observan coincidencias en el tipo y momento en que se presenta el rechazo escolar, asociadas a variables como: la edad del niño, las características de la familia de origen, y factores escolares, entre los que resaltan los siguientes aspectos:

1. Se presenta con mayor frecuencia entre los 11 a los 13 años de edad.
2. La ansiedad por separación es típica entre los 5 y los 7 años. Entre los 9 a 11 años está asociada con temor a la escuela. En adolescentes está asociada con depresión y desajustes emocionales.

3. Afecta a una alta proporción de niños con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar.
4. Es frecuente en hijos mayores o menores y especialmente en hijos únicos.
5. Los niños suelen provenir de familias estables con métodos educativos inconsistentes y con frecuencia se ha descrito al padre como pasivo y desinteresado.

Estos datos, si bien, intentan establecer una relación entre los factores tanto personales como ambientales, terminan atribuyendo gran peso a las características familiares o personales como determinantes de la conducta de rechazo del niño, por lo que cabría preguntarse ¿es la familia la principal responsable?, ¿qué papel juega la escuela en su aparición? Por otro lado, si el rechazo se presenta en una gran proporción de niños con problemas de aprendizaje o con bajo rendimiento, ¿es el rechazo escolar el que influye en el bajo rendimiento o en los problemas de aprendizaje del niño o éstos están influyendo en la aparición del rechazo escolar?

Si bien la teoría cognitivo conductual, como se expuso anteriormente, plantea que el rechazo escolar puede ser explicado como resultado del desinterés generado por las experiencias previas de fracaso que influyen negativamente en el autoconcepto del niño, lo que permite vincular las características particulares del niño con el contexto escolar, deja sin dar respuesta al ¿cómo se da ésta vinculación?, ¿por qué no todos los niños que viven experiencias de fracaso o problemas en el contexto escolar presentan un rechazo hacia ella? y ¿qué papel juega el niño en esta decisión?

Estos cuestionamientos obligan a recurrir a otra postura teórica que permita ampliar la comprensión sobre el rechazo escolar y ¿por qué no? replantear el concepto que hasta aquí se ha dado de él.

El rechazo escolar visto desde la teoría histórico cultural

Para complementar el concepto tradicional de rechazo escolar y buscar alternativas de explicación que permitan responder a los cuestionamientos antes señalados, se retomaron los postulados básicos de la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky (1989). Si bien, desde la teoría sociocultural no se encontró el tema del rechazo escolar como tal, es posible conceptualizarlo y darle una explicación a partir de los planteamientos hechos desde lo que Vygotsky (1989) llamó el desarrollo de la personalidad de la infancia difícil, para explicar el desarrollo de niños con algún déficit, o con necesidades educativas especiales como hoy se les

llama (Riviére, 1988). Por otra parte, esta teoría presenta una visión positiva del desarrollo de los niños con alguna discapacidad o con alteraciones en su desarrollo. Vygotsky (1989) no entendía las deficiencias en términos de disminución cuantitativa de determinadas funciones, sino de una organización cualitativamente diferente de ellas. Pensaba que la alternativa educativa de los niños con deficiencias debía estar basada en la organización especial de sus funciones, tomando en cuenta sus aspectos más positivos en vez de sus limitaciones (Riviére, 1988).

Para Vygotsky (1989), la vía del desarrollo de los niños que presentan una discapacidad o alteraciones en su desarrollo se presenta como una línea marcada como: “deficiencia-compensación”, que es explicada por el autor a partir de tres principios básicos.

Por una parte, Vygotsky (1989) planteó *el principio de la condicionalidad social de los procesos del desarrollo*, para explicar que la lógica del desarrollo no se encuentra determinada por la fisiología sino por la cultura desarrollada históricamente. De esta forma, coloca en primer lugar el principio social en el desarrollo, sobre el principio natural-biológico (Elkonin, 1987). Ubica las fuentes del desarrollo, no en el individuo, sino en el sistema de relaciones sociales, como explicación de la reorganización de todas las funciones orgánicas, a partir de las exigencias del medio social.

Pero ¿qué pasa, cuando un niño presenta alteraciones orgánicas, emocionales o de conducta, que le impiden acceder como lo haría otro niño, digamos dentro de la “normalidad”, a las exigencias socialmente establecidas? Para Vygotsky (1989), es precisamente en la presencia de obstáculos, donde podemos encontrar la explicación del desarrollo de la población de niños con algún déficit. Pero explica que el defecto por sí mismo no determina las dificultades del niño, el niño sólo se percibe con limitaciones en la medida en que se percata de las dificultades que resultan de su defecto, por el descenso de su posición social; es decir, en la medida en que su defecto limite su actuación según las exigencias culturalmente establecidas, es que el niño logra percibir sus limitaciones.

De este modo, la consecuencia directa del defecto será una posición psicológica particular que Vygotsky (1989), retomando las ideas de T. Aipps, denomina *sentimiento de minusvalía*. A través de esta posición y sólo a través de ella, el defecto influye en el desarrollo del niño. De ésta manera, dentro de la vía “defecto- compensación” se incluye un tercer elemento, el sentimiento de minusvalía (“defecto-sentimiento de minusvalía-compensación”), a partir del cual Vygotsky

destaca un segundo principio, *el principio de la compensación en el desarrollo de la psique*. El defecto da lugar a la compensación no directa, sino indirecta, a través del sentimiento de minusvalía originado por ella. En la lucha del niño por ocupar una posición social, tratará de vencer sus limitaciones, por eso dice Vygotsky (1989), la lucha contra el sentimiento de minusvalía es el punto primero y fundamental de toda la educación.

El factor fundamental con el cual nos encontramos en el desarrollo complicado por el defecto, es el doble papel de la insuficiencia orgánica en el proceso de este desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, el defecto es la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra parte, precisamente porque origina dificultades, estimula el movimiento elevado e intensificado hacia el desarrollo (p. 162)

Vygotsky (1989) representa de la siguiente manera el proceso del desarrollo:

1) La inadaptación del niño al medio sociocultural crea poderosos obstáculos en la vía del desarrollo de su psique (el principio de la condicionalidad social del desarrollo); 2) estos obstáculos sirven de estímulo para el desarrollo compensador; se convierten en su punto objetivo y dirigen todo el proceso (el principio de la perspectiva a futuro); 3) la presencia de obstáculos aumenta y hace perfeccionarse las funciones y conduce al vencimiento de estos obstáculos, es decir, a la adaptación (el principio de la compensación) (pag. 141)

Pero, Vygotsky (1989) fue muy enfático en aclarar que el proceso de la compensación no concluye indispensablemente con el éxito, no siempre conduce a la formación de capacidades a partir de las deficiencias, “Como cualquier proceso de vencimiento y de lucha, la compensación puede tener también dos resultados: la victoria y la derrota, entre los cuales se disponen todos los grados posibles de tránsito de un polo a otro” (pag. 164)

Esto es, el niño no siempre se percibe con limitaciones, en tal caso no tiene efecto un sentimiento de minusvalía, por otro lado, el proceso de compensación puede tomar una vía, que no favorezca que el niño venza sus limitaciones. Así Vygotsky (1989) habló de tres procesos de compensación:

1. La compensación real,
2. La compensación media, y

3. La compensación falsa.

Entendió por *compensación real*, la vía del desarrollo que permite al niño vencer los obstáculos que se le presentan a causa de sus limitaciones, por medio de vías alternas que le permiten superar sus dificultades para cumplir con las exigencias escolares.

Por *compensación media* se entiende la vía del desarrollo que permite que el niño venza los obstáculos, pero no sus limitaciones, que puede seguir dos caminos: por un lado el niño puede adoptar conductas negativas como agresión o terquedad, o puede emplear sus limitaciones como medio para obtener beneficios, menores exigencias; atenciones y cuidados especiales. Tanto una como otra conducta señaló Vygotsky (1989), permiten al niño ocupar un lugar en las relaciones sociales que no puede alcanzar a partir de las actividades académicas, pero no le ayudan a vencer sus limitaciones, por ello le llamó “compensación media”.

Por *compensación falsa*, se refirió a los casos en los que el niño lucha por vencer obstáculos que no existen pero que él percibe como reales. En este caso el niño cree que los demás lo observan y juzgan negativamente y adopta conductas para defenderse de amenazas que en realidad son falsas.

Retomando estos planteamientos, es posible complementar el concepto tradicional de rechazo escolar para entenderlo como consecuencia de un proceso de compensación, quedando definido de la siguiente manera: la conducta de resistencia u oposición del niño hacia las actividades escolares, que surge como resultado de un proceso de compensación media o falsa, que afecta negativamente su desempeño escolar. Desde este concepto es posible abarcar no solo a la población de niños que presentan resistencia abierta a asistir a clases, que es una manifestación evidente y fácilmente identificable, sino además, a aquella población que encuentra dentro del contexto escolar una manera de poder compensar sus limitaciones, por medio de conductas negativas, pero que no le ayudan a superar sus dificultades.

Por otra parte, el concepto permite identificar elementos para comprender por qué un niño que presenta dificultades escolares puede dirigirse o no hacia el rechazo escolar, a partir, de un análisis de los contextos inmediatos en que se desarrolla y de los préstamos de apoyo de los que puede valerse para compensar positivamente o no sus dificultades. Estos apoyos, que son facilitados explícita o implícitamente por los adultos o compañeros que median su interacción con los contenidos escolares, están presentes en los contextos en que se desenvuelve, por lo que

una evaluación que permita comprender y explicar el rechazo escolar, debe necesariamente permitir identificarlos y relacionarlos con las motivaciones que orientan la dinámica de desarrollo del niño.

Así, el concepto de rechazo escolar que aquí se propone, obliga a considerar tanto las características individuales del niño como del contexto, ya que si bien, el sentimiento de minusvalía es vivido por el niño, no surge de él como un proceso individual, las limitaciones no pueden ser situadas exclusivamente en el niño, las limitaciones en la actividad y restricciones en la participación de los sujetos pueden presentarse en los alumnos por causas que puedan enmarcarse en los contextos en los que se desenvuelve, como ejemplo de ello pueden citarse, las carencias de apoyo escolar, las calificaciones habituales del “tú no puedes”, las condiciones de desarrollo en medio de familias disfuncionales, entre otras.

Por otro lado, el rechazo escolar entendido como proceso de compensación, no sólo plantea la posibilidad de explicarlo, sino y quizá más importante, permite contar con elementos para proponer alternativas de atención. Porque si algo significativo hay que rescatar de este proceso, es la necesidad del niño por ocupar un lugar en el contexto escolar y por lo tanto nos habla del interés del niño, interés que puede ser aprovechado para proporcionarle alternativas de conducta más positivas para enfrentar sus limitaciones.

De esta manera, siguiendo la línea de desarrollo definida por Vygotsky, “defecto - sentimiento de minusvalía - compensación”, es posible ampliar la comprensión del rechazo escolar, a partir del análisis de aspectos como los siguientes:

1. Autovaloración. Apreciación positiva o negativa que los alumnos tienen de sí mismos, con respecto a sus capacidades y desempeño escolar.
2. Emoción. Sentimientos o reacciones emocionales que experimentaron al enfrentar dificultades escolares.
3. Causas. Razones a las que atribuyen su buen o mal desempeño en las actividades escolares, ya sea que se refieran a factores personales, como su propio esfuerzo, o a factores externos, como la suerte o el apoyo que reciben de otras personas .
4. Motivos. Razones por las que tienen interés o no en lograr un buen desempeño escolar.

5. Estrategias para enfrentar dificultades. Acción o acciones que llevan a cabo ante las dificultades escolares.

Identificar y analizar estos aspectos para explicar y entender el rechazo escolar, requiere de considerar el desarrollo como un proceso dinámico que no está limitado a factores internos, ni a la influencia unilateral del contexto. Es necesario comprender la historia del desarrollo, en la que el sujeto y contexto juegan un papel fundamental, no como determinantes unilaterales, sino en una conjugación mutua que define para cada sujeto particularidades que pueden ser comprendidas si se identifican los motivos que dirigen su conducta en su lucha por el vencimiento de obstáculos.

Lo que aquí se propone, además de complementar el concepto tradicional de rechazo escolar y brindar una explicación a su origen, es un instrumento de identificación, que más que determinar la existencia o no del rechazo, permita aportar elementos que ayuden a comprender la dinámica de desarrollo del niño cuando se enfrenta ante dificultades escolares, para definir qué acciones preventivas o de intervención son las más apropiadas ante un probable rechazo escolar. Antes de presentar el instrumento, se describirán las actividades que permitieron definir como problema de interés el rechazo escolar y la necesidad de elaborar un instrumento para identificar alumnos de quinto y sexto grado de primaria con rechazo escolar. Inicialmente se presentarán las actividades que se realizaron en la primaria José Guadalupe Posada con un grupo de alumnos a quienes se dio seguimiento durante su quinto y sexto grado, para posteriormente describir los avances en la elaboración del instrumento.

Método

Escenario

Se trabajó en la escuela primaria “José Guadalupe Posada” ubicada en una zona urbano marginal de la delegación Iztapalapa.

Participantes

Las actividades se llevaron a cabo con un grupo de 37 alumnos, 19 mujeres y 18 varones, mientras cursaron su 5° y 6° grado de primaria, que correspondieron a los ciclos escolares 2005-2006 y 2006-2007.

Actividades

La descripción de las actividades se presentará en dos fases, una en la que se exponen las actividades que permitieron delimitar el rechazo escolar como problema de estudio, denominada “Delimitación del problema de estudio” y la segunda donde se describen las actividades que se llevaron a cabo, como una forma de atender esta problemática, denominada “Una alternativa para brindar atención a alumnos que presentan rechazo escolar”.

Es importante aclarar que las actividades propuestas para brindar atención a alumnos que presentan rechazo escolar, tienen como limitación el que no fueron planteadas desde un marco teórico definido ni bajo un control sistemático sobre sus resultados, porque el objetivo central durante la maestría fue la elaboración del instrumento para identificar alumnos con rechazo escolar y no la atención a esta problemática, sin embargo al identificar el rechazo escolar como un problema que estaba presente en algunos alumnos, fue necesario instrumentar actividades para atender esta problemática

1ª Fase. Delimitación del Problema de Estudio

Objetivo

Determinar el problema de estudio que se abordaría durante la maestría.

Actividades

Actividad	Periodo
1. Se solicitó al profesor de grupo que expusiera las problemáticas que estaban presentes en su grupo y para las que requería de apoyo.	Septiembre 2005
2. Se llevaron a cabo tres observaciones en grupo-clase para tener un primer acercamiento a las características de los alumnos. Las observaciones tuvieron lugar en tres días diferentes, en un horario de ocho a diez y media de la mañana.	Septiembre 2005
3. Se realizó una revisión bibliográfica sobre los problemas actuales y más significativos del Sistema Educativo Mexicano.	Septiembre - Diciembre 2005
4. Se observó a los alumnos durante las actividades que se aplicaron para apoyar al profesor de grupo en un taller de comprensión lectora. De estas observaciones se registró información sobre: a) su desempeño, b) su actitud ante el trabajo individual y en equipo, y c) su asistencia a clases.	Octubre 2005 - Junio 2006

Actividad

Periodo

5. Se elaboraron y aplicaron a todo el grupo tres instrumentos informales de evaluación, dirigidos a obtener información inicial sobre la motivación escolar y la comprensión lectora de los alumnos. Dichos instrumentos constaron de dos partes (ver Apéndice A). La primera parte, contenía una historia sobre alguna situación cotidiana que los alumnos pueden vivir en la escuela. En cada historia había tres personajes diferentes: a) uno que representaba a un alumno responsable e interesado en la escuela, b) un alumno interesado en la escuela pero que no lograba el desempeño escolar que deseaba y c) un alumno desinteresado por la escuela.

La segunda parte, constó de una serie de preguntas abiertas dirigidas a obtener información sobre los siguientes aspectos:

1) La comprensión que los alumnos tuvieron sobre el contenido de las historias.

2) Su interés por las actividades escolares.

3) La autovaloración de su propio desempeño escolar.

4) Las estrategias que emplean para cumplir con las actividades escolares como participar en clase o presentar un examen.

5) Si presentan o no ansiedad ante las actividades escolares.

La información obtenida, después de la aplicación de los instrumentos, se analizó contrastando las respuestas de dos grupos de alumnos: a) uno, formado por once alumnos que el profesor identificó como con bajo desempeño escolar, entre los que se encuentran los seis alumnos que reportó porque no terminaban trabajos, no participaban y faltaban frecuentemente a clases y b) otro grupo, integrado por siete alumnos que el profesor identificó como con alto desempeño escolar.

Septiembre -

Octubre 2005

Actividad	Periodo
6. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre el rechazo escolar para conocer la manera como es definido, sus manifestaciones y etiología.	Octubre - Diciembre 2005
7. Se retomaron los principios básicos de la teoría histórico-cultural (Vygotsky, 1989) para complementar el concepto de rechazo escolar y explicar la dinámica de desarrollo que le da origen.	Marzo – Mayo 2006

Resultados

1. El profesor de grupo planteó como problemas principales la falta de compromiso de seis alumnos en las actividades escolares, no terminaban trabajos, no participaban y faltaban frecuentemente a clases.
2. En las observaciones grupo-clase se pudo constatar que aún y cuando el profesor de grupo creaba un vínculo de confianza con sus alumnos, respetando sus puntos de vista, atendiendo dudas y brindando orientaciones, la participación activa de los alumnos cuando el profesor preguntaba para evaluar las actividades quedaba limitada principalmente a cinco o seis de ellos, incluso algunos alumnos decidían no responder a las preguntas del profesor, a pesar de que habían concluido las actividades en su material de trabajo. Se observó también que en tareas individuales algunos alumnos no concluían su trabajo porque se distraían jugando y/o en actividades en equipo no se integraban, jugaban, molestaban a sus compañeros o realizaban otro tipo de conductas no relacionadas con las académicas.
3. Después de la revisión bibliográfica, en la que se destacó que la baja calidad educativa y la deserción escolar son los principales problemas actuales del sistema educativo mexicano, se identificó que una de las causas en que coinciden diferentes autores (Sacristán, 2004, Nava, 2001, Espíndola y León, 2002 y Del Río y Álvarez, 1994) para explicar estos problemas, es la falta de interés del estudiante por las actividades escolares, que consideran consecuencia de que la práctica educativa escolar se ha centrado demasiado en el desarrollo cognitivo, dejando de tomar en cuenta el desarrollo afectivo del estudiante.

Tomando en cuenta la preocupación principal del profesor (falta de compromiso escolar en algunos alumnos), que coincidió con las observaciones realizadas en grupo clase y la revisión bibliográfica, en la que se destacó que entre las causas principales de la baja calidad educativa y la deserción escolar se encuentra la falta de interés de los alumnos por las actividades escolares, se determinó considerar la motivación escolar, como uno de los problemas que serían abordados en la maestría.

Además de esta problemática se tomó como otro problema de interés la comprensión lectora, por las siguientes razones:

- a. El horario de uno de los días que se tenían programados para asistir al escenario, coincidía con un taller de comprensión lectora que el profesor de grupo iba a trabajar durante todo el año escolar, por lo que se determinó apoyar en la implementación del taller, con el fin de que las actividades se vincularán con las necesidades de la escuela y no se interfiriera con ellas.
- b. Por otro lado, en la generación anterior de la maestría, se llevó a cabo una evaluación general de los alumnos de la misma escuela con respecto a su desempeño en los contenidos de español y matemáticas, en la que se observó que la comprensión lectora era uno de sus principales problemas. También se destacó esta problemática, después de aplicar un programa dirigido a la enseñanza de fracciones para alumnos de sexto grado, en donde se observó que aún y cuando algunos alumnos ya contaban con los conocimientos necesarios para la solución de problemas matemáticos, sus dificultades en la comprensión de la lectura de los problemas obstaculizaban su correcta ejecución, por lo que sólo podían buscar estrategias de solución cuando alguien les leía el problema en voz alta.

De esta manera, se determinó que la motivación escolar y la comprensión lectora, serían los problemas con los que se trabajaría.

4. Se corroboró la información proporcionada por el profesor de grupo, en relación con los seis alumnos que reportó al inicio del ciclo escolar y se identificaron cinco alumnos que el profesor clasificó con bajo desempeño, que si bien no faltaban a clases, presentaban problemas de indisciplina o no participaban en las actividades. De esta manera, se identificaron 11 alumnos (seis reportados por el profesor y cinco alumnos identificados durante el taller de comprensión lectora), de los cuales, seis no participaban, presentaban

indisciplina y frecuentes inasistencias a clases; tres no participaban y presentaban indisciplina; uno no participaba en las actividades y uno faltaba frecuentemente a clases.

5. La mayoría de los alumnos que el profesor clasificó con bajo desempeño, se identificaron con los personajes de las historias que presentaban características negativas en su desempeño escolar (faltan a clases, no cumplen con las actividades, hacen trampa) a diferencia de siete alumnos que el profesor clasificó con alto desempeño, quienes se identificaron con los personajes de las historias que enfrentaban positivamente los retos escolares (estudian, cumplen con las actividades). (ver Tabla 1)

Tabla 1.

Porcentaje de alumnos con bajo y alto desempeño que se identificaron con los diferentes personajes de las historias.

Instrumento	Desempeño	Personaje con características POSITIVAS	Personaje con características NEGATIVAS	Personaje que presenta ANSIEDAD
1	Bajo	18%	56%	18%
	Alto	86%	0%	14%
2	Bajo	9%	91%	0%
	Alto	86%	14%	0%

La mayoría de los alumnos con bajo desempeño (73%) expresaron que no faltarían a clases para evitar enfrentar actividades escolares que les representan dificultad, información que no correspondió con las observaciones realizadas durante el taller de comprensión lectora, en las que se observó que un 55% de alumnos con bajo desempeño faltan a clases, en contraste con los alumnos de alto desempeño, quienes expresaron que no faltarían a clases para evitar enfrentar una actividad escolar difícil, como efectivamente se observó durante el taller de comprensión lectora. Por otro lado, es destacable que sólo un 18% de alumnos con bajo desempeño escolar dijo que no faltarían a clases para evitar una actividad que les represente dificultad, porque les gustaba o era importante para ellos asistir a la escuela, a diferencia de la mayoría de los alumnos con alto

desempeño escolar (71%), quienes mencionaron ésta como la principal razón por la que no faltarían a clases para evitar actividades escolares difíciles. (ver tabla 2)

Tabla 2.

Porcentaje de alumnos que dijeron faltar o no a la escuela

Desempeño	NO porque son obligados	NO porque les gusta o porque es importante	SÍ faltarían
Bajo	55%	18%	27%
Alto	29%	71%	0%

El 65% de los alumnos con bajo desempeño expresó que optarían por quedarse callados o faltar a clases para evitar enfrentar alguna actividad escolar en la que son evaluados por su profesor, porcentaje muy similar al de los alumnos de alto desempeño (57%), sin embargo, estos últimos no consideraron como alternativa el dejar de asistir a clases. (ver Tabla 3)

Tabla 3.

Porcentaje de alumnos que emplearían alguna de las siguientes estrategias cuando sienten temor en las actividades de evaluación

Desempeño	Callarse	No ir a clases	Esforzarse	No respondieron
Bajo	38%	27%	18%	18%
Alto	57%	0%	43%	0%

Los alumnos con alto desempeño en un porcentaje muy similar, incluso mayor que los alumnos con bajo desempeño expresaron presentar ansiedad en actividades en que son evaluados por su profesor, sin embargo, la mayoría de los alumnos con bajo desempeño (82%), atribuyeron la causa de la ansiedad al miedo a que sus compañeros se burlen de ellos, causa que también consideraron los alumnos con alto desempeño, pero un 43% de ellos también consideraron que el no saber o no haber estudiado puede ser la razón de que presenten ansiedad. Situación que puede estar relacionada con que algunos alumnos con bajo desempeño falten a clases como una estrategia para evitar actividades de evaluación en las que tienen que enfrentar la burla de sus compañeros. (ver Tablas 4 y 5)

Tabla 4

Porcentaje de alumnos que dijeron presentar ansiedad o no, ante actividades de evaluación y causas a las que la atribuyeron.

Desempeño	Presentan ansiedad			Causas de la ansiedad	
	Si	No	No respondieron	Miedo a que se burlen de ellos	No estudiaron o no saben
Bajo	55%	36%	9%	82%	18%
Alto	57%	29%	14%	57%	43%

La información obtenida de los instrumentos de evaluación y las observaciones durante el taller de comprensión lectora, permitió tener los primeros indicios de que uno de los problemas que podía estar presente era el rechazo hacia la escuela, más que falta de motivación hacia las actividades escolares, ya que una de sus manifestaciones es el miedo hacia la evaluación negativa sobre su desempeño escolar y el manejo de conductas para evitar enfrentar situaciones en las que se perciben con limitaciones.

6. La información obtenida de la revisión bibliográfica sobre rechazo escolar se describe en el apartado “El Rechazo Escolar”.

Después de contrastar la información obtenida por diferentes autores y la información de las observaciones realizadas con el grupo de alumnos con quienes se trabajó, surgieron múltiples cuestionamientos respecto a cuál es el papel del contexto escolar en el origen del rechazo escolar, qué papel juega el niño y si es posible que su manifestación no se reduzca al ausentismo escolar, ya que la información que se obtuvo de las actividades realizadas permiten suponer que el rechazo escolar se puede manifestar aún cuando el alumno asista a clases, por medio de la resistencia a cumplir con las actividades escolares o adoptando conductas de indisciplina.

7. Después de proponer nuevos elementos para complementar y explicar el rechazo escolar se determinó necesario elaborar un instrumento que corresponda con la postura teórica y

explicación que aquí se presenta¹, ya que los instrumentos tradicionalmente empleados para su identificación se basan únicamente en la exploración de temor escolar y/o ansiedad por separación. Además, se consideró necesario llevar a cabo actividades para brindar atención a los alumnos que se sospechó con rechazo escolar.

A continuación se describen las actividades que se llevaron a cabo para atender esta problemática.

2ª Fase. “Una forma de Brindar Atención a Alumnos que Presentan Rechazo Escolar”.

Objetivos

Objetivo general

- Que los alumnos de 6º. grado desarrollen estrategias cognitivas y actitudinales para afrontar positivamente dificultades escolares.

Objetivos específicos

- Que los alumnos reflexionen sobre las consecuencias positivas y negativas que para su desempeño escolar, tienen las estrategias que emplean cuando se enfrentan con dificultades escolares.
- Que los alumnos identifiquen situaciones personales que les impiden emplear estrategias positivas para enfrentar dificultades y propongan alternativas para mejorarlas.

Actividades.

Durante esta fase, las actividades se llevaron a cabo en dos momentos (ver tabla 5): a) uno, en el que se trabajaron actividades dirigidas al desarrollo de estrategias cognitivas como apoyo para enfrentar las dificultades en la resolución de problemas matemáticos, para lo cual se retomó una versión modificada del trabajo realizado por Rodríguez (2004); b) otro momento, en el que se trabajaron actividades para desarrollar estrategias actitudinales para afrontar positivamente la situaciones en las que los alumnos se enfrentan con dificultades. (ver apéndice B)

¹ Una explicación más detallada sobre los aspectos que se consideraron para complementar el concepto de rechazo escolar y su identificación se presentan en el apartado “El Rechazo Escolar”

Tabla 5

Actividades que realizadas en los dos diferentes momentos.

Momento	Actividad	No. de sesiones	Nombre	Objetivo
	1	3	Estrategias de aprendizaje: selección, organización, elaboración.	Que los alumnos conozcan las estrategias de aprendizaje: selección, organización y elaboración.
1er momento.	2	6	Actividad estándar	Que los alumnos empleen las estrategias de aprendizaje sugeridas para resolver problemas matemáticos.
Estrategias cognitivas como alternativa para enfrentar dificultades en la resolución de problemas matemáticos.	3	2	Modelando	Que los alumnos identifiquen los pasos que pueden seguir para decidir cómo y cuándo emplear las estrategias cognitivas.
	4	2	¿Cómo voy?	Que los alumnos identifiquen sus errores y aciertos en el empleo de las estrategias cognitivas.
	5	2	Resolución de conflictos	Que los alumnos identifiquen los problemas que les impiden trabajar en equipo.

Cont. Tabla 5

Momento	Actividad	No. de sesiones	Nombre	Objetivo
2º. Momento. Estrategias actitudinales como alternativa para hacer frente al rechazo escolar.	1	4	“Ser interrogado en clase”	Que los alumnos identifiquen las consecuencias de las actitudes que adoptan cuando se enfrentan con dificultades en la escuela.
	2	3	“El camino más largo”	Que los alumnos distingan entre alternativas de conducta que obstaculizan y las que posibilitan el logro de metas escolares.
	3	3	“Los reprobados”	Que los alumnos reflexionen sobre el uso de estrategias para solucionar problemas escolares y sus consecuencias positivas o negativas.
	4	2	“El poder de tomar decisiones inteligentes”	Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de reconocer sus errores y aciertos para buscar alternativas para mejorar.
	5	1	“Recapitulando”	Que los alumnos reflexionen sobre las ventajas y desventajas que para su rendimiento escolar tienen las alternativas de conducta que emplean.

Cont. Tabla 5

Momento	Actividad	No. de sesiones	Nombre	Objetivo
2º. Momento.				
Estrategias actitudinales como alternativa para hacer frente al rechazo escolar.	6	3	“¿Cómo calmo mis nervios?”	Que los alumnos pongan en práctica una técnica para relajarse.
	7	2	“Me quiero, no me quiero”	Que los alumnos identifiquen la importancia de estimarse a sí mismos para enfrentar dificultades escolares.

1er. momento. Estrategias cognitivas como alternativa para enfrentar dificultades en la resolución de problemas matemáticos.

Procedimiento.

Para el diseño de la actividades se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Que el trabajo en equipo fuera la principal estrategia para favorecer el aprendizaje de estrategias cognitivas.
2. Que los alumnos tuvieran necesidad de emplear las estrategias cognitivas sugeridas y mejorar su trabajo en equipo.

Los alumnos trabajaron organizados en seis equipos integrados heterogéneamente en cuanto a sexo, características de conducta y nivel de desempeño escolar, con el fin de aprovechar sus diferencias para favorecer su aprendizaje y para que los alumnos que presentaban bajo desempeño encontraran apoyo con sus compañeros de equipo. En promedio cada equipo estuvo integrado por seis alumnos.

Para evaluar el desempeño de los alumnos y su conducta, se empleó un cuadro de registro en el que se especificaron criterios de evaluación sobre su disciplina y su desempeño en la resolución de problemas y el empleo de las estrategias cognitivas.

La estructura estándar de la actividad que se trabajó en la mayoría de las sesiones, fue la siguiente:

1. Los alumnos resolvieron de manera individual un problema matemático (el mismo para todos), recordándoles previamente las estrategias cognitivas que podían emplear para su solución. Las estrategias cognitivas que se trabajaron fueron: selección, organización y elaboración.
2. Posteriormente, organizados en equipo, resolvieron el mismo problema, esta vez, analizando y acordando con todos los miembros del equipo, qué y cómo emplear las estrategias cognitivas sugeridas.
3. Al final se evaluó el trabajo de cada equipo, por medio de la participación de todo el grupo, tomando en cuenta, los criterios establecidos en el cuadro de registro.
4. Durante la actividad o al final de la sesión se anotaron en el cuadro de registro los aciertos de cada equipo en relación con su desempeño y disciplina.
5. .Cada cinco sesiones se contaron los puntos ganados por cada equipo, para en la siguiente sesión entregar diplomas y un obsequio al equipo ganador.

Si bien, la actividad estándar que se manejó durante las sesiones fue la anterior, conforme se fueron identificando situaciones que obstaculizaron el aprendizaje de los alumnos, se diseñaron nuevas actividades y se elaboró material complementario. La asistencia al escenario se hizo dos veces por semana, los días miércoles y viernes, en un horario de 8:00 a 10:30 a.m.

2º. Momento. Estrategias actitudinales como alternativa para hacer frente al rechazo escolar.

Durante este segundo momento se trabajaron actividades para que los alumnos identificaran y reflexionaran sobre las actitudes y acciones que toman para enfrentar situaciones escolares en las que se enfrentan con dificultades y a partir de la discusión en equipo y/o grupal propusieran nuevas alternativas.

Procedimiento.

Para el diseño de las actividades se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Que favorezcan la reflexión y el debate como características principales de la dinámica de trabajo.
2. Que se continúe fortaleciendo el trabajo en equipo. Para ello, se continuó empleando un cuadro de registro, con criterios para reconocer y estimular las actitudes de apoyo, respeto y solidaridad.
3. Que la reflexión de los alumnos gire en torno a situaciones que sean relevantes y tengan sentido para ellos.
4. Que todos los alumnos tengan oportunidad de participar. Por ello, en las actividades se presentaron diferentes opciones de participación, ya sea, frente a todo el grupo, en su equipo o por escrito de manera individual. Además, se dio la posibilidad de dar su opinión de manera indirecta, hablando de otras personas, si no deseaban o no se atrevían a hablar de ellos mismos.

La estructura estándar de las actividades que se trabajaron en la mayoría de las sesiones, fue la siguiente:

1. Organizados en equipo, los alumnos leyeron o escucharon una historia donde se presenta lo que hacen algunos personajes para enfrentar una situación problemática que se puede vivir cotidianamente en la escuela.

Las situaciones problemáticas que se trabajaron fueron las siguientes:

- a. Ser interrogado en clase.
- b. Tener calificaciones reprobatorias.
- c. Presentar un examen.
- d. Recibir comentarios negativos sobre su desempeño escolar por parte de su profesor.

Las estrategias que se manejaron fueron:

- a. Estrategias para resolver positivamente la situación problemática, por ejemplo, pedir ayuda cuando tuvieran dudas.
 - b. Estrategias para evitar la situación problemática que puede ser empleada en la escuela sin faltar a clases, como ejemplo, salir al baño .
 - c. Estrategias para evadir completamente la situación problemática, por ejemplo, faltar a clases.
2. Una vez que leyeron o escucharon la historia, organizados de la misma manera, respondieron una serie de preguntas en las que se pedía que reflexionaran sobre los siguientes aspectos:
- a. ¿Cómo se sintieron los personajes de la historia?
 - b. ¿Qué estrategias emplearon los personajes de la historia para enfrentar la situación y las consecuencia positivas y negativas de su decisión?
 - c. ¿De qué otra manera pudieron enfrentar la situación para no afectar su desempeño escolar?
 - d. ¿Cómo se hubieran sentido ellos si hubieran vivido una situación similar y qué hubieran hecho?
3. Los alumnos presentaron sus conclusiones a todo el grupo y la coordinadora las retomó para motivar a los alumnos a que sugirieran nuevas estrategias, que no afectaran su desempeño escolar.
4. De manera individual, resolvieron una hoja de autoevaluación en la que se planteaban preguntas de reflexión con respecto a los siguientes aspectos:
- a. ¿Han vivido una situación similar a la analizada en clase
 - b. ¿Cómo se sintieron?
 - c. ¿Qué hicieron para enfrentarla?
 - d. ¿Qué consecuencias tuvieron al actuar así?

- e. ¿Qué otra cosa podrían hacer en caso de volver a vivir una situación similar para no afectar su desempeño escolar?

Cuando terminaron de resolver su hoja de autoevaluación se pidió a cinco alumnos que de manera voluntaria presentaran sus respuestas al grupo.

5. Para profundizar en el análisis de las estrategias presentadas por la coordinadora o las que propusieron los mismos alumnos en sesiones previas, se hicieron juegos de competencia, en los que tuvieron que reflexionar sobre las consecuencias positivas o negativas que para su desempeño escolar tienen las estrategias analizadas. Al concluir el juego, de manera individual realizaron un ejercicio de autoevaluación en el que reflexionaron sobre, cuál o cuáles de las estrategias analizadas habían empleado, cómo les habían funcionado y si creían que podrían emplear otras para mejorar su desempeño escolar. Cuando terminaron, se solicitó la participación voluntaria de cinco alumnos para que presentaran sus respuestas a todo el grupo. La coordinadora las retomó para reconocerlas como alternativas que podían emplear para enfrentar situaciones problemáticas en la escuela o para motivarlos a sugerir nuevas estrategias.
6. Al concluir las cuatro primeras actividades se llevó a cabo una actividad para evaluar si las actividades favorecieron un cambio en los alumnos que empleaban conductas evitativas. Para ello, se simuló la situación problemática “Ser interrogado por el profesor”. A partir de ella, los alumnos reflexionaron sobre las estrategias que emplearon cuando se enfrentaron con dificultades al realizar un ejercicio y se les presentaron dos listas de estrategias, para que los alumnos recordarán las alternativas que se habían analizado en sesiones anteriores y en caso de que no hubieran logrado enfrentar positivamente la situación problemática, identificaran cuál o cuáles pudieron haber empleado, así como para analizar las razones por las que no lo hicieron.
7. A partir de la cuarta actividad se empleó un buzón de sugerencias, en el que los alumnos de manera anónima podían dar su opinión sobre las actividades, el trabajo de las coordinadoras y/o si querían hacer alguna sugerencia.

El horario en el que se asistió al escenario para trabajar las actividades programadas, fue el mismo que se siguió durante la aplicación de las actividades del primer momento.

Resultados.

1er momento. Estrategias cognitivas como alternativa para enfrentar dificultades en la resolución de problemas matemáticos.

Desempeño de los alumnos

Durante las primeras sesiones, los alumnos no hicieron uso de las estrategias sugeridas, a pesar de que eso les impedía que ganaran puntos y de que el resultado de los problemas era incorrecto. Por ello, la coordinadora resolvió un problema frente a todo el grupo, mostrando la manera de emplear las estrategias cognitivas y el para qué. Posteriormente los alumnos resolvieron un problema siguiendo el procedimiento modelado por la coordinadora.

La actividad anterior, no favoreció que los alumnos emplearan las estrategias cognitivas. Por ello, como nueva estrategia, la coordinadora resolvió un problema frente a todo el grupo apoyada por láminas con dibujos que representaron los pasos a seguir para emplear las estrategias cognitivas, posteriormente, entregó a cada alumno uno de los problemas que resolvieron de manera individual con observaciones y sugerencias por escrito, para que las leyeran y se apoyaran en ellas para resolver un problema. Esto ayudó a que en las siguientes sesiones los alumnos hicieran uso de dos de las estrategias cognitivas sugeridas, aunque no todos las emplearan correctamente. Con el fin de motivar y reconocer sus avances, en dos sesiones, se les entregaron dos de sus trabajos (uno de sus primeros trabajos y el último) para que los compararan y registraran en una hoja de autoevaluación sus avances y lo que les faltaba por mejorar.

Los comentarios de los alumnos en sus autoevaluaciones permitieron identificar, por una parte, que comprendían el sentido de las estrategias cognitivas para la resolución de problemas, haciendo comentarios como: “subrayar me ayuda a comprender mejor el problema” o “ya subrayé los datos importantes”, “pude resolver el problema porque organicé bien los datos”; por otra parte, reconocieron que el uso de las estrategias cognitivas les facilita la comprensión y resolución de los problemas. Además, incluyen observaciones en relación con su conducta, en las que reconocen cambios que benefician el trabajo en equipo, como: “ya no me peleé con Gabriela”, “apoye a mis compañeros”, así como conductas que les faltaba mejorar.

Por otra parte, la autoevaluación permitió que los alumnos que generalmente calificaban negativamente su trabajo y que preferían evitar resolver los problemas o copiar a sus compañeros,

para las siguientes sesiones hicieran uso de las estrategias cognitivas aunque no las emplearan correctamente.

Siete alumnos de los 37, presentaron dificultades en la resolución de los problemas que no podían resolverse por medio del empleo correcto de las estrategias cognitivas. Presentaron confusiones en el manejo del valor posicional de los números en las operaciones, situación que impedía que aunque seleccionaran correctamente la operación que debían ocupar, la resolvieran de manera incorrecta. Por ello, se les dio apoyo individual en un horario y espacio diferente. Gracias a este apoyo, tres alumnos lograron comprender el valor posicional de los números hasta centenas de millar y emplearlo para la escritura y lectura de cifras, así como para su ordenación en operaciones de suma y resta. Tres alumnos comprendieron el valor posicional de los números hasta centenas de millar y la escritura de cifras, aunque no se logró agilizar este proceso para que les fuera útil en las actividades que realizan en el salón. Un alumno logró comprender el proceso pero le faltó memorizar los números de base (1000, 10000, 100,000) para que lograra la escritura correcta de cifras.

Actitud de los alumnos durante el trabajo en equipo.

En algunos equipos se presentaron dificultades que impedían que lograran organizarse, escucharse y apoyarse para sacar adelante el trabajo. Empleaban etiquetas negativas para referirse a los miembros del equipo que no trabajaban o presentaban problemas de disciplina como “flojos”, “burros”, “latosos”. Esto provocó que subestimaran sus puntos de vista, ignorando sus comentarios, responsabilizándose de la solución de los problemas solo los miembros del equipo que eran considerados como los “inteligentes”. Para responder a esto, se solicitó a los alumnos que analizarán estas situaciones y reflexionaran sobre sus consecuencias en su desempeño como equipo, el grado de responsabilidad de cada uno y aportaran soluciones para corregirlas.

Con este ejercicio los alumnos concluyeron que la razón de que un compañero no trabaje en el equipo, no necesariamente era porque fuera flojo o irresponsable, sino que también podía ser respuesta a la manera en como se le trataba en el equipo y por lo tanto todos tenían que hacer algo para incluirlo. Además, concluyeron que era importante dialogar para conocer las razones por las que un compañero se comportaba de determinada manera, antes de juzgarlo negativamente.

2º. Momento. Estrategias actitudinales como alternativa para hacer frente al rechazo escolar.

Desempeño de los alumnos durante la actividad.

En las primeras sesiones los alumnos se enfrentaron con algunas dificultades. Uno de los primeros problemas que se identificó fue, que no lograban ponerse de acuerdo para decidir qué respuesta dar a las preguntas de reflexión que se les plantearon en su hoja de trabajo, pensaban que sólo podían anotar una sola respuesta y les llevaba mucho tiempo decidir cuál de los diferentes puntos de vista del equipo elegir o sólo se consideraban las respuestas que daban los alumnos que eran reconocidos como “inteligentes”, de manera que se ignoraban o descalificaban las opiniones de los alumnos que generalmente eran etiquetados como “burros”, “flojos” o “latosos”, a pesar de que éstos lograban dar respuestas más certeras

Otra problemática que se observó fue que no lograban identificar las consecuencias positivas o negativas, que para su desempeño escolar, tenía el emplear las estrategias que se les presentaron. Por ejemplo, cuando se les pidió que analizaran si faltar a clases puede ser un obstáculo para que estuvieran preparados cuando el profesor pregunta en clase, su análisis se centró en aspectos no relacionados con su desempeño, como por ejemplo, las consecuencias que podrían generar en su casa, es decir, que sus papás los regañaran o castigaran; o proponían alternativas no relacionadas con la situación que se estaba analizando, como el evitar decir groserías.

Conforme se avanzó en las actividades, los alumnos lograron cambios importantes en sus reflexiones, de manera que consiguieron analizar y distinguir las consecuencias positivas o negativas que las diferentes estrategias podían tener en su desempeño escolar, así como también, propusieron nuevas estrategias para enfrentar las situaciones escolares en las que se enfrentaban con dificultades. En este cambio fue fundamental, por una parte, el papel de guía que jugó la coordinación, para ayudar y motivar a los alumnos a cambiar sus formas de trabajo, que probablemente, estaba muy dirigida por las formas habituales de trabajo escolar que se manejan en la enseñanza de contenidos conceptuales, como el buscar una sola respuesta como la correcta, el dar respuestas textuales de su libros, y quizá pocas veces, la oportunidad de dar su opinión o reflexionar sobre su conducta, actitudes o emociones. Por otro lado, fue muy importante que los alumnos tuvieran la oportunidad de expresar sus opiniones de diferentes formas. Esto ayudó a que los alumnos que eran poco valorados y atendidos en los equipos, pudieran expresar sus ideas

en otro momento y que fueran reconocidas y tomadas en cuenta para enriquecer el análisis. Dinámica que también favoreció, que los alumnos aportaran una gran variedad de estrategias, ya sea para sugerirlas a sus compañeros o para sustituir las que consideraron que les impedía mejorar su desempeño escolar.

Otro aspecto destacable, fue que los alumnos reflexionaron sobre la veracidad de sus creencias con respecto a lo que es ser o no un alumno inteligente. La mayoría tenían la idea de que una persona inteligente nunca se equivoca, nunca tiene miedo y jamás tiene dudas y por lo tanto no necesita ayuda. Ideas que de acuerdo con lo que comentaron los alumnos, les afectaban porque se sentían mal cuando tenían dudas o sacaban malas calificaciones.

Si bien, los alumnos propusieron una gran variedad de estrategias, es importante señalar que muchas de ellas, como “no hacer caso cuando se hagan comentarios negativos sobre su desempeño escolar” ó “que demuestren que sí pueden”, en ocasiones son difíciles de manejar por alumnos con un fuerte rezago escolar o con problemas de aprendizaje, quienes requieren un apoyo extra que les permita encontrar verdaderas alternativas para enfrentar sus limitaciones.

En la actividad 5 que se empleó para valorar el efecto que tuvieron las actividades en los alumnos que empleaban estrategias evitativas se observó lo siguiente:

Tres alumnos que regularmente recurrían a conductas para evitar situaciones en las que se enfrentaban con dificultades mostraron cambios. Dos de ellos pidieron apoyo a la coordinadora y otro alumno intentó responder a las preguntas frente a todo el grupo, aunque no estuviera seguro de estar bien. Los demás, a pesar de que resolvieron correctamente el ejercicio, no quisieron presentar sus respuestas al grupo o dieron una respuesta diferente a la que anotaron en su ejercicio.

Al confrontar su actuación con las alternativas analizadas en sesiones previas, algunos alumnos concluyeron que las alternativas que pudieron emplear fueron: “preguntar para resolver tus dudas” y “atreverse a equivocarse, para aprender de tus errores”, pero, no lo hicieron porque no se acordaron de las estrategias, no sabían que las tenían que ocupar o no sabían que podían preguntarle a la coordinadora. Estos comentarios abrieron la discusión sobre por qué no se atreven a preguntar o a decir sus respuestas, los alumnos concluyeron que no lo hicieron porque les preocupaba o sentían temor de equivocarse o parecer tontos, pero que eso les impide

arriesgarse a decir lo que piensan o a buscar apoyo y en varias ocasiones después se dan cuenta de que sus respuestas eran correctas.

Actitud de los alumnos

En general la actitud de los alumnos fue de compromiso e interés, sobre todo, durante la discusión grupal y particularmente cuando tenían que hablar sobre ellos mismos. Hubo una alta participación para expresar no sólo lo que creían que hacían bien, sino además para compartir las estrategias que empleaban para evitar las actividades escolares en las que se sentían inseguros o temerosos. Esto puede ser explicado, porque los alumnos que eran identificados como los “inteligentes” reconocieron sentir miedo, preocupación o nervios ante diferentes situaciones escolares y dijeron emplear estrategias para evitar esa situación como “hacerse el enfermo para que no les pregunten” o “ir al baño”, lo que generó un ambiente de confianza en el que los alumnos que generalmente no participaban, comenzaron a expresar lo que sentían y/o hacían en situaciones similares. Por otro lado, se favoreció mucho la discusión y el análisis, ya que los alumnos crearon una dinámica natural, en la que analizaron las consecuencias negativas y positivas que para su desempeño escolar tienen las alternativas que emplean, como las usadas por los personajes de las historias.

La posibilidad de reconocer y retomar el punto de vista de los alumnos que eran poco valorados en los equipos, favoreció, un cambio en el concepto que se tenía de ellos como “burros” o “flojos”, lo que ayudó a que poco a poco fueran integrados al trabajo de los equipos, escuchando y considerando sus puntos de vista. Al mismo tiempo se favoreció que su participación fuera más activa en sus equipos.

Las actividades de juego ayudaron a fortalecer el trabajo en equipo, ya que tenían que coordinarse para sacar adelante el trabajo y destinaban más tiempo a la reflexión por el interés de acertar en sus decisiones y ganar el juego. Además, permitió que argumentaran sus decisiones para defenderlas y que se profundizara en la discusión. De la opinión y reflexión de los alumnos durante las actividades se obtuvo la siguiente información:

Identificaron como estrategias que usan y que afectan su desempeño escolar las siguientes:

- a. Salir al baño
- b. Fingir que se sienten mal

- c. Escondarse bajo la mesa
- d. Faltar a clases
- e. Quedarse con dudas
- f. No ir a que los califiquen
- g. No estudiar
- h. Jugar mientras explica el profesor

Al reflexionar sobre el empleo de esas estrategias concluyeron que les afectan por las siguientes razones:

- a. Su maestro o padres los pueden regañar o castigar.
- b. Les impiden atender y comprender lo que se está viendo en clase.
- c. No resuelven dudas o no mejoran su aprendizaje.
- d. No se dan cuenta de cuáles son sus errores y no pueden hacer algo para superarlos.

Identificaron como estrategias que les ayudan a mejorar su desempeño, las siguientes:

- a. No faltar a clases
- b. Estudiar
- c. Poner atención
- d. Tranquilizarse
- e. Pensar “sí puedo”
- f. Esforzarse

Como consecuencias de emplear las anteriores estrategias señalaron las siguientes:

- a. Pueden sacar buenas notas
- b. No los regaña su maestro o sus padres
- c. Le caen bien a sus compañeros

Respecto a si han vivido la situación problemática, “tener calificaciones reprobatorias”, y en su caso cómo se han sentido y qué consecuencias tuvieron, comentaron lo siguiente:

Cuatro alumnos comentaron que han reprobado año, dos de ellos mencionaron que ya no sienten nada porque ya están acostumbrados y tampoco han hecho nada para solucionarlo. Otros dos expresaron que se han sentido tristes y que intentaron esforzarse para mejorar, pero que no lo lograron. Como consecuencias mencionaron que no tenían amigos o que volvieron a reprobar.

Por su parte, 25 alumnos dijeron que han vivido una situación similar porque han reprobado exámenes o materias y que se han sentido preocupados o tristes. Además, 23 de ellos comentaron que tomaron como solución estudiar o pedir ayuda y eso les ayudó a mejorar sus calificaciones. Dos dijeron que les ocultaron a sus padres sus calificaciones y por eso los regañaron y castigaron.

Cinco alumnos comentaron que vivieron una situación similar cuando tuvieron calificaciones de seis ó siete y se han sentido mal porque decepcionaron a sus padres. Como decisión optaron por apurarse en la escuela y lograron mejorar sus calificaciones.

Dos alumnos dijeron que nunca han vivido una situación similar a la de los personajes de la historia.

Buzón de comentarios y sugerencias

Como se señaló anteriormente, para conocer la opinión de los alumnos sobre las actividades se empleó un buzón en el que en cada sesión depositaban sus comentarios o sugerencias. A continuación se presenta la información más destacable de los comentarios que hicieron los alumnos a lo largo de las sesiones y que permiten conocer cómo se sintieron y qué aprendieron.

La opinión de los alumnos se presentará en orden de importancia, considerando los comentarios que se hicieron con mayor frecuencia.

1. Comentaron que las actividades les gustaron, por alguna de las siguientes razones:

- a) Pudieron dar sus opiniones y fueron escuchados
- b) Tuvieron la oportunidad de reflexionar
- c) Trabajaron en equipo
- d) Les parecieron interesantes
- e) Analizaron casos de la vida real
- f) Se les preguntó por lo que sienten

Cabe señalar que si bien, en todas las sesiones opinaron que les gustaron las actividades, este comentario fue más frecuente en las últimas sesiones. Pasando de siete alumnos en la sesión en que se inició con el uso del buzón, a veinticinco alumnos en la última sesión.

2. Mencionaron que les sirvieron las alternativas o estrategias que se analizaron, por alguna de las siguientes razones:

- a. Les ayudaron a solucionar problemas
 - b. Se sintieron más motivados
 - c. Aprendieron a relajarse
 - d. Mejoraron su conducta o su desempeño en la escuela
 - e. Les ayudaron a lograr propósitos
3. Felicitaron a las coordinadoras por su trabajo o comentaron que les caen bien.
 4. Solicitaron que se repita un juego que se trabajó en el taller de comprensión lectora.
 5. Pidieron que se les cambie de equipo.
 6. Expresaron cómo se sintieron cuando perdieron puntos o no ganaron diploma.
 7. Dijeron que las actividades les parecieron aburridas o no les gustaron.

A continuación se presentan las actividades que se llevaron a cabo para avanzar en la elaboración del instrumento para identificar alumnos de 5°. y 6°. grado de primaria con rechazo escolar. Es importante señalar que el instrumento no está concluido, y lo que aquí se presenta son las actividades realizadas y los productos hasta el momento obtenidos, que son insumo para finalizarlo.

Instrumento para identificar alumnos de 5°. y 6°. grado de primaria con rechazo escolar (avances)

Antecedentes

El rechazo escolar ha sido considerado un problema que afecta a una alta proporción de niños con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar (Granell, Vivas, Feldman y Gelfman, 1988). Se cree que el rechazo hacia la escuela es un factor de riesgo que puede influir en la deserción y el fracaso escolar (Orihuela, 2005, Espíndola y León, 2002), ya que los alumnos con frecuentes inasistencias pueden no ser promovidos al siguiente ciclo de su escolarización, por no cubrir con las asistencias o conocimientos mínimos, o aunque no sean reprobados puede ocurrir que continúen su vínculo con la escuela en condiciones de desventaja. Ya sea que el alumno sea reprobado o continúe su escolarización con desventajas académicas, estos son factores que pueden influir en la decisión del alumno de romper definitivamente el vínculo con la escuela. Es por ello, que resulta necesario identificar oportunamente a la población estudiantil que presente rechazo hacia la escuela, para tomar medidas de atención y evitar rezago educativo o una posible deserción escolar.

Como se señaló anteriormente el rechazo escolar ha sido explicado como consecuencias de trastornos de la personalidad como fobia escolar o ansiedad por separación. También se ha explicado como consecuencia de las experiencias previas de fracaso escolar. Sin embargo, tanto una como otra explicación se han centrado fundamentalmente en la negativa del niño de asistir a clases y es a partir de esta manifestación que se sospecha de rechazo escolar y se inicia su identificación, para la que no existen instrumentos específicos, por lo que se emplean inventarios para identificar ansiedad por separación o fobia escolar a partir de inventarios de fobias específicas, así como cuestionarios para padres o maestros en los que se obtiene información exclusivamente de las características de conducta del niño.

En este trabajo se considera que el rechazo escolar puede manifestarse aún sin faltar a clases, a partir de la negativa u oposición del niño a cumplir con las actividades escolares y que de manera similar que el ausentismo escolar, afecta su desempeño escolar, por lo que es necesario considerar esta otra manifestación para que la población estudiantil que la presente no quede excluida de una atención oportuna.

El concepto de rechazo escolar complementado con esta otra manifestación, exige considerar otros factores que no es posible identificar a partir de los instrumentos tradicionales, por ello, se

determinó necesario elaborar un instrumento en el que se consideren los aspectos que aquí se proponen para explicar y comprender el rechazo escolar. Una explicación más detallada del concepto y explicación del origen del Rechazo Escolar que se propone en este trabajo se encuentra en el apartado El rechazo escolar visto desde la teoría sociocultural (p. 22)

Propósitos y uso

Comprender la dinámica de desarrollo que da origen al rechazo escolar, es un requisito fundamental para responder oportunamente a esta problemática, sobre todo, considerando que es uno de los factores de riesgo que incide en la deserción escolar. La deserción escolar es uno de los principales retos que el sistema educativo tiene que enfrentar, principalmente en el nivel de educación secundaria, por ello, este instrumento apoya en la identificación de alumnos de 5o. y 6º. grado de primaria con rechazo escolar, como una primera medida para dar respuesta a esta problemática y prevenir una posible deserción escolar en su educación secundaria. Por otra parte, los elementos que se aportan para explicar el origen del rechazo escolar, pueden orientar las acciones que se instrumenten tanto para su atención, como para su prevención.

Desarrollo de la prueba.

Parte 1. Confrontar con dificultades

Se retomaron los aspectos que de acuerdo con el concepto y la explicación del origen del rechazo escolar, que se presentan en este trabajo, es necesario explorar para comprender el origen del rechazo escolar, en donde se entiende por rechazo escolar la conducta de resistencia u oposición del niño hacia las actividades escolares, que surge como resultado de un proceso de compensación media o falsa, que afecta negativamente su desempeño escolar.

A partir de este concepto y siguiendo la línea de desarrollo definida por Vygotsky (1989), “defecto-sentimiento de minusvalía-compensación”, para el diseño del instrumento se determinó que era necesario que los alumnos vivieran un reto escolar en el que se enfrentarían con dificultades, con el fin de provocar en ellos un sentimiento de minusvalía, que permitiera, a partir de la observación, discriminar a aquellos alumnos que buscan alternativas para superar positivamente las dificultades, de aquellos que intenten evadirlas o emplean estrategias que les impiden superarlas.

Para ello, como primera parte del instrumento, se elaboró un examen de contenidos matemáticos con tres niveles de dificultad, bajo, medio y alto, ordenados por niveles, iniciando por los de nivel bajo, dejando al final los de mayor dificultad, para observar la actitud de los alumnos conforme avanzan en la resolución del examen. Se eligieron contenidos matemáticos porque, de acuerdo a las evaluaciones tanto nacionales como internacionales, los alumnos presentan dificultades en su aprendizaje y la intención fue asegurar que los alumnos se enfrentaran con dificultades.

Para que los alumnos percibieran el examen como una actividad real y cotidiana, se propuso que fuera aplicado, en la escuela y por el profesor o profesora de grupo a todos sus alumnos.

Para registrar la conducta de los alumnos durante la resolución del examen, se diseñó un cuadro en el que se especifican las categorías a observar e indicadores. Sin embargo, después de elaborar el cuadro de registro, se observó que por sus características (número de indicadores, el número de reactivos del examen y el número de alumnos a observar) se podría dificultar el registro. Por ello, para facilitar la observación, se sustituyó el examen por tres problemas matemáticos; uno, con un nivel bajo de dificultad, que garantice que alumnos con bajo desempeño escolar puedan resolverlo y dos con un nivel alto, que aseguren que aún y los alumnos con alto desempeño presenten problemas en su resolución. Por otra parte, se consideró necesario que la aplicación se llevara a cabo en diferentes días, de manera que se pueda observar con mayor detenimiento a los alumnos de los que sospeche que presentan rechazo escolar. Para ello, se propone un banco de problemas matemáticos, para que los profesores o profesoras cuenten con diferentes opciones y puedan seleccionar los más adecuados, para garantizar que sus alumnos se enfrenten con dificultades.

Se seleccionaron 30 problemas matemáticos, 15 para cada nivel de dificultad. Los problemas de bajo nivel de dificultad se eligieron de los propuestos por Rodríguez (2004) y los de nivel superior se tomaron de diferentes libros de texto de matemáticas para sexto grado de primaria.

Para verificar el nivel de dificultad de los problemas se solicitó la opinión de 12 jueces, profesores de primaria con experiencia mínima de cuatro años en impartir clases en grupos de 5° o 6° grado de primaria y se aplicaron a 80 alumnos, 40 de cada grado. Para aplicar los problemas y evitar el cansancio de los alumnos, se dividieron en tres grupos, de manera que cada alumno resolvió 10 problemas, cinco de cada nivel de dificultad.

Después de este análisis se seleccionaron los problemas, en los que hubo un acuerdo del 75% o más entre los jueces. En el caso de los problemas que estaban clasificados con bajo nivel de dificultad, se tomó como criterio adicional que fueran resueltos correctamente por el 75% o más de los alumno y en el caso de los problemas clasificados con alto nivel de dificultad, aquellos que fueron resueltos correctamente por el 25% o menos de los alumnos. De esta manera, quedó un banco conformado con nueve problemas de nivel bajo de dificultad y 13 con un nivel alto. (ver Apéndice C)

Parte 2. Procedimiento de observación.

Con la finalidad de registrar la conducta de los alumnos durante la resolución de los problemas matemáticos, se elaboró un cuadro en el que se especifican tres categorías de observación: a) estrategias, b) verbalizaciones y c) reacciones emocionales.

La categoría estrategias hace referencia a las acciones que toman los alumnos cuando se enfrentan con dificultades durante la resolución de los problemas matemáticos. En la categoría verbalizaciones se consideran los comentarios positivos o negativos que los alumnos pueden hacer en relación con su desempeño, así como las estrategias verbales que empleen para enfrentar las dificultades que se les presenten. Con la categoría reacciones emocionales se considera la respuesta fisiológica o conductual que los alumnos manifiesten al resolver los problemas matemáticos.

Una vez definidas las categorías, se especificaron indicadores de observación para cada una, quedando clasificados de la siguiente manera:

Para la categoría “estrategias”, se designaron como “indicadores positivos” las conductas del alumno que le ayuden a resolver los problemas matemáticos y como “indicadores negativos” a las conductas tendientes a evitarlos.

Indicadores positivos.

1. Muestra compromiso e interés por realizar los problemas matemáticos.
2. Emplea apoyos externos para dirigir su actividad.
3. Revisa sus resultados para verificar si fueron correctos o incorrectos.

Indicadores negativos

1. Se distrae.
2. Molesta a sus compañeros.
3. Busca llamar la atención (payasea).
4. Se levanta continuamente de su lugar.
5. Busca motivos para salir del salón en repetidas ocasiones o tarda en regresar.
6. Hace trampa para resolver los problemas.
7. Es de los primeros en entregar los problemas sin resolverlos.

Para la categoría “verbalizaciones” se consideraron “indicadores positivos” los comentarios que expresen seguridad y aceptación sobre su capacidad o desempeño, y como “indicadores negativos” aquellos en los que el alumno manifieste un juicio negativo sobre los mismos aspectos.

Indicadores positivos

1. Usa palabras que denotan una opinión positiva sobre su capacidad.
2. Usa palabras que denotan una opinión positiva sobre su desempeño en los problemas matemáticos.
3. Utiliza su lenguaje para dirigir su actividad (definir estrategias o valorar ejecución).
4. Solicita ayuda al maestro o a sus compañeros.
5. Solicita explicación para los problemas de alta dificultad.

Indicadores negativos

1. Usa palabras que denotan una mala opinión sobre su capacidad.
2. Usa palabras que denotan una mala opinión sobre su desempeño.
3. Expresa malestar físico.

Categoría “reacciones emocionales”

Indicadores positivos

1. Se ve tranquilo y confiado.

2. Sonríe y parece entusiasmado.

Indicadores negativos

1. Parece enojado.
2. Se ve ansioso.
3. Se observan manifestaciones de dolor o malestar físico.

El diseño final del cuadro de observación se muestra en el apéndice D

Parte 3. Autoinforme

Inicialmente, se elaboró una lista de 33 frases incompletas para investigar sobre las siguientes categorías:

1. Autovaloración que el alumno tiene con respecto a sus capacidades y desempeño en el examen.
2. Causas a las que atribuye su buen o mal desempeño en su resolución.
3. Motivos por los que desea o tiene interés en obtener una buena calificación en el examen.
4. Emociones que experimenta al resolverlo.
5. Estrategias que emplea para responder a las dificultades con las que se enfrenta al resolverlo.

Las frases se elaboraron cuando aún estaba considerada la aplicación de un examen de matemáticas, por esta razón, las categorías se refieren a la “resolución del examen”.

Para revisar la redacción de las frases, se aplicaron a una muestra de 36 alumnos, 18 de cuarto grado y 18 de quinto. También se aplicaron a alumnos de cuarto grado con la finalidad de verificar su claridad, partiendo de que si eran comprendidas por alumnos de grados inferiores, se podía garantizar su comprensión en alumnos de sexto grado. El análisis de esta aplicación permitió identificar lo siguiente:

1. Algunas frases resultaron confusas para algunos alumnos, por lo que solicitaron apoyo para comprenderlas.

2. Algunas frases proporcionaban la misma información, aunque correspondían a categorías diferentes.
3. Algunas frases evitaban que los alumnos consideraran su desempeño en el examen para completarlas, dando respuestas contradictorias, por ejemplo: en las frases “Me fue bien en el examen porque ...” y “Voy a sacar mala calificación en el examen ...”, en ambos casos los alumnos daban respuesta de acuerdo con lo que las frases proponían, sin tomar en consideración su desempeño real en el examen.
4. No se obtuvo suficiente información sobre cada una de las categorías, por lo que se consideró necesario complementarlas con frases referidas a lo que piensan, sienten y hacen en relación con las actividades que cotidianamente realizan en la escuela.

Con esta primera información se hicieron los cambios correspondientes y se intentó elaborar más frases, referidas tanto a la resolución del examen como a actividades cotidianas escolares, sin embargo, se presentaron algunas dificultades para su elaboración, pues la estructura abierta de las frases, limitaba la posibilidad de elaborar más y al intentar elaborar frases referidas a las actividades cotidianas que viven los alumnos en la escuela, quedaban redactadas de manera muy similar a las referidas a la resolución del examen, impidiendo la posibilidad de obtener más información.

Con base en lo anterior, se decidió sustituir las frases incompletas por reactivos dicotómicos que son más fáciles de responder y de analizar.

Elaboración de reactivos dicotómicos.

Para elaborar los reactivos dicotómicos, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

1. Se cambiaron las frases incompletas, que ya se tenían, por reactivos dicotómicos y se elaboraron nuevos para cada categoría.
2. Se revisaron diferentes escalas que miden: autoestima, ansiedad, motivación escolar (donde se incluyen reactivos para identificar el tipo de causas a las que los alumnos atribuyen sus logros o fracasos escolares) y estrategias de afrontamiento, con el fin de tomar ideas para elaborar más reactivos.

Una vez elaborados seis reactivos por categoría, se sometieron a un análisis para determinar si correspondían o no con la categoría para la que fueron elaborados. Para ello, se solicitó a seis

psicólogos con experiencia en la atención de alumnos de primaria, que clasificarán las frases por categorías. De este análisis se obtuvo la siguiente información:

1. En algunas afirmaciones se empleaban palabras que sugerían en qué categoría clasificarlas aunque no se hubieran elaborado para esa categoría, por ejemplo, en la afirmación “Resolví bien los problemas porque soy inteligente” que fue elaborada para la categoría causas, las palabras “soy inteligente” llevaban a que el reactivo fuera asignado a la categoría autovaloración.
2. La descripción de las categorías no era suficientemente clara, por lo que cada juez hizo su propia interpretación.
3. Los reactivos dicotómicos para la categoría motivos, solo permitían tener información sobre qué motivos eran importantes para los alumnos, pero no ayudaban a identificar cuál o cuáles son más importantes, por ello, se determinó elaborar una escala Likert para esta categoría.

Tomando en cuenta estas observaciones, se procedió a elaborar nuevos reactivos, referidos tanto a los problemas matemáticos, como a actividades que los alumnos viven cotidianamente en la escuela, se mejoró y complementó la descripción de las categorías.

A continuación se describen, por categoría los aspectos que se consideraron para elaborar nuevos reactivos y para modificar los que ya se tenían.

Categoría: Autovaloración

Para elaborar nuevos reactivos se tomaron ideas de las respuestas que dieron los alumnos, con quienes se hizo un primer análisis de las frases incompletas. Las respuestas que se tomaron en cuenta fueron las siguientes:

Frase: Cuando el maestro entregue la calificación de los problemas...

Respuestas: Voy a sacar mala calificación, voy a sacar buena calificación

Frase: Cuando mis compañeros sepan mi calificación, van a pensar que ...

Respuestas: Soy burro, no estudie, si sé hacer los problemas, soy inteligente, soy el único de baja calificación

Frase: Cuando mis papás sepan la calificación que saqué en los problemas, van a pensar que

Respuestas: Lo hago bien, no comprendo

Frase: Cuando el maestro vea mi calificación, va a pensar que ...

Respuestas: No soy bueno

Las repuestas se tomaron como la valoración que el alumno hace de sí mismo o de cómo cree que piensan de él su maestro, compañeros o padres. De esta manera se elaboraron reactivos en los que se incluyen tanto la valoración que el alumno hace de si mismo, como lo que cree que piensan de él en su familia (de manera particular los padres) y en la escuela (específicamente su profesor o compañeros).

Así los reactivos para la categoría autovaloración quedaron clasificados en cuatro grupos, para ambos aspectos, problemas matemáticos y actividades cotidianas escolares:

1. Apreciación que el alumno tiene de sí mismo en relación con su desempeño en los problemas matemáticos y en las actividades cotidianas escolares, que se denominó “Yo”;
2. Apreciación que cree que su profesor tiene de él, en relación con su desempeño en los problemas matemáticos y en las actividades cotidianas escolares, denominado “Profesor”;
3. Apreciación que cree que sus padres tienen de él, en relación con su desempeño en los problemas matemáticos y en las actividades cotidianas escolares, denominado “Padres”
4. Apreciación que cree que sus compañeros tienen de él, en relación con su desempeño en los problemas matemáticos y en las actividades cotidianas escolares, denominado “Compañeros”

Esta clasificación permitió aprovechar los reactivos ya elaborados, modificando su redacción para cambiarlos por la idea o punto de vista de padres, maestros o compañeros, respetando la idea central de cada uno. Por ejemplo el reactivo “Se me facilita aprender lo que nos enseña el maestro”, que tienen como idea principal “se me facilita aprender”, se modificó de la siguiente manera: “Mis padres piensan que aprendo fácilmente lo que me enseña el maestro”.

Por otro lado, esta clasificación sugirió un cambio en la definición de la categoría, ya que inicialmente se planteó como, “la valoración positiva o negativa que los alumnos expresan de sí mismos”, para quedar de la siguiente manera: “apreciación positiva o negativa que los alumnos tienen de sí mismos y lo que creen que piensan los demás, con respecto a sus aptitudes y

desempeño tanto en las actividades cotidianas en clase como en la resolución de los problemas matemáticos.

Categoría: Estrategias

Para elaborar nuevos reactivos, se tomaron ideas de las respuestas que dieron los alumnos con quienes se trabajó en el escenario, cuando se abordó el tema “Estrategias para enfrentar dificultades escolares” (ver Actividades realizadas en el escenario, 2ª. Fase, p. 42), durante esta actividad se les preguntó qué estrategias emplean cuando el maestro pregunta en clase. Las respuestas que fueron tomadas en cuenta fueron: “poner atención”, “fingir que se sienten mal”, “salir al baño”, “estudiar”, “no faltar a clases” y “recordar lo visto en clase”. También se tomaron ideas de las respuestas que dieron los alumnos, con quienes se hizo un primer análisis de reactivos cuando la propuesta fue elaborar frases incompletas. Las respuestas que se tomaron en cuenta fueron:

Frase: Si no se hacer un ejercicio en clase lo que hago es...

Respuesta: Intentar hacerlo

Frase: Cuando no supe como resolver un problema lo que hice fue...

Respuesta: Dejarlo en blanco

Una vez elaborados nuevos reactivos, entre los que se incluyeron los referidos a actividades cotidianas escolares, fue necesario complementar la descripción de la categoría, ya que inicialmente estaba planteada como “estrategias que emplea para responder a las dificultades con las que se enfrenta al resolver los problemas matemáticos”, se modificó quedando planteada de la siguiente manera: “acción o acciones que realiza para enfrentar las dificultades que se le presentan al resolver los problemas matemáticos o durante las actividades escolares”.

Categoría: Causas

Para esta categoría se elaboraron reactivos referidos a causas que los alumnos pueden atribuir tanto a sus propias características, como a factores externos a ellos. Para llevar un mejor control del número de reactivos que se elaboraron para cada tipo de causas, se consideró la siguiente clasificación: causas de atribución interna y causas de atribución externa. Para hacer aún más específica la clasificación, los reactivos de causas de atribución externa se subdividieron en

causas atribuidas al profesor, a los problemas, al azar y a situaciones familiares, en el caso de los reactivos referidos a los problemas matemáticos. Para los reactivos referidos a actividades cotidianas escolares, se subdividieron en causas atribuidas al profesor, al azar, a factores familiares y a compañeros de la escuela. Gracias a esta clasificación se facilitó la elaboración de nuevos reactivos y se aseguró que hubiera la misma cantidad para cada subclasificación.

Con esta nueva clasificación fue necesario modificar la descripción de la categoría, ya que inicialmente se planteó como: “razones a las que atribuyen su buen o mal desempeño en los problemas matemáticos y en las actividades cotidianas escolares”, para quedar como: “razones a las que los alumnos atribuyen su buen o mal desempeño en los problemas matemáticos y en las actividades cotidianas escolares, ya sea que se refieran a factores personales, como a su propio esfuerzo o a factores externos, como a la suerte o al apoyo que reciben de otras personas”

Categoría: Emoción

Para elaborar nuevos reactivos, se tomaron palabras que expresan emoción, como: preocupado, nervioso, miedo y se contextualizaron con situaciones específicas en que se pueden presentar. Además, se consideró tanto lo que pueden sentir los alumnos, como las manifestaciones fisiológicas relacionadas con sentirse así, como: me sudaron las manos, me latió muy rápido el corazón, etc.

Al tomar en cuenta estas consideraciones, fue necesario modificar la descripción de la categoría, para quedar como “sentimientos y reacciones que los alumnos pueden experimentar al momento de resolver los problemas matemáticos o al enfrentar dificultades en las actividades cotidianas escolares”

Categoría: Motivos

Una vez que se determinó elaborar una escala Likert para esta categoría, por las razones que se describieron anteriormente, se cambió la redacción de los reactivos y se elaboraron más. Para ello, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

1. Intereses relacionados con sus compañeros de grupo, como la imagen que logren frente a ellos.
2. Intereses relacionados con sus padres, como el lograr o evitar consecuencias positivas o negativas.

3. Intereses relacionados con su maestro, como obtener o evitar consecuencias positivas o negativas, o ganarse su reconocimiento.
4. Intereses relacionados con su formación o aprendizaje, como mejorar sus calificaciones o tener logros en el futuro.

La descripción de la categoría también fue modificada, para quedar como “propósitos por los que tiene interés en obtener una buena calificación en los problemas o en ir bien en la escuela”.

Una vez obtenido un banco de 20 ó más reactivos, para cada una de las categorías, se sometieron a la opinión de 15 jueces, psicólogos con experiencia en la atención de alumnos de primaria, para determinar los siguientes aspectos:

1. Si las categorías se establecieron correctamente y cumplen con los planteamientos teóricos que fundamentan el concepto y explicación de rechazo escolar que se presenta en este trabajo, o es necesario omitir o incluir alguna otra.
2. A qué categoría corresponde cada una de las frases, que se elaboraron para las categorías autovaloración, estrategias, emociones y causas.
3. Si es necesario modificar, omitir o incluir frases, para alguna(s) categorías(s).
4. La pertinencia de las frases elaboradas para la categoría motivos

Para ello, se elaboró un documento, en el que se expuso la importancia del problema que se está estudiando y el por qué se está elaborando un instrumento de evaluación; las razones por las que fueron seleccionados como jueces, y se plantea de manera general qué apoyo se solicita de ellos. Además, para facilitar la clasificación de los reactivos dicotómicos, se les entregaron tarjetas individuales con los reactivos y un sobre con el nombre de cada categoría y su descripción. En caso de que consideraran necesario proponer alguna otra categoría o reactivos, se entregaron sobres y tarjetas en blanco.

Con base en la información proporcionada por los jueces, se mantuvieron los reactivos en los que hubo un acuerdo del 70 % o más entre los jueces, quedando clasificados de la siguiente manera:

Autovaloración				
Actividades escolares cotidianas				
	Positiva	Jueces	Negativa	Jueces
Yo	Soy de los/las más inteligentes de mi grupo	87%	No hago bien los ejercicios que pone el maestro(a) en el pizarrón	80%
	Cuando el maestro(a) pregunta en clase contesto correctamente	87%	Cuando el maestro(a) me pregunta en clase no sé las respuestas	73%
Maestro	Mi maestro(a) sabe que soy aplicado(a)	100%	Mi maestro(a) dice que soy un desastre	80%
	Mi maestro(a) me considera responsable	93%	Mi maestro(a) me considera un mal alumno	80%
	Mi maestro(a) sabe que soy estudioso(a)	93%	Mi maestro piensa que no me gusta estudiar	80%
Padres	Mis padres saben que soy un/una buen(a) alumno(a)	93%	Cuando mis papás ven mis calificaciones piensan en que no tengo remedio	80%
	Mis padres confían en que soy inteligente	93%	Cuando mis papás van a firmar mi boleta ya saben que voy a tener malas calificaciones	100%
	Mis padres piensan que aprendo fácilmente lo que me enseña el maestro(a)	87%	Mis papás piensan que no nací para estudiar	80%
Compañeros	Mis compañeros saben que puedo resolver los ejercicios que pone el maestro(a)	100%	Mis compañeros saben que soy burro(a)	93%
	Mis compañeros creen que aprendo fácilmente	100%	Mis compañeros se han dado cuenta que me cuesta mucho trabajo aprender	87%
	Mis compañeros opinan que hago bien lo que nos deja hacer el maestro	100%	Mis compañeros saben que me equivoco muy seguido	93%

Autovaloración				
Problemas matemáticos				
	Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Yo	Voy a sacar una buena calificación en los problemas	80%	Voy a sacar mala calificación en los problemas	73%
	Logré resolver correctamente casi todos los problemas	93%	No soy bueno(a) resolviendo problemas	87%
	Soy bueno(a) resolviendo problemas matemáticos	100%	Me cuesta trabajo hacer problemas matemáticos, por eso creo que voy a estar mal	73
Maestro	Cuando el maestro califique los problemas va a pensar que soy inteligente	93%	Cuando mi maestro(a) califique los problemas, va a notar que soy de los que sacan las peores calificaciones	100%
	Mi maestro(a) sabe que soy bueno(a) resolviendo problemas	93%	Mi maestro(a) sabe que soy malo(a) para resolver problemas matemáticos	100%
	Mi maestro(a) confía en que tendré una buena calificación en los problemas	87%	Mi maestro(a) está seguro(a) que resolví mal los problemas matemáticos	100%
Padres	Cuando mis papás sepan lo que saqué en los problemas van a pensar que si estudio	80%	Mis papás saben que no sé resolver problemas matemáticos	73%
	Mis papás saben que voy a sacar una buena calificación en lo problemas	80%	Cuando mis papás sepan lo que saque en los problemas van a pensar que todo me sale mal	73%
	Mis padres están seguros de que logré resolver bien los problemas	87%		
Compañeros	Mis compañeros saben que sacaré una buena calificación en los problemas	93%	Mis compañeros ya saben que voy a sacar una mala calificación en los problemas	100%
	Mis compañeros, están seguros de que resolví correctamente los problemas	100%	Cuando mis compañeros sepan lo que saqué en los problemas van a pensar que soy burro(a)	87%
	Mis compañeros opinan que soy bueno(a) resolviendo problemas matemáticos	93%	Mis compañeros no creen que sé resolver problemas matemáticos	100%

Estrategias			
Actividades cotidianas escolares			
Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Cuando no sé hacer algo de la escuela, pido ayuda	93%	Convenzo a mis padres para que me dejen faltar a clases	80%
Cuando se me dificulta resolver un ejercicio, repaso mis apuntes	100%	Cuando ponen ejercicios difíciles, mejor me pongo a jugar o a molestar a mis compañeros	80%
Si no comprendo una lectura en clase, la leo varias veces hasta entenderla	93%	Cuando las actividades de la escuela son difíciles o aburridas, no las hago	87%
Cuando bajo de calificaciones, procuro poner más atención en clase	100%	Cuando el maestro(a) va a preguntar en clase, pido permiso para ir al baño	80%
		Cuando hago examen, le copio a mis compañeros	93%
		A veces finjo estar enfermo, para que no me pasen al pizarrón	80%
		Para que no me califiquen la tarea, prefiero decir que se me olvidaron los cuadernos	87%
		Cuando no puedo hacer un ejercicio, me salgo al baño para que no me califiquen	80%
		Digo que no tengo clases cuando me toca la materia más difícil	80%
		Cuando sé que el maestro va a hacer examen, no voy a clases	73%

Estrategias			
Problemas matemáticos			
Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Leí varias veces los problemas hasta que logré entenderlos	100%	Cuando no estuve seguro de cómo resolver un problema, preferí no hacerlo	73%
En los problemas más difíciles, pensé en muchas alternativas hasta encontrar la solución	100%	Si hubiera sabido que íbamos a hacer problemas matemáticos, no hubiera asistido a clases	80%
Cuando no supe cómo resolver un problema, le pedí ayuda al profesor	93%	Busqué a quien copiarle cuando no supe resolver los problemas	87%
Le pregunté al profesor qué hacer con los problemas que nunca había hecho	87%	Para que no se dieran cuenta de que no terminé todos los problemas, los entregué y me salí del salón	93%
Antes de entregar los problemas, verifico que los haya hecho bien	93%	No supe cómo hacer los problemas más difíciles y mejor me salí al baño para no hacerlos	87%
Para resolver los problemas, traté de recordar lo que hemos visto en clase	100%	Fingí que estaba haciendo los problemas, pero no los hice todos	87%
Para poder comprender y resolver bien los problemas hice anotaciones o dibujos	93%	Cuando supe que íbamos a resolver problemas, pedí permiso para ir al baño	80%
No salí al baño, hasta que resolví la mayoría de los problemas	80%		
Resolví bien los problemas porque pensé mucho antes de hacerlos	73%		

Emociones			
Actividades escolares			
Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Me siento seguro al participar en clase	80%	Me siento nervioso cuando el maestro me pregunta en clase	93%
Me agrada trabajar en equipo	73%	Cuando me toca la materia más difícil, siento que me late muy rápido el corazón	100%
Disfruto mucho cuando me toca exponer en clase	93%	Me da miedo exponer un tema frente a otras personas	100%
Cuando saco una mala calificación mantengo mi buen ánimo	93%	Me molesto cuando mis compañeros se dan cuenta de que saque una mala calificación	100%
Aunque me pongo nervioso cuando participo en ceremonia, logro recordar lo que me toca decir	93%	Cuando el maestro me pregunta algo en clase, mi mente se pone en blanco	73%
Me siento a gusto con mis compañeros	100%	No me siento a gusto cuando estoy con mis compañeros de la escuela	100%
Puedo leer en voz alta frente a mis compañeros sin temor	80%	Cuando tengo que leer en voz alta, me duele la cabeza o el estómago	100%
Voy a que me califiquen sin preocuparme	80%	Cuando me califica el profesor, me sudan las manos	87%
Me siento tranquilo cuando el maestro me pide que pase al pizarrón	93%	Me preocupa equivocarme cuando me toca pasar al pizarrón	73%
Aunque algunas veces me equivoco, me gusta participar	73%	Cuando el maestro me pregunta, siento que me tiemblan las manos	93%
Aunque me da mucha vergüenza, paso a exponer cuando lo pide mi maestro(a)	100%	Cuando el maestro pide que pasemos al pizarrón, no me puedo quedar quieto	80%

Emociones			
Problemas matemáticos			
Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Cuando hice los problemas matemáticos estuve tranquilo	93%	Cuando estaba resolviendo los problemas me puse muy nervioso(a)	100%
Me sentí seguro al resolver los problemas matemáticos	87%	Cuando supe que íbamos a hacer problemas matemáticos me sentí muy temeroso	100%
Me sentí confiado al realizar los problemas matemáticos	80%	Me sentí preocupado cuando estaba resolviendo los problemas matemáticos	87%
Me gustó que nos pusieran a resolver problemas matemáticos	93%	Cuando supe que íbamos a hacer problemas me comenzó a latir muy rápido el corazón	93%
A pesar de que hubo problemas muy difíciles, no me desanimé	87%	Cuando no pude resolver los problemas me sentí desanimado	93%
Aún cuando me tocó resolver los problemas más difíciles, logré mantenerme tranquilo	87%	Mientras estaba resolviendo los problemas sentí que me dolió el estómago o la cabeza	93%
Aún en los problemas más difíciles, mantuve mi optimismo	87%	Al resolver los problemas más difíciles me sudaron las manos	100%
		Cuando estaba resolviendo los problemas difíciles sentí que no podía estar quieto	93%
		Cuando saco malas calificaciones, me dan ganas de ya no ir a la escuela	100%

Causas (atribución externa)				
Actividades escolares cotidianas				
	Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Profesor	Me va bien en la escuela, solo porque el maestro explica bien	93%	Por lo mal que explica el maestro es que saco malas calificaciones en la escuela	100%
	Si saco buenas calificaciones es porque el maestro(a) está de buen humor	100%	Si sacó malas calificaciones es porque el maestro casi siempre está de mal humor	93%
	Puedo sacar buenas calificaciones gracias a que le caigo bien al profesor	80%	No puedo mejorar mis calificaciones porque le caigo gordo al profesor	87%
	Mis calificaciones son buenas porque el maestro pone exámenes fáciles	100%	El maestro nos enseña cosas muy difíciles, por eso no puedo ir mejor en la escuela	100%
	Voy bien en la escuela porque mi maestro no se fija en lo que hago mal	87%	No me saco buenas calificaciones porque el maestro no valora mi trabajo	100%
Suerte	Me va bien en la escuela gracias a que tengo buena suerte	93%	Saco malas calificaciones porque tengo mala suerte	87%
	Saco buenas calificaciones porque tengo mi objeto de la suerte	93%	Aunque me esfuerce me va mal en la escuela porque estoy salado	73%
Compañeros	Saco buenas calificaciones porque mis compañeros me ayudan	87%	No me va bien en mis calificaciones porque mis compañeros me distraen	100%
			No voy bien en la escuela porque mis compañeros no me ayudan	93%
Casa	Hago bien mis tareas porque en mi casa todos nos llevamos bien	87%	Por los problemas que hay en mi casa no puedo aprender en la escuela	100%
	Voy bien en la escuela porque me ayudan a estudiar en mi casa	87%	Me va mal en los exámenes porque no me ayudan en mi casa	100%
	Me va bien en la escuela porque en mi casa me ayudan con las cosas que no entiendo	87%	Saco malas calificaciones porque en mi casa no les interesa como me va en la escuela	100%

Causas (internas)			
Actividades cotidianas			
Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Me va bien en los exámenes gracias a que comprendo bien las preguntas	73%	Es probable que saque malas calificaciones porque no entiendo bien lo que me preguntan	100%
Voy bien en la escuela porque entiendo muy bien lo que explica el maestro	80%	Saco malas calificaciones porque no entiendo lo que explica el maestro	87%
Saco buenas calificaciones porque hago lo que pide el maestro	80%	Saco malas calificaciones porque no estudio	100%
Saco buenas calificaciones en los exámenes porque pongo mucha atención	73%	No puedo mejorar mis calificaciones porque me porto mal	87%
Logro sacar buenas calificaciones porque hago los ejercicios que deja el maestro	80%	Saco malas calificaciones porque no pongo atención	87%
		Saco bajas calificaciones porque hago mal los ejercicios que deja el maestro	100%
		Voy a sacar malas calificaciones porque juego en clase	100%
		Aunque nos dejen ejercicios fáciles, no los hago bien porque me falta aprender muchas cosas	80%
		Me va mal en la escuela porque no nací para estudiar	87%
		Me va mal en la escuela porque no me esfuerzo lo suficiente	100%

Causas (atribución externa)				
Problemas matemáticos				
	Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Profesor	Me pareció fácil resolver los problemas, gracias a que mi maestro(a) me ha explicado muy bien	87%	Hice mal los problemas, porque el profesor no explica bien	100%
	Voy a tener bien los problemas, porque mis maestros me han enseñado a resolverlos	87%	Si saco una mala calificación en los problemas es porque el maestro estaba enojado	93%
	Si mi maestro(a) está de buen humor, seguro me pondrá una buena calificación en los problemas	73%	El maestro me va a poner mala calificación en los problemas porque no soy su consentido	87%
	Si saco buena calificación en los problemas, es porque le caigo bien al profesor	93%		
Problemas	Logré resolver bien casi todos los problemas, porque estaban bien explicados	93%	No pude resolver algunos problemas porque estaban mal explicados	73%
	Gracias a que algunos problemas estuvieron fáciles, voy a sacar una buena calificación	93%	No logré hacer bien los problemas porque estaban muy difíciles	87%
Azar	Voy a sacar una buena calificación en los problemas porque tengo buena suerte	87%	Voy a sacar una mala calificación en los problemas porque tengo mala suerte	80%
	Hice bien los problemas porque llevaba mi objeto de la suerte	80%	Me fue mal en los problemas matemáticos porque no fue mi día de suerte	87%
Casa	Me fue bien en los problemas gracias a que en mi casa me ayudan a estudiar	87%	No logré resolver bien los problemas por las dificultades que hay en mi casa	100%
	Sé resolver problemas matemáticos gracias a que me apoyan y animan en mi casa	80%	Hice mal los problemas matemáticos porque no me apoyan en mi casa	93%
			No puede resolver bien los problemas porque en mi casa nadie sabe cómo hacerlos	87%

Causas (internas)			
Problemas matemáticos			
Positivas	Jueces	Negativas	Jueces
Casi todos los problemas me salieron bien porque les entendí	73%	No pude resolver bien los problemas porque no les entendí	87%
Hice bien los problemas porque tengo buenas calificaciones	73%	Si saco una mala calificación en los problemas es porque no le echo ganas	100%
Hice correctamente los problemas porque pongo atención	73%	No pude hacer bien los problemas porque no estudio	93%
		Casi estoy seguro de que estuve mal en los problemas, porque no leí bien	87%
		Hice mal los problemas, porque saco malas calificaciones	87%
		Si hice mal los problemas fue porque me porto mal	80%
		Voy a sacar una mala calificación en los problemas porque no pongo atención	100%
		No pude hacer bien los problemas porque me dedico a perder el tiempo	93%

Motivos		
Problemas matemáticos		Jueces
Compañeros	Sacar buena calificación en los problemas para ser respetado por mis compañeros	100%
	Demostrarle a mis compañeros que si puedo hacer problemas matemáticos	100%
	Hacer bien los problemas para que se lleven mejor conmigo mis compañeros	100%
	Tener buena calificación en los problemas para ganarle a mis compañeros	100%
	Sacar buena calificación en los problemas para que me admiren mis compañeros	100%
Maestro	Sacar buena calificación en los problemas para ser uno de los consentidos del maestro	80%
	Resolver bien los problemas para que mi maestro (a) se de cuenta de que si aprendo	100%
	Recibir una felicitación de mi maestro por saber resolver problemas difíciles	80%
	Resolver bien los problemas para que el maestro se sienta orgulloso de mi	100%
	Tener una buena calificación en los problemas para que no me regañe o castigue mi maestro(a)	100%
Casa	Tener buena calificación en los problemas para que mis padres se sientan orgullosos	80%
	Hacer bien los problemas para que me feliciten en mi casa por hacerlos bien	80%
	Sacar buena calificación en los problemas para que no me castiguen o peguen en mi casa	80%
	Resolver bien los problemas para que en mi casa digan que soy inteligente	100%
Aprendizaje o formación	Hacer bien los problemas para ser un buen alumno	100%
	Sacar buena calificación en los problemas para poder hacer problemas más difíciles	100%
	Sacar buena calificación en los problemas para sentir satisfacción por haberlos hecho bien	100%
	Tener una buena calificación en los problemas para comprobar que soy capaz de resolverlos	100%
	Hacer bien los problemas matemáticos para poder enseñarle cómo hacerlos a mis hermanos o amigos	100%

Motivos		
Actividades cotidianas escolares		Jueces
Compañeros	Sacar buenas calificaciones para ser admirado por mis compañeros	100%
	Aprender lo que enseñan en la escuela para tener muchos amigos	100%
	Ir bien en la escuela para ser popular en el grupo	100%
	Tener buenas calificaciones para demostrarle a mis compañeros que si puedo	100%
	Hacer bien las cosas de la escuela, para que mis compañeros digan que soy inteligente	100%
Maestro	Ir bien en la escuela para ser felicitado por mi maestro	100%
	Hacer bien las cosas que me deja el maestro para que se sienta orgulloso de mi	100%
	Aprender bien para hacer feliz al maestro	80%
	Sacar buenas calificaciones para que no me regañe o castigue mi maestro(a)	100%
	Tener buenas calificaciones para que mi maestro(a) sepa que si estudio	100%
Casa	Ser un buen estudiante para ser el orgullo de mis padres	80%
	Ir bien en la escuela para hacer felices a mis padres	80%
	Cumplir con lo que me dejan en la escuela para que me den las cosas que quiero	80%
	Sacar buenas calificaciones para que no me castiguen o peguen mis papás	80%
Aprendizaje o formación	Sacar buenas calificaciones para pasar año	80%
	Ir bien en la escuela para sentirme orgulloso de mi mismo	100%
	Estudiar mucho para ser un buen alumno	80%

Cuando algún reactivo se consideró que correspondía a una categoría diferente y hubo un acuerdo del 70% o más entre jueces, se ubicó en la categoría asignada por ellos.

Descripción.

El diseño final que se propone para el instrumento, es el siguiente:

1. Un banco de problemas matemáticos con dos niveles de dificultad, un nivel bajo que garantiza que alumnos con bajo desempeño escolar puedan resolverlos y uno alto, que asegura que aún los alumnos con alto desempeño presenten dificultades en su resolución, para que al observar a los alumnos se pueda discriminar a aquellos que buscan alternativas para superar positivamente los obstáculos, de aquellos que intenten evadirlos o emplear estrategias que les impiden tener éxito.
2. Un cuadro para registrar las observaciones durante la resolución de los problemas matemáticos, en el que se especifican tres categorías de observación: estrategias, verbalizaciones y reacciones fisiológicas, con indicadores para cada una.
3. Un instrumento de autoinforme con reactivos en los que los alumnos responden “Sí” o “No” a cada afirmación y que servirán para obtener información sobre las siguientes categorías:
 - a. Autovaloración. Apreciación positiva o negativa que los alumnos tienen de sí mismos y lo que creen que piensan los demás, con respecto a sus aptitudes y desempeño tanto en las actividades cotidianas en clase como en la resolución de los problemas matemáticos.
 - b. Estrategias para enfrentar dificultades. Acción o acciones que emplean los alumnos para enfrentar las dificultades que se les presentan al resolver los problemas matemáticos o durante las actividades escolares.
 - c. Emoción. Sentimientos y reacciones fisiológicas que experimentaron o experimentan al momento de resolver los problemas matemáticos o al enfrentar dificultades en las actividades cotidianas de clase.
 - d. Causas. Razones a las que los alumnos atribuyen su buen o mal desempeño, ya sea que se refieran a factores personales como a su propio esfuerzo o a factores externos como la suerte o al apoyo que reciben de otras personas.

4. Una escala Likert de cinco puntos para valorar qué motivos tienen mayor peso en su interés por obtener o no una buena calificación en los problemas matemáticos o en las actividades académicas.

Los productos hasta el momento logrados para construir el instrumentos son los siguientes:

1. Un banco con 22 problemas matemáticos, nueve con un nivel bajo de dificultad y trece con nivel alto de dificultad (ver Apéndice C).
2. Un cuadro con indicadores para registrar las observaciones realizadas en relación con la actitud de los alumnos durante la resolución de problemas matemáticos, en el que se incluye una descripción de cada uno de los indicadores y sugerencias para la observación. El cuadro aún no ha sido sometido a un análisis para determinar su viabilidad. (ver Apéndice D)
3. Un banco de reactivos para cada una de las categorías. Falta elaborar más reactivos, para contar con aproximadamente tres veces el número final que se espera tener, el cual debe oscilar entre 20 o 30, para el caso de los reactivos dicotómicos. En el caso de las afirmaciones para la escala Likert, se sugiere contar con un mínimo de 40, para que después de analizar su poder de discriminación, queden un promedio de 20 reactivos que sí discriminen (Reidl, 1984).

Discusión y conclusiones

El rechazo escolar, debiera ser considerado como uno de los problemas prioritarios para ser atendido en las escuelas, sobre todo, en los últimos grados del nivel primaria, tomando en cuenta que su presencia puede ser causa de deserción escolar. La deserción escolar tiene sus mayores índices en el nivel educativo de secundaria, de manera, que si se identifica y atiende oportunamente a la población estudiantil que presenta rechazo escolar, se estarían tomando medidas preventivas para evitar una futura deserción escolar.

Asimismo, resulta necesario que las medidas de atención que se tomen para atender o prevenir el rechazo escolar, sean acordes con el ambiente socio-cultural y educativo en el que se presente, de manera que se tengan claro los propósitos a los que se dirigen. Por ello, resulta fundamental aportar elementos que enriquezcan la comprensión de los factores que pueden dar origen al rechazo escolar y contar con instrumentos que permitan identificar estos factores, así como, para comprender qué papel juegan en la dinámica de desarrollo del niño.

Por otra parte, es fundamental tener presente que en el origen de toda problemática existe una dinámica de desarrollo que le da origen, lo que obliga no sólo a identificar la presencia o no del rechazo escolar, sino además, a indagar los factores personales y contextuales que lo ocasionan. Por ello, el interés por aportar elementos que permitan brindar una atención oportuna y favorable a alumnos que presenten rechazo escolar, lo que se tradujo en la necesidad de complementar el concepto y la explicación que tradicionalmente se ha dado de él, así como, en la intención de presentar la propuesta de un instrumento para identificar alumnos de 5° y 6° grado de primaria con rechazo escolar.

La oportunidad de llevar a cabo observaciones y actividades específicas con un grupo de alumnos, permitió cuestionar algunas de las manifestaciones que tradicionalmente se consideran para suponer la presencia o no de rechazo escolar, como las frecuentes inasistencias del niño a la escuela, para pensar en la posibilidad de manifestaciones que se puedan presentar aún cuando no falte a la escuela, pero que también afectan su desempeño escolar, como la negativa o resistencia a cumplir con las actividades escolares. Si bien, se requieren mayores elementos para apoyar este supuesto, su planteamiento puede motivar la reflexión y la búsqueda del inicio del problema o la probabilidad de desarrollarlo.

Con el instrumento de identificación que se propone, se pretende aportar elementos para orientar la prevención o atención del rechazo escolar, pero es necesario complementar esta información con un análisis de los contextos inmediatos en que se desarrollan los alumnos y de los préstamos de apoyo de los que pueden valerse para compensar positivamente o no sus dificultades. Ya que los apoyos, tanto los que les permiten evadir las actividades, como los que les ayudan a afrontar positivamente los retos escolares, son facilitados u obstaculizados en el mismo contexto. Sin dejar de considerar que algunas características personales hacen a ciertos niños más vulnerables que otros, la orientación de su conducta hacia el rechazo escolar, debe ser explicada como resultado de la interacción entre sus características individuales y las características de los contextos en que se desenvuelve.

Referencias

- Acle, T. G. (1995). La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación. En Acle, T. G. (Ed.). *Educación especial, evaluación, intervención, investigación*, pp. 14-50. México: U.N.A.M.
- Booth y Ainscow, (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO
- CEPAL (2000, abril). *Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina* [Versión electrónica]
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1994). Ulises vuelve a casa: Retomando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-46.
- Elkonin, D. (1987). *La Psicología Evolutiva y Pedagogía en la URSS*, Antología. Moscú: Progreso.
- Espíndola E. y León A. (2002) La deserción escolar en América latina [Versión electrónica], *Revista Iberoamericana de educación*, 30, 39-42.
- Forns, M (1993). *Evaluación Psicológica infantil*. España: Barcelona Garanto, A. J, (1997, marzo). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico [Versión electrónica]. *Educar* 21, 85 - 103
- Garanto, A. J, (1997, marzo). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico [Versión electrónica]. *Educar* 21, 85 - 103
- González, P. (1996). *El estudiante: variables personales*. En Beltrán, J. y Genovard, C. (ed.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 147-191) Madrid. Síntesis
- González C. y Valle A. (2000) *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis
- Granell, A., Vivas, M., Feldman, Ch. y Gelfman, D. (1998) *Rechazo escolar, análisis funcional y posibles estrategias de prevención*. México. Trillas.
- Leyva , F. M. (2005). Una mirada a la educación especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según la CIF. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 7, 193 - 214.

- Nava, J. (2001). *Situación actual y perspectivas de la orientación educativa en México*. AMPO.
- OCDE (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, Aula XXI, México: Santillana.
- OMS, (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. OMS
- Orihuela, O. P. (2005). Causas de la baja producción escolar y el caso de la deserción escolar. *Revista pedagógica maestros*, 11, 15 - 24
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México. Fondo de cultura económica.
- Raver, C. C., Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385
- Raver, C. C. (2003). Las emociones importan: Argumento en apoyo del papel del desarrollo emocional de los niños pequeños para la preparación escolar temprana [Traducción: Berkeley Hinrichs]. *Social Policy Report de la Society for Research in Child Development*, 16(3), 3-19.
- Reidl, L. (1984). *Medición en ciencias sociales*. Mecanograma
- Reyes T. (2005, 19 agosto). Abatir deserción y reprobación, meta del plan para educación media básica latina [Versión electrónica]. *La jornada*.
- Riviére, A. (1988) *La psicología de Vygotski*. España: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, C. A. (2004). *Enseñanza de estrategias de aprendizaje en matemáticas en niños de sexto año*. Reporte de experiencia profesional de maestría no publicado. UNAM. México.
- Romero, J. (1990) *Las relaciones sociales de los niños con dificultades aprendizaje*. En Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación. III Psicología de la Educación*. (pp. 87-99). Madrid: Alianza.
- Sacristán (2004). *Quién fracasa cuando hay fracaso escolar* [transcripción resumida de ponencia]. I Congreso anual sobre fracaso escolar 2004
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Alianza por la calidad educativa*.

Sola, M. y Delgado, M. (2006). *Perspectivas didácticas y organización de la educación especial*. Granada: Grupo editorial universitario.

Vázquez Ch. R. (2005). Las reformas educativas más de cuatro décadas de *fracasos*. *La escuela a examen, V*.

Vygotsky, L. S. (1989) *Fundamentos de defectología*, Obras completas, tomo 5, Cubana, Pueblo y Educación

Vygotsky, L. S. (2001). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Apéndice A. Instrumentos informales de evaluación.

Actividad 1

Comprensión Lectora

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES. Lee con atención la siguiente historia.*Tres chicos diferentes*

Eduardo va en quinto año de primaria. Él siempre ha destacado por sus buenas calificaciones y hasta ha ganado diplomas, pero ahora está muy preocupado porque sus papás lo cambiaron de escuela y hoy es su primer día de clases.

Ayer por la noche, Eduardo preparó todas sus cosas para evitar que se le hiciera tarde. Despertó muy temprano, se levantó y comenzó a vestirse; no era necesario que su mamá se levantara porque estaba acostumbrado a hacer sus cosas solo, era muy responsable.

Cuando llegó a la escuela aún no abrían la puerta, así que se sentó en la banqueta a observar a los niños, que poco a poco fueron llegando. Le llamó la atención uno de ellos, que de inmediato se fue a la papelería de enfrente a jugar a la maquinitas y no paró de jugar aunque todos los demás niños estaban entrando a la escuela.

Al llegar al salón, el maestro le pidió a Eduardo que pasara al frente y dijera su nombre para que todos lo conocieran. Luego le indicó que se sentara junto a una niña llamada Lupita. Ella es una niña muy callada y tímida. Siempre cumple con sus trabajos, pasa los exámenes, pero nunca levanta la mano, aunque sepa la respuesta a una pregunta del profesor, porque tienen miedo de equivocarse. Como no habla, a veces parece que ni el profesor la ve.

Cuando ya todos estaban trabajando, se abrió la puerta del salón y entró Jorge. Eduardo se sorprendió al ver que era el mismo niño que vio jugando a las maquinitas. Jorge entró despreocupado, sin hacer mucho caso de los regaños del profesor por haber llegado tarde.

Eduardo observó extrañado que Jorge, antes de ir a su lugar, pasó junto a Lupita, que sin decir nada le entregó unas hojas. Esta escena se repitió varios días, Jorge siempre llegaba tarde y antes de ir a su lugar, pasaba junto a Lupita que siempre tenía algo que entregarle. Eduardo no tardó en darse cuenta de que lo que Lupita le entregaba era la tarea.

Cuando Eduardo tuvo más confianza con Lupita, le preguntó por qué le hacía las tareas a Jorge y ella respondió:

-Jorge es mi amigo. Antes de que tú llegaras él era el único que me hablaba.

Eduardo le dijo que era injusto que hiciera las tareas de Jorge mientras él se la pasaba jugando, pero Lupita dijo que tenía que ayudarlo porque era su amigo.

El jueves de la semana pasada la mamá de Lupita se presentó con el profesor para informarle que su hija estaba enferma y no podría ir a la escuela en varios días. Ese mismo día el maestro avisó que el lunes iba a hacer examen.

Jorge siguió jugando, pero ya no había quien le hiciera las tareas, ni lo ayudara en el examen, así que fue con Eduardo, que era uno de los más inteligentes del grupo. Eduardo le propuso que se reunieran para estudiar y quedaron de verse en su casa ese mismo día a las cuatro de la tarde, pero Jorge nunca llegó.

Eduardo preocupado, decidió ir a buscarlo.

¡Vaya sorpresa! Jorge estaba feliz, jugando fútbol con sus amigos.

Al ver a Eduardo, Jorge le explicó que se le había pasado el tiempo jugando y le pidió que lo esperara a que terminara su “casarita”, pero el tiempo pasaba y pasaba y Jorge seguían jugando.

Finalmente Eduardo se cansó de esperarlo y se fue.

El día del examen, Jorge quería sentarse junto a Eduardo, pero el maestro decidió sentarlo sólo y hasta enfrente. Jorge reprobó.

INSTRUCCIONES. Marca con una cruz la letra que indique la respuesta correcta.

1. ¿Por qué Eduardo se cambió de escuela?
 - a. Porque tenía buenas calificaciones.
 - b. Porque vive más cerca de la nueva escuela.
 - c. Porque va en quinto grado.
 - d. No se dice en el texto.

2. ¿Por qué Jorge llegaba tarde a la escuela?
- a. Porque no le gusta la escuela.
 - b. Porque se quedaba a jugar en las maquinitas.
 - c. Porque Lupita le hacía la tarea.
 - d. Porque el profesor lo regañaba.
3. ¿Por qué razón Lupita le hacía la tarea a Jorge?
- a. Porque Jorge le pagaba por hacerla.
 - b. Porque a Lupita le gusta Jorge.
 - c. Porque Jorge era su único amigo.
 - d. Porque si no, Jorge le podía pegar.
4. En cada uno de los siguientes enunciados se habla de cosa que pasaron en la historia pero están mal acomodados.
- I) Eduardo llegó a la escuela cuando aún no la habrían
 - II) Lupita dejó de ir a la escuela porque se enfermó.
 - III) Jorge reprobó el examen.
 - IV) Los papás de Eduardo lo cambiaron de escuela.
 - V) El profesor regañó a Jorge por llegar tarde a la clase.

Marca con una cruz la letra que indique el orden en que realmente sucedieron en el texto.

- a) I – V – III – IV – II
- b) IV – I – V – II – III
- c) IV – V – I – II – III
- d) IV – I – V – III – II

5. Marca con una cruz la letra F (de falso) o la V (de verdadero), para indicar si lo que se dice en los siguientes enunciados realmente ocurrió en el texto.

Eduardo llegó a la escuela cuando aún no abrían la puerta.	F	V
Jorge era muy bueno con Lupita.	F	V
Eduardo decidió sentarse junto a Lupita.	F	V
Jorge no pudo copiar en el examen.	F	V

INSTRUCCIONES. A continuación me gustaría conocer tu opinión sobre algunos aspectos de la lectura. Para ello, te agradecería que contestaras las siguientes preguntas. Es importante que sepas que no existen repuestas correctas o incorrectas, así que puedes contestar con confianza y sinceridad.

1. Imagínate que los personajes de la historia; Lupita, Jorge y Eduardo, llegarán a tu escuela ¿a quién de los tres escogerías para que fuera tu amigo? _____
2. ¿Tú a quien de los tres te pareces más? _____
¿Por qué? _____
3. ¿Qué opinas de que Lupita le haga la tarea a Jorge? _____
¿Por qué? _____
4. ¿Aceptarías que alguien te hiciera la tarea? _____
¿Por qué? _____
5. Lupita tiene miedo de participar en clase y equivocarse ¿por qué crees que le pase eso?

6. Has tenido miedo alguna vez en la escuela _____
¿Por qué? _____
7. Si fuera Lupita y te diera miedo participar ¿qué harías? _____
¿Por qué? _____

Actividad 2

Comprensión Lectora

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES. Lee con atención la siguiente historia.*Un examen sorpresa*

Todo iba bien en la semana para los alumnos de quinto año. Hasta hoy que llegó el maestro Luís y lo primero que dijo, sin saludar ni nada, fue:

-Saquen una hoja, vamos a hacer un examen sorpresa.

José Manuel estaba verdaderamente preocupado, porque sus padres se enojan mucho cuando reprueba un examen, no le preocupaba tanto reprobado el examen sino el castigo que puede recibir en su casa. pueden quitarle su videojuego preferido o prohibirle salir a la calle.

Rosa comenzó a sentir que su corazón latía más rápido de lo normal y enseguida sus manos comenzaron a sudar, nunca había reprobado un examen, pero estaba acostumbrada a repasar sus apuntes muchas veces para poder pasarlos, ahora se sentía insegura, llegó a pensar que esta vez era su perdición.

Karla aunque sintió cierto temor, nunca pensó que podría reprobado el examen, aunque quizá no sacaría un diez como siempre le pasa.

El profesor comenzó a entregar los exámenes no sin antes advertir: - si veo a alguien copiando le retirare al examen y mandaré llamar a sus padres-.

Cuando José Manuel recibió su examen se quedó pensando, cómo evitar sacar una mala calificación y decidió emplear un método para hacer trampa. El truco consiste en escribir en una goma la pregunta que no sepa y pasarla a un compañero inteligente. El compañero inteligente escribe la respuesta del otro lado de la goma y la manda de regreso. Este lo ha hecho algunas veces y le ha funcionado muy bien, tan bien que ni siquiera tiene que estudiar antes de un examen, el secreto es sentarse junto a un compañero inteligente y listo. Pero esta vez tuvo mala suerte, porque volteó a su alrededor y no había a quien copiarle. Así que tuvo que arreglárselas solo. -Total- pensó -si lo repruebo ya veré como convenzo a mis padres para que no me castiguen.

Rosa por su parte, cada vez sudaba más. Se quedó un buen rato mirando el examen sin decidirse a contestarlo. Cuando por fin se animó a resolverlo, leyó la primera pregunta y no entendía nada, parecía que la hubiera escrito un chino, pasó entonces a la segunda y le pasó lo mismo, no entendía nada. Y así recorrió todo el examen hasta que llegó a unas multiplicaciones, ella era muy buena en las tablas se sabía todas de memoria, así que comenzó a resolverlas, pero se equivocó tantas veces que sólo pudo resolver dos operaciones. Tuvo que entregar su examen sin terminarlo.

Karla ya tenía su propia estrategia para resolver exámenes, siempre comenzaba respondiendo las preguntas más fáciles, para dejar al último las más difíciles, esto se lo había enseñado su maestra de cuarto y le había funcionado muy. Karla tenía el hábito de repasar sus apuntes tres veces por semana, por lo que no le costó mucho trabajo contestar el examen solo dejó sin contestar dos preguntas.

Cuando el maestro entregó los exámenes ya calificados, ¡vaya sorpresa!, la mayoría del grupo había reprobado, entre ellos José Manuel y Rosa. Karla no sacó diez como siempre le pasaba, pero logró sacar un ocho, fue la calificación más alta del grupo, por lo que recibió una felicitación de su maestro.

José Manuel ya sabía que iba a reprobar el examen así que se la pasó portándose muy bien con sus papás por si se enteraban no lo fueran a castigar tan feo, ya tenía planeado hasta lo que les iba a decir. A José Manuel no le interesa mucho la escuela siempre a pensado que en cuanto pueda dejará de estudiar y se pondrá a trabajar para ganar su propio dinero.

Rosa se sintió muy mal al recibir su examen tuvo ganas de llorar, ella quisiera ser como Karla que todo le sale bien. Rosa siempre ha pensado que hay niños inteligentes y niños no inteligentes y a ella le tocó ser de los que no son inteligentes. No esta segura de poder seguir estudiando la secundaria porque le han dicho que ahí se ven cosas más difíciles y se tienen muchos maestros, eso la asusta.

Karla recibió su examen con mucho agrado. En cuanto llegó a su casa lo primero que hizo fue a pedirle a su mamá que le enseñará lo que no sabía, por sí alguna vez se lo vuelven a preguntar, esto lo hace siempre que saca un tache o una mala calificación, llega a su casa y se pone a estudiar.

INSTRUCCIONES. Marca con una cruz la letra que responda correctamente a la pregunta.

Si olvidaste algún detalle de la lectura, puedes consultarla otra vez.

1. ¿Qué pasa con los papás de Manuel cuando él reprueba un examen?
 - a. Se molestan y lo castigan.
 - b. Se sienten decepcionados de su hijo.
 - c. Se enojan y le pegan.
 - d. No se dan cuenta.

2. ¿Por qué le sudaron las manos a Rosa durante el examen?
 - a. Porque sintió mucho calor.
 - b. Porque pensaban que iba a reprobar.
 - c. Porque reprobó el examen.
 - d. Porque le latía muy rápido el corazón.

3. ¿Cómo le hace Manuel para aprobar los exámenes?
 - a. Inventa un truco antes del examen.
 - b. Pide una goma prestada a un compañero.
 - c. Hace un truco para que le envíen la respuesta.
 - d. Le copia a un compañero inteligente.

4. ¿Qué le pasó a Rosa durante el examen?
 - a. Terminó las multiplicaciones.
 - b. Entendió mejor la pregunta número dos.
 - c. Se aprendió todas las tablas.
 - d. No logró terminar el examen.

5. ¿Cuál es la estrategia que ocupa Karla para resolver los exámenes?
 - a. La que le enseñó su maestra de cuarto.
 - b. Lee bien todas las preguntas.

- c. Contesta sólo las preguntas fáciles.
 - d. Deja algunas preguntas sin contestar.
6. ¿Qué piensa Manuel sobre la escuela?
- a. Que siempre es aburrida.
 - b. Que la necesita para ganar mucho dinero.
 - c. Que realmente no es tan importante.
 - d. Que solo los inteligentes pasan los exámenes.

INSTRUCCIONES. Para conocer tu opinión sobre los personajes de la historia, te agradecería que contestaras las siguientes preguntas.

Es importante que sepas que no existen respuestas correctas o incorrectas, así que puedes contestar con confianza y sinceridad.

Recuerda que si olvidaste algún detalle de la lectura, puedes volver a consultarla. Tomate el tiempo necesario para responder.

1. ¿Cuál de los tres alumnos te cae mejor, Manuel, Rosa o Karla? _____
¿Por qué? _____
2. Imagina que hoy tu maestro te hace un examen sorpresa. ¿A quién de los personajes de la historia te parecerías más a Rosa, Manuel o a Karla? _____
¿Por qué? _____
3. ¿Tú qué haces cuando no sabes contestar una pregunta? _____
4. Rosa comenzó a sudar y no pudo contestar el examen. ¿Por qué crees que se puso tan nerviosa? _____
5. ¿Alguna vez te ha pasado a ti lo mismo que a Rosa? _____
¿Por qué? _____
6. Manuel ha pensado dejar la escuela para ganar dinero trabajando. ¿qué piensas de eso?

Actividad 3

Comprensión Lectora

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES. Lee con atención la siguiente historia.*El engaño*

Luis está a punto de acabar la primaria a pesar de que tiene muchos problemas para aprender. Le cuesta trabajo entender lo que le explica el maestro, sobre todo cuando es algo de matemáticas, también tiene problemas para entender lo que lee y se tarda más que sus compañeros porque confunde las letras, pero ha tenido la gran suerte de sentarse con Paula. Ella le explica cómo hacer las cosas, es como su maestra particular. Luis se preocupa por entregar todos sus trabajos a tiempo, por eso le insiste tanto a Paula para que le explique las cosas y no la deja en paz hasta que le aclara todas sus dudas. A veces es tan insistente que es increíble que Paula no se haya cansado de ayudarlo. Cualquier otro compañero ya lo hubiera mandado a volar.

Paula en cambio, aprende muy rápido, pero no siempre entrega todos sus trabajos, y no es porque se dedique a ayudarlo a Luis, sino porque le gusta mucho platicar, o se distrae haciendo dibujos en sus cuadernos, pero lo bueno es que cuando tiene examen, siempre le va bien.

Carlos es amigo de Paula y Luis. Carlos con frecuencia falta a clases, pero nunca tantos días como ahora, ¡ya lleva cuatro días sin ir a la escuela! Sus amigos están preocupados porque creen que quizá esté enfermo o tenga algún problema en su casa. Han pensado que cuando tengan oportunidad irán a visitarlo.

Carlos vive con su mamá. Ella sale a trabajar desde muy temprano y regresa hasta muy tarde. Antes de irse a trabajar le deja comida en el refrigerador y un poco de dinero para que gaste en el recreo. Cuando regresa del trabajo siempre le pregunta si ya hizo la tarea y él siempre dice que sí, o que no le dejaron, pero como su mamá llega tan cansada, nunca le revisa sus cuadernos, así que no se da cuenta de que Carlos no le está diciendo la verdad.

Los días que Carlos no va a clases, se queda en la cama hasta muy tarde y luego se la pasa viendo televisión. Su mamá ni cuenta se ha dado de que no va a la escuela, porque cuando llega del trabajo, Carlos le inventa un montón de cosas sobre lo que hizo. El otro día hasta la engañó

diciendo que su maestro lo había escogido para la escolta por sus buenas calificaciones. Su mamá estaba tan contenta, que al día siguiente le llevó un video juego que Carlos tanto le había pedido.

Ayer la mamá de Carlos no fue a trabajar porque estaba enferma, así que Carlos no pudo quedarse en su casa, pero no crean que fue a la escuela, se la pasó caminando por las calles toda la mañana hasta que dieron las doce y media. Ese día, Paula y Luis salieron temprano de la escuela y decidieron ir a buscarlo a su casa para averiguar si estaba enfermo. Cuando llegaron los recibió la mamá de Carlos y les pregunto por qué no estaban en la escuela. Luis y Paula se quedaron callados por un momento, no sabían qué decir, empezaron a tartamudear y al final no les quedó más remedio que decirle la verdad.

Cuando Carlos llegó a su casa, fingiendo que llegaba de la escuela, su mamá no le dijo que ya sabía toda la verdad. Se esperó un momento observándolo hasta que muy enojada le dijo que ya sabía de sus faltas a la escuela y no sólo lo regaña, sino que le quitó el videojuego, lo guardó en su caja y dijo que lo iba a vender.

Al día siguiente Carlos llegó a la escuela, pero ni siquiera volteó a ver a Paula y a Luis, ni les hablo en todo el día. Estaba muy enojado con ellos, por chismosos.

INSTRUCCIONES. Anota en la línea el nombre del personaje que hace lo que dice cada enunciado.

1. Cuando está en clases no hace su trabajo, porque se distraer haciendo otras cosas. _____
2. Dice mentoras sobre lo que hizo en la escuela. _____
3. Pide ayuda cuando no entiende algo. _____
4. Se enojó porque sus amigos lo delataron. _____

INSTRUCCIONES. Marca con una cruz la letra **F** (de falso) o una **V** (de verdadero), para indicar si lo que se dice en los siguientes enunciados, realmente ocurrió en el texto.

1. Los días en que Carlos no va a la escuela se queda en la calle hasta que llega su mamá. **F** **V**
2. Paula se apura a terminar sus trabajos para tener tiempo de ayudarle a Luis. **F** **V**
3. Luis lee muy lentamente porque confunde las letras. **F** **V**

4. Carlos les pidió a Luis y a Paula que no el dijeran a su mamá que no va a la escuela. **F V**
5. Luis y Paula fueron a casa de Carlos para acusarlo con su mamá. **F V**
6. La mamá de Carlos le revisa los cuadernos y se da cuenta de que no va a la escuela. **F V**

INSTRUCCIONES. Las siguientes palabras faltan en el texto, ponlas en el lugar que les corresponde.

particular dudas primaria cansado suerte entender

Luis está a punto de acabar la _____ a pesar de que tiene muchos problemas para aprender. Le cuesta trabajo _____ lo que le explica el maestro, sobre todo cuando es algo de matemáticas, también tiene problemas para entender lo que lee y se tarda más que sus compañeros porque confunde las letras, pero ha tenido la gran _____ de sentarse con Paula. Ella le explica cómo hacer las cosas, es como su maestra _____. Luis se preocupa por entregar todos sus trabajos a tiempo, por eso le insiste tanto a Paula para que le explique las cosas y no la deja en paz hasta que le aclara todas sus _____. A veces es tan insistente que es increíble que Paula no se haya _____ de ayudarlo. Cualquier otro compañero ya lo hubiera mandado a volar.

INSTRUCCIONES. A continuación me gustaría conocer tu opinión sobre algunos aspectos de la lectura. Para ello te agradecería que contestaras las siguientes preguntas.

Es importante que sepas que no existen respuestas correctas o incorrectas, así que puedes contestar con confianza y sinceridad.

1. ¿Por qué crees que Luis le preocupa entregar todos sus trabajos?

2. Paula prefiere platicar y dibujar, en lugar de hacer las actividades de la clase. ¿tú haces lo mismo que Paula? _____

¿Por qué? _____

3. ¿Algunas veces te ha pasado como a Carlos, que prefiere quedarse en su casa en vez de ir a la escuela? _____ ¿Por qué? _____

Apéndice B. Actividades.

¿CÓMO ENFRENTAR LAS DIFICULTADES ESCOLARES?

OBJETIVO GENERAL

Que los alumnos desarrollen estrategias para afrontar positivamente dificultades escolares, con el fin de evitar actitudes que afecten su desempeño escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que los alumnos identifiquen las estrategias que emplean cuando se enfrentan con dificultades y reflexionen sobre las consecuencias positivas y negativas para su desempeño escolar.

Que identifique situaciones personales que les impiden emplear estrategias positivas para enfrentar dificultades, como: una valoración negativa de sí misma, dificultades para aceptar y manejar sus errores o para manejar sus emociones, e identifiquen alternativas para mejorarlas.

ACTIVIDAD 1: “¿Y SI ME PREGUNTAN?”

OBJETIVO. Que los alumnos identifiquen las consecuencias positivas y negativas de las actitudes que adoptan cuando se enfrentan ante dificultades en la escuela.

MATERIAL*

- Lectura: “Miércoles de preguntas”, una para cada equipo
- Hoja de trabajo No. 1, una para cada equipo
- Hoja de autoevaluación No. 1, una para cada alumno
- Esquema 1

* Se anexa muestra de cada material al final de la descripción de cada actividad.

DESCRIPCIÓN

En equipo los alumnos leerán el texto: “Miércoles de preguntas”, donde se relata lo que hacen tres niños para enfrentar el momento en que saben que el profesor preguntará en clase, (uno de ellos pone mucha atención a la explicación del profesor para poder contestar correctamente, otro lleva una pata de conejo para que no le toque que le pregunten y el último prefiere no asistir a clases). Los alumnos reflexionarán sobre la actitud tomada por cada personaje, apoyados en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se imaginan que se sienten los personajes de la historia cuando el maestro va a preguntar?
- ¿Qué consecuencias tendrán al portarse así?
- ¿De qué otra manera podrían haber actuado?
- ¿Cómo se sentirían ustedes?
- ¿Qué harían ustedes?
- ¿Qué consecuencias tendrían al portarse así?

Las conclusiones de cada equipo serán anotadas en la hoja de trabajo No. 1 y uno de sus miembros del equipo las presentará a todo el grupo y serán retomadas por la coordinadora para completar el esquema 1 y motivar la reflexión sobre la importancia de manejar actitudes que les permitan enfrentar las dificultades y evitar mayores problemas.

Posteriormente se solicitará a los alumnos que de manera individual anoten en la hoja de autoevaluación No. 1 si han vivido una situación similar, cómo se sintieron, cómo la enfrentaron, cuáles fueron las consecuencias de su estrategia y qué otra cosa podrían haber hecho.

MIÉRCOLES DE PREGUNTAS

En el grupo de 6°. “B” de la primaria “Carlos Espinosa”, los días miércoles es día de preguntas. ¡Si! de preguntas del profesor a sus alumnos. Después de que el profesor da la clase de Español, hace preguntas sobre lo que explicó.

Para algunos alumnos es su mejor día, porque si dan la respuesta correcta tienen la oportunidad de ganar un punto extra, que después les da derecho a recibir un premio, pero para otros, ese día es una tortura y no sólo porque las preguntas son difíciles, sino porque el profesor no acepta un “no sé” por respuesta y mucho menos que se queden callados, así que deben estar preparados para contestar algo, lo que sea, de lo contrario deben decirle adiós a su recreo.

¡Y que bueno fuera que cualquiera que quisiera contestar, pudiera hacerlo! Pero no, el profesor saca de una cajita (eso sí muy bonita, muy bien arregladita, forrada y toda la cosa) un papelito y si en ese papelito viene el número de lista de alguno de los alumnos, ya ni modo, le toca contestar. Así que el día miércoles no importa que un alumno sepa la respuesta y levante la mano desesperado por contestar, si no salió su número de lista, tiene que esperar hasta que le toque.

Es chistoso ver cómo hay alumnos que esperan ese día con ansia, como José Luis, que hasta parece que se arregla más, como si el estar muy guapo le fuera ayudar para que salga su número de lista. Lo que si, es que ese día parece no conocer a nadie, porque no habla, se queda atento a todo lo que dice el maestro y en cuanto no entiende algo, enseguida levanta la mano para preguntar, hasta que todo le queda claro, para estar listo cuando lleguen las preguntas.

Y bueno, mientras José Luis se muere por contestar, Gerardo hace cualquier cosa con tal de que no le toque. Por ejemplo, el miércoles pasado llevó una pata de conejo, según él, con ella su suerte mejoraría, ya sea para que no le tocara o para que pudiera responder correctamente. El caso es que ese miércoles le falló, primero le tocó que le preguntaran y segundo, no supo la respuesta. Lo bueno es que contestó lo que se le ocurrió y no se quedó sin recreo.

También está el caso de Georgina. Ella de plano ni siquiera va a clases los días miércoles. Al profesor le dice que porque acompaña a su mamá al doctor, aunque en su casa dice que los días miércoles no tiene clases porque ese día su profesor tiene que ir a un curso.

Total, a cada alumno se le ocurre una manera de enfrentar el “miércoles de preguntas”

HOJA DE TRABAJO NO. 1

EQUIPO _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Tomando en cuenta el relato que acaban de leer, en equipo reflexionen y respondan a las siguientes preguntas

1. ¿Cómo se imaginan que se sienten los personajes de la historia, cuando su profesor va a hacer preguntas?

José Luis: _____

Gerardo _____

Georgina: _____

2. ¿Qué hizo cada personaje para enfrentar la situación problemática?

José Luis: _____

Gerardo _____

Georgina: _____

3. ¿Qué consecuencias tendrán al portarse así?

José Luis: _____

Gerardo _____

Georgina: _____

4. ¿De qué otra manera podrían haber actuado?

José Luis: _____

Gerardo _____

Georgina: _____

5. ¿Cómo se hubieran sentido ustedes? _____

6. ¿Ustedes qué hubieran hecho? _____

7. ¿Por qué? _____

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN NO. 1

NOMBRE: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Recuerda un momento en que hayas vivido una situación similar a la del miércoles de preguntas, (no tiene que ser la misma, piensa en alguna que se parezca) y responde a las siguientes preguntas:

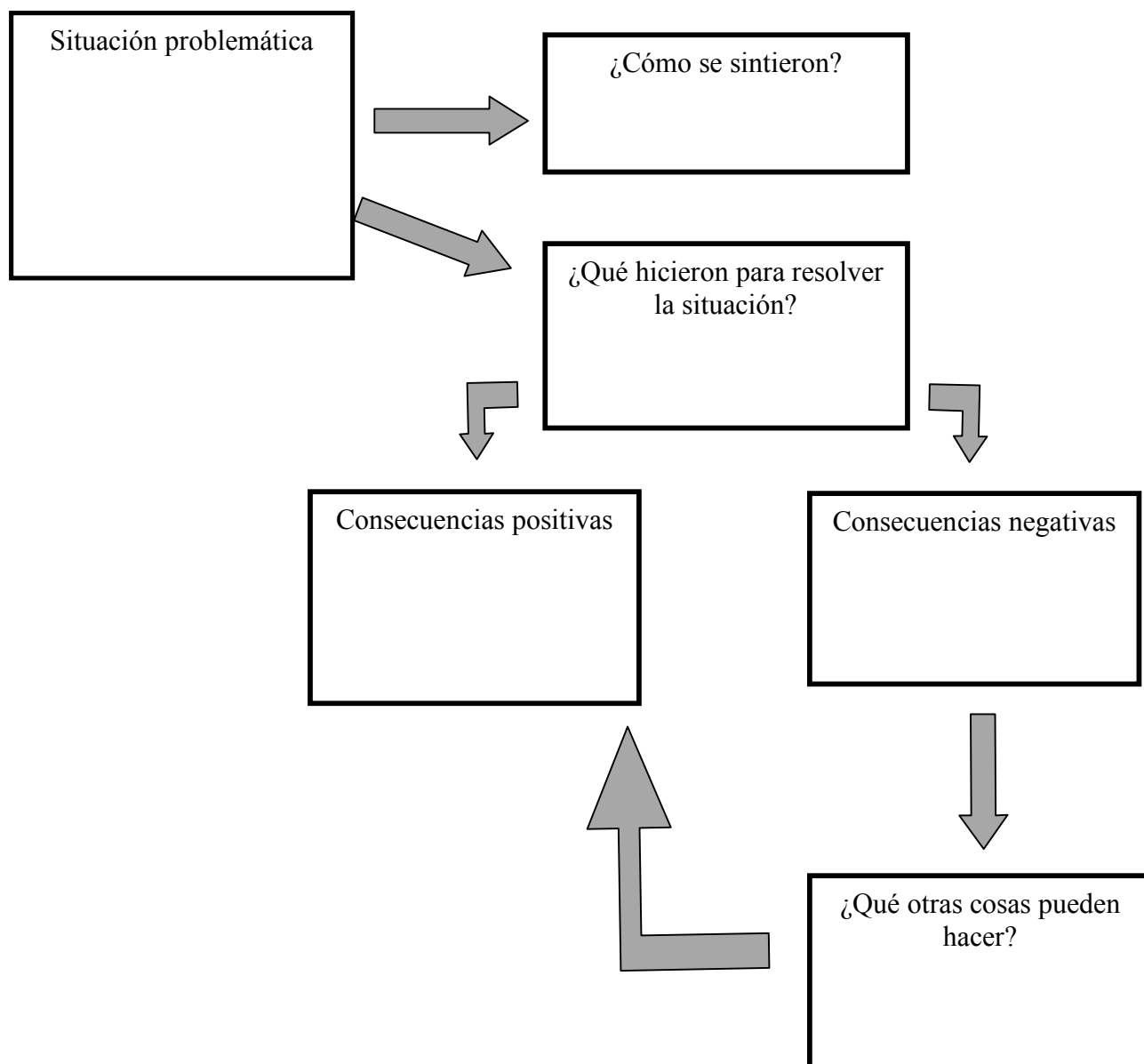
¿Cómo te sentiste? _____

¿Qué hiciste para enfrentarla? _____

¿Qué consecuencias buenas o malas tuviste al actuar así? _____

¿En caso de que te volviera a pasar, qué podrías hacer? _____

ESQUEMA 1



ACTIVIDAD 2: “EL CAMINO MÁS LARGO”

OBJETIVO: Los alumnos distinguirán entre alternativas de conducta que obstaculizan y las que posibilitan el logro de metas escolares.

MATERIALES:

- Juego de 18 tarjetas de 12 cm. por 7.5 cm. donde estarán anotadas diferentes alternativas de conducta, uno para cada equipo
- Juego de 60 tarjetas en blanco de 12 cm. por 7.5 cm., uno para todo el grupo
- Hoja de trabajo No. 2, una para cada equipo
- Hoja de autoevaluación No.2, una para cada alumno

DESCRIPCIÓN

Se entregará a cada equipo un paquete de tarjetas en las que vendrán anotadas 18 alternativas de conducta. Los alumnos deberán seleccionar las tarjetas en las que vengan anotadas alternativas que pueden ser un obstáculo para lograr que estén preparados para responder cuando el maestro pregunte en clase y con ellas, formarán un camino en el piso del salón. Para hacer más largo el camino, pensarán en otras alternativas que podrán anotar en las tarjetas blancas que se encontrarán en el centro del salón. El equipo que logre hacer el camino más largo, sin repetir alternativas de conducta, será el ganador y obtendrá un punto extra en el cuadro de registro.

Las alternativas que vendrán en las tarjetas son las siguientes y se presentarán a los alumnos en orden aleatorio.

- | | |
|--|---|
| * Falta a clases | * Cópiale a tus compañeros |
| * No realices las actividades que te deja el maestro | * Platica o juega, mientras el maestro explica. |
| * No pongas atención en clase | * Ten listos todos tus apuntes |
| * Piensa: “Yo no puedo” | * Escucha con atención a tu profesor |
| * Di: “Estudiaré más tarde” | * Busca ayuda cuando no entiendas algo |
| * Dedícate a molestar a tus compañeros | * Cumple con tus tareas |
| * No estudies | * Repasa tus apuntes |
| * No vayas a que te califiquen | * No dejes que otros te distraigan |
| * Quédate con dudas | |
| * Haz como que trabajas pero no hagas nada | |

SEGUNDA PARTE DE LA ACTIVIDAD 2

Un miembro de cada equipo tomará al azar dos de las alternativas de conducta elegidas para hacer más largo el camino, para que reflexionen el por qué puede llevarlos por el camino más largo y propongan otras que les permitan acortarlo. Anotarán sus conclusiones en la hoja de trabajo No. 2. Cuando terminen, uno de los miembros de cada equipo expondrá a todo el grupo sus conclusiones, que serán retomadas y anotadas en el pizarrón por la coordinadora, para que sean analizadas por todo el grupo y en caso necesario, se complementen con sus aportaciones o con la participación de la coordinadora.

Posteriormente se les solicitará que de manera individual, llenen la hoja de autoevaluación No.2, para que identifiquen en qué casos han empleado algunas de las alternativas de conducta vistas en clase y analicen cómo les han funcionado y si creen que podrían cambiarla o poner en práctica alguna otra. Cuando terminen se solicitará a un miembro de cada equipo que comparta su trabajo a todo el grupo para que, en caso necesario, sus compañeros le sugieran alguna otra alternativa.

HOJA DE TRABAJO NO. 2

EQUIPO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: De acuerdo con las alternativas de conducta que les hayan tocado, respondan a las siguientes preguntas:

ANOTEN AQUÍ LA PRIMER ALTERNATIVA DE CONDUCTA QUE LES TOCÓ : _____

¿Por qué puede llevarlos por el camino más largo para responder cuando pregunta el profesor?

¿Por cuál podrían cambiarla para hacer el camino más corto:

ANOTEN AQUÍ LA SEGUNDA ALTERNATIVA DE CONDUCTA QUE LES TOCÓ: : _____

¿Por qué puede llevarlos por el camino más largo para responder cuando pregunta el profesor?

¿Por cuál podrían cambiarla para hacer el camino más corto:

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN NO. 2

NOMBRE: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Responde por favor a las siguientes preguntas.

Anota cuál de las alternativas de conducta vistas en clase haz empleado (Puedes anotar más de una)

¿Cómo te han funcionado?

¿Crees que podrías emplear alguna otra para mejorar tu desempeño escolar? Escribe ¿cuál o cuáles?

ACTIVIDAD 3: “LOS REPROBADOS”

OBJETIVO: Que los alumnos reflexionen sobre el uso de estrategias para solucionar problemas escolares y sus consecuencias positivas o negativas.

MATERIALES:

- Texto: “Reprobar, ¿hay solución?”, uno para cada equipo
- Hoja de trabajo No. 3, una para cada equipo
- Hoja de autoevaluación No. 3, una para cada alumno
- Esquema 1

DESCRIPCIÓN

En equipo los alumnos leerán el texto: “Reprobar, ¿hay solución?” donde se relata lo que hacen tres niños, que tuvieron calificaciones reprobatorias en el primer bimestre. Uno de ellos se siente muy mal por haber reprobado y busca apoyo con uno de sus primos. Otro le hace creer a su mamá que está muy triste y logra que su mamá lo sobreproteja, haciéndole la tarea y permitiéndole que falte a clases. Otro más, pensó en pedirle apoyo al profesor o a algún compañero de su salón, pero nunca se atreve a hacerlo. Los alumnos reflexionarán sobre la alternativa tomada por cada personaje, apoyados en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo creen que se sintieron los niños cuando reprobaron?
- ¿Qué estrategia empleó cada niño para enfrentar la situación?
- ¿Cuáles son las consecuencias positivas y negativas de sus estrategias?
- ¿Qué otra cosa podrían haber hecho?
- ¿Cómo se hubieran sentido ustedes?
- ¿Ustedes qué hubieran hecho para mejorar sus calificaciones?

Las conclusiones de cada equipo serán anotadas en la hoja de trabajo No. 3 y serán presentadas al grupo por uno de sus miembros. Asimismo serán retomadas por la coordinadora para completar el esquema 1 y dirigir la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones, buscar alternativas para enfrentar sus dificultades y proponer otras soluciones.

Posteriormente, de manera individual los alumnos llenarán la hoja de autoevaluación No. 4 en la que se les solicita que recuerden si han vivido una situación parecida a la de alguno de los

personajes, qué hicieron, qué consecuencias tuvieron y qué otra cosa podrían hacer en caso de que les vuelva a suceder algo similar.

REPROBAR, ¿HAY SOLUCIÓN?

La semana pasada durante la firma de boletas Jesús, Miranda y Brandon se enteraron de que reprobaron Español y Matemáticas.

Al saber la noticia, Jesús ha estado pensando qué hacer. No le gustaría reprobar año, porque quiere entrar a la secundaria con sus mejores amigos. Por eso decidió pedirle apoyo a su primo, al que se le da muy bien eso de la escuela, o al menos nunca ha reprobado una materia. Su primo aceptó sin ningún problema, el único “pero” es que solo tiene tiempo después de las 5 de la tarde.

- ¡Chin! A esa hora es cuando salgo a echarme una cascarita con mis amigos, ¡Ni modo! Dejaré la diversión para después – pensó Jesús.

Así que tendrá que despedirse de su actividad preferida, al menos por algún tiempo, mientras logra mejorar sus calificaciones.

Para Miranda, las cosas fueron diferentes. Después de la firma de boletas, llegó a su casa y lloró y lloró delante de su mamá, le dijo que el maestro no la quería, que la traía de encargo y que por eso la había reprobado. Incluso le pidió que por favor la cambiara de escuela.

Su mamá la vio tan preocupada que le ofreció hablar con el maestro para reclamarle, pero Miranda le dijo:

- No mamá, si tu hablas con él, a lo mejor se enoja más conmigo y me va peor, mejor cámbiame de escuela —

Pero como ya sería la tercera vez que la cambiaran de escuela, su mamá prefirió ayudarla a hacer sus tareas. Bueno, no precisamente le ayuda, casi casi se las hace, porque Miranda siempre encuentra un pretexto para que su mamá termine haciendo la tarea:

Unas veces le dice: —¡Mamá me duele la cabeza! —, otras: —¡No le entiendo!,— etc. etc.

Total, que su mamá termina haciendo más tarea que ella y los días que no tiene tiempo de ayudarla le dice:

— No te preocupes hija, mañana no vayas a la escuela, yo hablo después con el maestro y le digo que estuviste enferma —

Brandon en cambio no tiene a quién pedirle apoyo en su casa, ni un primo como Jesús. Todos sus familiares están en Oaxaca y vive sólo con su mamá, pero ella nunca estudio, apenas sabe leer y

escribir. Así que tiene que estudiar sólo, pero hay muchas cosas que no entiende. Estudia uno o dos días, pero en cuanto no entiende algo se da por vencido.

Había decidido pedirle a su maestro que le explicara, pero cuando estaba a punto de hablar con él, pensaba:

— No, mejor le digo a uno de mis compañeros —, y se daba la vuelta.

Cuando iba a hablar con sus compañeros, decía:

— No, mejor sí le digo a mi maestro —

Total que no se animaba ni con uno ni con otro.

Así van pasando los días, Jesús sin jugar fútbol por estudiar con su primo, Miranda dejando que su mamá le haga sus tareas y Brandon sin animarse a pedir ayuda, hasta que lleguen los exámenes para evaluar el segundo bimestre.

HOJA DE TRABAJO NO. 3

EQUIPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Tomando en cuenta lo que acaban de leer, en equipo reflexionen y respondan a las siguientes preguntas

¿Cómo creen que se sintieron los personajes de la historia cuando reprobaron?

Jesús _____

Miranda _____

Brandon _____

¿Qué estrategia empleó cada niño para enfrentar la situación?

Jesús _____

Miranda _____

Brandon _____

¿Cuáles creen que sean las consecuencias positivas y negativas de sus estrategias?

Jesús _____

Miranda _____

Brandon _____

¿Qué otra cosa podrían haber hecho?

¿Cómo se hubieran sentido ustedes si hubieran reprobado?

¿Ustedes qué hubieran hecho para mejorar sus calificaciones?

¿Por qué?

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN NO. 3

NOMBRE: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Recuerda un momento en que hayas vivido una situación similar a la de los personajes de la historia (no tiene que ser la misma, piensa en alguna que se parezca) y responde a las siguientes preguntas:

¿Qué situación viviste? _____

¿Cómo te sentiste? _____

¿Qué fue lo que hiciste? _____

¿Qué consecuencias buenas o malas tuviste al actuar así? _____

¿Qué podrías hacer, en una próxima ocasión, para mejorar tus calificaciones? _____

ACTIVIDAD 4: “EL PODER DE TOMAR DECISIONES INTELIGENTES”

OBJETIVO: Que los alumnos reflexionen sobre la importancia de reconocer sus errores y aciertos para buscar alternativas para mejorar.

MATERIALES:

- 3 Listas de frases A
- 3 listas de frases B
- Tijeras y resistol, uno para cada par de equipos
- 3 cartulinas con el dibujo de una persona, uno para cada par de equipos
- Hoja de autoevaluación No. 4, una para cada alumno

DESCRIPCIÓN

Se dividirán los equipos en dos grupos, 3 recibirán una lista de frases A y el resto la lista de frases B. Cada lista está compuesta por 10 frases, ordenadas aleatoriamente, 5 de las cuales caracterizan a una persona capaz de tomar decisiones inteligentes y 5 corresponden a una persona que toma decisiones que le impiden solucionar problemas. Cada equipo seleccionará y recortará de la lista, las frases que crean que corresponden a las características de una persona que tiene el poder de tomar decisiones inteligentes. Cuando terminen, se formarán pares de equipos, con un equipo al que le haya tocado la lista de frases A y otro que haya trabajado con la lista de frases B. Cada par de equipos juntarán las frases que seleccionaron y las pegarán alrededor del dibujo de una persona. Cuando hayan terminado, pasarán a poner su dibujo en el pizarrón y dos miembros de cada par de equipos leerán las características que eligieron. El grupo analizará por qué corresponden o no con las características de una persona que puede tomar decisiones inteligentes y si creen necesario, incluirán alguna otra.

Al concluir el análisis, cada alumno completará la hoja de autoevaluación No. 5, en la que se pregunta con cuál o cuáles características se identifican, para qué les sirven, si escogerían alguna otra y por qué. Al concluir, un miembro de cada equipo compartirá su autoevaluación con todo el grupo y en caso de que sus compañeros lo consideren necesario, les brindarán alguna sugerencia.

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN NO. 4

NOMBRE: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Responde por favor a las siguientes preguntas.

Subraya las frases que expresen tu forma de ser.

Busco varias alternativas antes de darme por vencido

- Actúo sin pensar en las consecuencias
- No me atrevo a cometer errores
- Cumplo con mis tareas aunque no me dé tiempo de jugar
- No rectifico mis errores
- Acepto cuando me equivoco
- No me esfuerzo mucho por mejorar
- Sé que las cosas no siempre son fáciles
- Le echo la culpa a los demás, cuando algo me sale mal
- Pido apoyo cuando lo necesito

¿Qué beneficios o problemas te ha causado el ser así? _____

¿Crees que te convendría cambiar alguna de tus características? Anota por cuál la cambiarías y explica en qué crees que te ayudaría _____

ACTIVIDAD 5: “RECAPITULANDO”

OBJETIVO: Los alumnos resolverán un ejercicio, en el que se espera que pongan en práctica algunas de las alternativas de conducta vistas en clase, para que reflexionen sobre las ventajas y desventajas en su rendimiento.

MATERIALES:

- Actividad: “El milagro de la vida”, una para cada alumno
- Cuadro en el que se resuman las alternativas de conducta analizadas en sesiones anteriores.

DESCRIPCIÓN

De manera individual, los alumnos leerán el texto: “El milagro de la vida” y contestarán 3 preguntas referidas al texto, en dos de las cuales se espera que se enfrenten con dificultades y tengan que buscar alternativas para responder correctamente.

La coordinadora evaluará la actividad seleccionando a dos alumnos, por cada pregunta, para den su respuesta, con el fin de que afronten una de las situaciones analizadas en sesiones anteriores (ser interrogado en clase). En caso de que no respondan correctamente, se permitirá la participación voluntaria de otros alumnos, hasta obtener la respuesta correcta. Posteriormente se motivará la reflexión del grupo sobre los siguientes aspectos:

- * ¿Qué estrategias emplearon para resolver la actividad?
- * Razones por las que las pusieron en práctica
- * Ventajas y desventajas que obtuvieron

La coordinadora anotará en el pizarrón los comentarios de los alumnos y complementará la información por medio de un cuadro donde se resuman las alternativas de conducta analizadas en las sesiones anteriores, para que se reflexione sobre lo siguiente:

¿Qué otras alternativas podrían haber empleado, para resolver el ejercicio?

Sus ventajas y desventajas

Alternativas que han empleado durante las actividades que les deja su profesor

Ventajas y desventajas

Obstáculos con los que se han enfrentado para ponerlas en práctica

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas que se encuentran abajo.

EL MILAGRO DE LA VIDA

¿Recuerdas cuando estabas dentro de tu mamá? Seguro que no, pero ¿sabes cómo te fuiste formando durante nueve meses?

Durante el primer trimestre el corazón del embrión empieza a latir y se forma la columna vertebral, el cerebro, los pies, las manos y los rasgos de la cara. Al final del trimestre el embrión ya se mueve algo para ejercitar sus músculos. Mide 10 centímetros y pesa tan sólo unos 25 gramos.

Durante el segundo trimestre la piel del feto se hace más gruesa y aparecen el cabello, las cejas y las pestañas. El sistema auditivo comienza a funcionar y el feto puede oír el latido del corazón de su mamá. Al final de este periodo el feto mide unos 30 centímetros y pesa alrededor de 600 gramos.

Cuando comienza el tercer y último trimestre ya sólo se terminan de formar los pulmones. Si naciera en ese momento, tendría que estar en una incubadora. El feto ya se chupa el pulgar y se sitúa en la posición adecuada para nacer. Cuando concluye este último periodo mide unos 50 centímetros y pesa unos 3 kilos.

Cuando nazca, lo primero que hará será dar un grito de vida. Ya puede respirar por sí solo.

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas.

¿De qué se trata este texto?

¿Qué puede hacer el feto a los 6 meses?

¿Cuánto crece el feto entre los 3 y los 9 meses?

ACTIVIDAD No. 6 ¿CÓMO CALMO MIS NERVIOS?

OBJETIVO: Los alumnos pondrán en práctica una técnica para relajarse.

MATERIALES:

- ❖ Una lámina con las tres fases de la técnica de relajación
- ❖ Un perro de peluche
- ❖ Una payaso de tela
- ❖ Un rectángulo de aproximadamente 100 X 50 cm. dividido en 20 piezas móviles
- ❖ Una lista de frases para antes de enfrentar una situación de estrés.
- ❖ Una lista de frases para usar durante una situación de estrés
- ❖ Una lista de frases para una situación de mucho estrés
- ❖ Una lista de frases para después de haber enfrentado una situación de estrés

DESCRIPCIÓN:

La coordinadora explicará a los alumnos que en esta sesión y en la siguiente aprenderán una técnica de relajación que podrán usar cuando se sientan muy nerviosos, preocupados o temerosos.

Para explicar la técnica, la coordinadora empleará una lámina en la que estarán anotadas las tres fases que deberán seguir para manejarla. Las fases serán las siguientes:

1. Leer las señales que manda mi cuerpo para decirme que estoy nervioso
2. Ponerme flojito
3. Emplear palabras mágicas

La explicación de cada fase se hará por medio de las siguientes actividades.

Para explicar la **fase No. 1** (Leer las señales que manda mi cuerpo, para decirme que estoy nervioso) La coordinadora mostrará a los alumnos dos muñecos, un perro de peluche, llamado “Ludovico” y un payaso de tela, llamado “Camacho”. Comentarán que ha observado que Camacho es muy tranquilo, pero algunas señales le han indicado que Ludovico es muy nervioso y le gustaría que ellos adivinaran cuáles son esas señales. Para ello, colocará en el suelo un rectángulo, dividido en 20 piezas móviles, atrás de 12 de ellas vendrán anotadas las señales.

Por turnos los equipos deberán adivinar en qué piezas están las señales. Si aciertan y logran dar a conocer la señal a todo el grupo por medio de mímica, podrán ganarse un punto.

Si el equipo en turno logra dar a conocer la señal, pasará a pegarla junto a Ludovico, que estará colocado en un área del salón a la vista de todo el grupo.

En caso de que el equipo no adivine en qué pieza está la señal o no logre darla a conocer por medio de mímica, se volverá a colocar la pieza en el rectángulo y le tocará su turno a otro equipo.

Se seguirá este procedimiento hasta que se hayan descubierto las 12 señales. El equipo que haya obtenido más puntos en el juego ganará un punto extra en el cuadro de registro.

Para concluir esta parte de la actividad, la coordinadora se acercará al lugar donde está Ludovico y preguntará si cuando han estado nerviosos, preocupados o temerosos, han sentido que su cuerpo reacciona de alguna de las formas indicadas en las piezas.

Una vez que 3 o 4 alumnos hayan expresado su experiencia, la coordinadora explicará que son señales que su cuerpo manda para que tomen medidas para relajarse.

Las señales serán las siguientes:

Le sudan las patas

Le tiemblan las patas

Siente asco o ganas de vomitar

Se le olvidan las cosas

Siente que le falta el aire

Le duele el estómago

Se siente mareado

Se equivoca muchas veces

El corazón le late muy rápido

Le dan ganas de llorar

No se puede concentrar

Aprieta mucho los dientes

Para explicar la **fase No. 2**: “A ponerme flojito”

La coordinadora empleará a Ludovico y a Camacho, para que los alumnos observen la diferencia entre estar tenso y estar relajado, indicándoles que si Camacho está relajado, no es porque no se preocupe o no se ponga nervioso, sino que sabe cómo hacerle para tranquilizarse y ella les dirá qué pasos sigue Camacho para lograrlo.

1. Por medio de modelado, la coordinadora enseñará a poner en tensión la mano y el brazo derecho y a aflojarlos. A través de la imitación, los alumnos repetirán la acción. Primero lo hará todo el grupo y posteriormente por parejas. Un miembro de la pareja tensionará y relajará su brazo y mano derecha, mientras el otro toca a su compañero para percibir la

diferencia entre estar tenso y relajado. La misma actividad se repetirá, invirtiendo los papeles entre las parejas.

2. Se continuará con la tensión y relajación de la mano y el brazo izquierdo, la cara y las piernas, siguiendo el mismo procedimiento.
3. Finalmente, se tensará y relajará todo el cuerpo, de manera individual

Después de cada uno de los 3 pasos anteriores, se enseñará a los alumnos a respirar lenta y profundamente.

Para explicar la **fase No. 3**: “Las palabras mágicas”

Se explicará a los alumnos la importancia de lo que uno se dice a sí mismo y cómo cuando la “vocecita interna” dice cosas positivas, ayuda a tranquilizarse y sentirse más seguro. Por ello, cada uno elegirá frases que crea que le pueden ayudar a tranquilizarse cuando se encuentre en una situación que le cause miedo, preocupación o nervios.

Para ello la coordinadora pegará en un área del salón 4 listas, una con frases que se pueden decir antes de enfrentar una situación de estrés, otra con frases que pueden emplear cuando ya estén viviendo la situación, una más con frases para manejar una situación de “muchos nervios”, miedo o preocupación y por último, frases que se dirán cuando haya pasado la situación de estrés.

Solicitará la participación de 4 alumnos para que lean las listas y si alguien del grupo quiere aportar otra frase, la coordinadora la anotará en la lista correspondiente.

Posteriormente, se entregará a los alumnos una hoja dividida en 4 partes, para que seleccionen las frases que prefieran usar de cada lista y las anoten en el espacio correspondiente. Cuando concluyan, se les indicará que peguen sus frases en un cuaderno que lleven todos los días a la escuela, para que recurran a ellas cada vez que lo crean necesario, y puedan utilizarlas en las situaciones adecuadas.

Listas de frases

Antes	Durante	Muchos nervios	Al final
Sólo voy a pensar en lo que voy a hacer	Estoy tomando las cosas con calma	Sé cómo relajarme	“Funcionó”
Me ayudaría más estar tranquilo	Puedo manejar la situación	Respiro lenta y profundamente	“Dio resultado”
No voy a preocuparme	Voy a respirar lenta y profundamente	Estoy bien	No fue tan difícil
Estaré tranquilo	Lo estoy haciendo bien	Esto no va a durar mucho	
Lo voy a hacer muy bien	Con calma lo hago mejor	Después podré hacer algo que me guste	
	Me siento flojito	Esto no es tan malo	

MIS PALABRAS MÁGICAS

ANTES	DURANTE
MUCHO ESTRÉS	AL FINAL

ACTIVIDAD NO. 7: “ME QUIERO, NO ME QUIERO”

OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen la importancia de estimarse a sí mismos, para enfrentar dificultades escolares.

MATERIALES:

- Un perro de peluche
- Un payaso de tela
- Hoja de trabajo No. 4, una para cada equipo
- Hoja de autoevaluación No. 5, una para cada alumno

DESCRIPCIÓN

Por equipo los alumnos reflexionarán sobre cómo influye en su desempeño escolar la imagen que tienen de sí mismos. Para ello, la coordinadora colocará frente a todo el grupo dos muñecos, un perro llamado Ludovico y un payaso llamado Camacho, pedirá a los alumnos que se imaginen que estos personajes asisten a la escuela y sus profesores hacen sobre ellos los siguientes comentarios:

Ludovico ...

1. Nunca logrará hacerse el muertito
2. Jamás aprenderá a cuidar una casa
3. Es un perro callejero, no tiene caso tratar de enseñarle algo

Camacho...

4. Va a ser el mejor payaso del mundo
5. Es capaz de inventar los mejores chistes
6. Todo lo que hace le sale muy bien

Los equipos completarán la hoja de trabajo No. 4 reflexionando sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Qué opinan de los comentarios hechos sobre Ludovico y Camacho?
2. ¿Qué consecuencias pueden ocasionar esos comentarios en el desempeño escolar de Ludovico y Camacho?

3. ¿Qué pueden hacer Ludovico y Camacho para evitar que los comentarios afecten negativamente su desempeño escolar?
4. ¿De qué manera modificarían los comentarios para hacerlos más realistas?

Tres equipos se encargarán de reflexionar sobre los comentarios hechos a Ludovico y otros tres equipos sobre los comentarios hechos a Camacho (un comentario por equipo).

Los comentarios serán repartidos al azar, un miembro de cada equipo tomará de una bolsa un papel donde vendrá anotado el comentario que les corresponde.

La presentación y evaluación de las conclusiones se hará de la siguiente manera:

- 1°. Un miembro de cada equipo pasará a exponer sus conclusiones. Se iniciará con un equipo a quien le haya tocado analizar un comentario dirigido a Ludovico, después un equipo que haya trabajado con un comentario a Camacho y así de manera alternada hasta que hayan pasado todos los equipos.
- 2°. La coordinadora anotará en el pizarrón las conclusiones de cada equipo, para elegir a dos equipos ganadores (uno que analizó los comentarios hechos a Ludovico y otro que se encargó de los comentarios a Camacho). Los ganadores serán seleccionados por los equipos contrarios, es decir, los que se encargaron del análisis sobre los comentarios a Ludovico elegirán al equipo ganador de quienes se encargaron de analizar los comentarios hechos a Camacho y viceversa. Los equipos ganadores obtendrán un punto extra en el cuadro de registro.

Posteriormente se entregará a cada alumno la hoja de autoevaluación No. 5, para que la completen reflexionando sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Qué comentarios o pensamientos sobre ti mismo crees que han afectado negativamente tu desempeño escolar?
2. ¿Esos comentarios o pensamientos son reales? ¿Por qué?
3. De acuerdo con lo que platicamos en clase, ¿qué crees que podrías hacer para evitar que esos comentarios o pensamientos afecten negativamente tu desempeño escolar?
4. ¿Qué comentarios o pensamientos sobre ti mismo crees que te han ayudado a mejorar tu desempeño escolar?

Una vez que hayan completado su hoja de autoevaluación, se solicitará la participación voluntaria de seis alumnos para que la compartan con todo el grupo y en caso de que sus compañeros lo consideren necesario, les proporcionen sugerencias.

(Ludovico)

HOJA DE TRABAJO NO. 4

EQUIPO: _____

FECHA: _____

INSTRUCCIONES: De acuerdo con el comentario que les tocó, respondan a las siguientes preguntas.

Recuerden que entre más y mejores reflexiones anoten, mayores probabilidades tienen de ganar.

Anoten aquí el comentario que les tocó _____

¿Qué opinan de este comentario?

¿Qué consecuencias puede ocasionar este comentario en el desempeño escolar de Ludovico?

¿Qué puede hacer Ludovico para que este comentario no afecte negativamente su desempeño escolar?

¿De qué manera modificarían este comentario para que sea más realista?

(Camacho)

HOJA DE TRABAJO NO. 4

EQUIPO: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: De acuerdo con el comentario que les tocó, respondan a las siguientes preguntas.

Recuerden que entre más y mejores reflexiones anoten, mayores probabilidades tienen de ganar.

Anoten aquí el comentario que les tocó _____

¿Qué opinan de este comentario?

¿Qué consecuencias puede ocasionar este comentario en el desempeño escolar de Camacho?

¿Qué puede hacer Camacho para que este comentario no afecte negativamente su desempeño escolar?

¿De qué manera modificarían este comentario para que sea más realista?

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN NO. 5

NOMBRE: _____ FECHA: _____

INSTRUCCIONES: Responde por favor a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué comentarios o pensamientos sobre ti mismo, crees que han provocado consecuencias negativas en tu desempeño escolar?

2. ¿Crees que los comentarios o pensamientos que acabas de anotar son reales? _____

¿Por qué? _____

3. De acuerdo con lo que platicamos en clase, ¿qué crees que podrías hacer para evitar que esos comentarios o pensamientos afecten negativamente tu desempeño escolar?

4. ¿Qué comentarios o pensamientos sobre ti mismo, crees te han ayudado a mejorar tu desempeño escolar?

Apéndice C. Banco de problemas matemáticos.

Banco de problemas matemáticos

Nivel de dificultad: Bajo

1. Después de ahorrar \$248.00, me invitaron a la fiesta de cumpleaños de la hermanita de Maribel. Le compré un regalo y me gasté \$115.00. ¿Cuánto dinero me queda?
2. Mi mamá compró en el mercado 3 ollas, 2 cazuelas, 12 vasos y pagó en total \$185.00. Si pagó con un billete de \$500.00 ¿Cuánto dinero le dieron de cambio?
3. Después de ahorrar varios domingos yo tenía \$653.00, pero ayer en la tarde fui con mi mamá al supermercado. Ahí me gasté \$259.00 en varias cajas de caramelos. ¿Con cuánto dinero me quedé?
4. En una tienda trabajan 5 hombres y 2 mujeres. Para que haya el mismo número de hombres y mujeres, ¿Cuántas mujeres es necesario contratar?
5. Un submarino está a una profundidad de 500 m. Realiza una maniobra y asciende 300 m. ¿A qué distancia de la superficie se queda?
6. Para saber cuántos desayunos se necesitan en la escuela, se revisó la lista de alumnos. Se encontró que había 264 niños y 234 niñas. ¿Cuántos alumnos en total hay en la escuela?
7. Alfredo compró 2 paquetes de gelatinas. Si cada paquete contiene 6 gelatinas. ¿Cuántas compró en total?
8. En una granja se utilizan cada día 1250 kilogramos de maíz para alimentar a las gallinas. ¿Cuántos kilos de maíz necesitarán para alimentar a las gallinas durante 3 días?
9. Luisa y Manuel tienen 180 claveles y quieren hacer ramos con el mismo número de claveles cada uno. Si a cada ramo le ponen 10 claveles ¿cuántos ramos lograrán hacer?

Nivel de dificultad: Alto

1. Guillermo cocinó una pizza en una charola de 15 centímetros de radio y la partió en 8 pedazos iguales. ¿Cuál es el área de cada una de las raciones?

2. Verónica va a pintar una pared rectangular de 4.5 metros de largo por 3.2 metros de ancho. En la pared hay una ventana cuadrada de 2 metros de lado. ¿Cuánto mide la superficie que va a pintar?
3. Juan lleva en la mochila 11 frutas. Lee las siguientes pistas y averigua cuáles son y cuántas lleva de cada una.
- Lleva fruta de 4 tipos diferentes.
 - Tiene la misma probabilidad de sacar una manzana que una pera.
 - La probabilidad de sacar una manzana es de $\frac{3}{11}$.
 - Hay mayor probabilidad de que saque un plátano.
 - Las naranjas son las que tienen menor probabilidad.
- ¿Qué frutas lleva? ¿Cuántas lleva de cada una?
4. De un depósito de 24.8 kilolitros de leche extrajeron primero 7 hectolitros, después, 490 litros y por último, 30 decalitros. ¿Qué cantidad de leche queda en el depósito?
5. Tomás elaboró una tabla con las mascotas preferidas de sus 30 compañeros de grupo. Calcula la frecuencia relativa de cada una.

Mascotas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
perro	12	
gato	9	
tortuga	3	
hámster	6	
	30	

6. Para mantener el pasto en buenas condiciones se necesitan 2 litros de agua por m^2 . Calcula el agua que deberá gastarse para regar el pasto de un terreno rectangular de 40 m. de largo y 30 m de ancho, que tiene en el centro un arenero en forma de cuadrado de 15 m. de lado.
7. Eva y sus amigos han decidido vender fruta picada en el festival de la escuela. Para esto, Eva cooperó llevando una sandía que pesaba 3,200 g., Saúl llevó unos plátanos que pesaban $\frac{1}{4}$ de lo que pesaba la sandía, Joel llevó una papaya que pesaba $\frac{6}{8}$ del peso de

- la sandía y Ana tres melones que juntos pesaban $\frac{2}{8}$ del peso de la sandía. ¿Cuántos gramos de fruta obtendrán en total?
8. Para cerrar una caja se emplean 4.2 metros de cinta adhesiva. ¿Cuántas cajas se podrán cerrar con tres rollos que tienen 3 hectómetros, 7 decámetros y 50 metros cada uno?
9. Juan llevó a la lavandería el tapete de su sala, que mide 0.12 decámetros cuadrados, y dos tapetitos de 200 decímetros cuadrados cada uno. Observa la lista de precios. ¿Cuánto tendrá que pagar?

Precios
Los primeros 5 m ² a \$ 15 por cada m ²
Los restantes a \$10 por cada m ²

10. Patricia y Alberto quedaron de verse entre las 6 y las 7 de la tarde para ir juntos a la biblioteca. A la hora que quedaron de verse, las manecillas del reloj formarán un ángulo de 120° . ¿A qué hora quedaron de verse los dos amigos?
11. Un fabricante de latas recorta círculos de 4 centímetros de radio a partir de láminas cuadradas de 8 centímetros de largo. ¿Qué superficie de lámina sobra al fabricar cada tapa?
12. Para hacer un paraguas se tiene una pieza de tela circular, que se va a cortar en 8 piezas iguales. ¿Cuánto mide el ángulo que corresponde a cada una?
13. Mireya hizo una maqueta de un coche. Empleó una escala 1: 40. Si en su maqueta el coche mide 8 cm. de largo, ¿Cuántos centímetros mide el coche en la realidad? y ¿Cuántos metros?

Apéndice D. Cuadro de registro de observación.

Ctg .	Alumnos												
	Indicadores	Problemas											
		B*	A**	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A
Estrategias	Muestra compromiso e interés												
	Emplea apoyos externos												
	Revisa respuestas												
	Se distrae												
	Se levanta de su lugar												
	Busca motivos para salir del salón												
	Molesta a sus compañeros.												
	Payasea												
	Hace trampa												
	Es de los primeros en entregar los problemas												
Verbalizaciones	Buena opinión sobre su capacidad.												
	Buena opinión sobre su desempeño												
	Usa su lenguaje para dirigir actividad												
	Solicita ayuda												
	Solicita explicación por problemas de nivel alto												
	Mala opinión sobre su capacidad.												
	Mala opinión sobre su desempeño												
	Reclama problemas de nivel alto												
	Expresa malestar físico												
Reacción Emocional	Tranquilo y confiado												
	Entusiasmado												
	Parece enojado												
	Ansioso												
	Se observa indispuerto físicamente												

* Problema de nivel bajo ** Problemas de nivel alto