

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

DEPARTAMENTO DE SALUD, PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO



“EL ENFOQUE HUMANISTA EN EL PROCESO EDUCATIVO, COMO FACILITADOR DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN ALUMNOS REPROBADOS DEL PRIMER GRADO DE ENSEÑANZA MEDIA”

TESIS QUE PRESENTA:

MA. LUISA OLGA GARCÍA GUTIÉRREZ

Guadalajara, Jalisco agosto de 2003

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios, que me ha dado la vida y la oportunidad de servir a quienes me rodean más de cerca, en la hermosa tarea de la formación humana, en especial a todas las personas que me son significativas y que me han acompañado con tanto amor y desinterés a lo largo de mi vida y en los momentos más difíciles de mi existencia.

Quiero mencionar en especial a la memoria de mis queridos y ejemplares padres; Dr. Marciano García Guillén y Sra. Esther Gutiérrez de García, quienes supieron guiarme como persona, orientada en los valores trascendentes y como profesional comprometida a través de mi vida en un ambiente de crecimiento personal, síntesis axiológica de sus vivencias amorosas con proyección social humanística. A mis hermanos y hermanas que me han apoyado siempre: +Pbro. Marco Vinicio, Marciano, Ma. Martha, Luz Margarita, Teresita de Jesús, Carlos y Luis Héctor, todos ellos profesionales humanistas con los que he intercambiado, ideas y opiniones, alegrías y tristezas y sobre todo la experiencia de la vida familiar que cimentaron nuestros padres, con los elementos necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad, para afrontar los embates y vicisitudes de la vida con justicia y equidad.

Agradezco también a los maestros y maestras. Salesianos, que con su confianza en mi colaboración educativa, me han brindado la oportunidad de conocer más de cerca el objeto de estudio, al educando en su arco evolutivo de desarrollo, en especial a los Pbros. Directivos del Colegio Anáhuac Chapalita; Alejandro Gómez Peña, quien me inició en este trabajo como psicóloga dentro del departamento, psicopedagógico, a Miguel Montes Lemus y a Gerardo Gómez Villegas, quienes me apoyaron incondicionalmente para continuarlo y Macrino Guzmán Guzmán actual director quien con su amistad y confianza me impulsó a concluir esta tesis.

También mi agradecimiento a todos mis maestros y maestras de mi querido ITESO, donde encontré nueva proyección por la valoración de mi persona y apertura a trabajar en equipo; así como a mis compañeros y amigos de mi “alma mater”, que de una u otra manera han colaborado a la realización de este trabajo.

A Xóchitl Cortés Zambrano, que como asesora eficiente supo canalizar mis ideas asertivamente, Antonio Aguilera y Ana Ma. Tapia como lectores del documento, a Gabriela Sierra encargada de la titulación que como compañera de la maestría, atendió mis necesidades académicas.

Quiero agradecer también a las personas que me ayudaron en el trabajo de computación del documento. Así como a mis compañeros de maestría y doctorado, a todas las personas que de una u otra manera han estado presentes para adentrarme en este trabajo de investigación educativa y a quienes participaron directamente en el grupo de encuentro, tanto observadoras como alumnos.

PRESENTACIÒN

Me preocupa profundamente la situación actual de nuestro país; el enriquecimiento ilícito de algunos; vandalismo, narcotráfico, secuestros, en general la impunidad constante, que nos hace estar más vulnerables ante la inseguridad creciente y la crisis por la tergiversación de valores. Además el ataque bélico de los pueblos del Medio Oriente que intempestivamente presentaron a los Estados Unidos (el 11 de septiembre del 2001) y las consecuencias mundiales que se han concatenado, con la incertidumbre que se genera, ya que estamos inmersos en esta situación globalizante, de terrorismo y crisis internacional. Luego en el 2002 la respuesta de los Estados Unidos que, en ataque a un líder terrorista de Afganistán, destruyó miles de civiles y actualmente en el 2003 la alianza que establece el país más poderoso del mundo con el Reino Unido y España, para derrocar a otro líder terrorista de Irak y que en su intento mueren tantos inocentes.

Toda esta violencia tiene profundas repercusiones en el mundo, que afectan directamente a la sociedad y la solución no es obligación de unos cuantos sino de todos nosotros. La fe en los verdaderos valores que enaltecen nuestra vida y proyectan nuestra trascendencia, nos hace ser optimistas y confiar en quien puede cambiar nuestra realidad; la niñez y la juventud en su proceso educativo que con todo su potencial de acción puede transformar nuestro mundo y hacerlo más humano eficiente y creativo, para continuarlo a través de generaciones; En síntesis la integración exitosa de nuestro país a la velocidad y al ritmo de un entorno global multipolar e independiente, dependerá en buena medida de nuestra capacidad de encontrar en nuestros valores y en el ideal de nación que queremos ser, la fuerza para desarrollar con efectividad nuestras estructuras sociales, políticas y de producción en armonía con las exigencias del entorno internacional.

Este trabajo de Investigación Educativa pretende abonar una semilla al esfuerzo realizado a través de generaciones por los pedagogos de la niñez y la juventud, especialmente los más necesitados que por azares del destino se ven afectados en su personalidad; los marginados, fracasados, reprobados académicamente que si no son atendidos oportunamente, se puede distorsionar el arco evolutivo de su desarrollo y darse una orientación nociva, que después difícilmente puede reorientarse a la consecución de su ideal.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.

1.INTRODUCCIÓN.....	1
2.- PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	4
2.1 ANTECEDENTES.....	4
2.1.1 Antecedentes personales.....	4
2.1.2 Antecedentes de la situación.....	5
2.1.2.1 Contexto sociohistórico de la educación básica.....	6
2.1.2.2 Problemática de la educación para los jóvenes en nuestro país.	8
2.1.2.3 Resultados a nivel educativo y su relación con la reprobación en México.....	10
2.1.2.4 Índices de reprobación escolar en secundaria a nivel nacional.....	15
2.1.2.5 La situación actual en las secundarias oficiales de la zona metropolitana de Jalisco.....	17
2.1.2.6 Principales manifestaciones psicológicas de los estudiantes en la adolescencia.....	19
2.1.3 Contexto de la población.....	22
2.1.3.1 Descripción y población del Colegio Anáhuac Chapalita.....	22
2.1.3.2 Estilo de educación que prevalece en el Colegio.....	23
2.1.3.3 Departamento psicopedagógico del Colegio.....	24
2.1.3.4 Artículo del reglamento escolar referente a la reprobación.....	25
2.1.4 Características de la población.....	26
2.1.5 Detección de necesidades.....	27
2.2 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	28
2.2.1 Algunos motivos de reprobación y deserción escolar.....	29
2.2.2 La reprobación escolar y sus implicaciones económicas.....	31
2.2.3 Acciones relevantes del psicólogo en el proceso educativo.....	32
2.2.4 Importancia de atender a los alumnos reprobados del Colegio Anáhuac Chapalita.....	33

2.3 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN.	35
2.3.1 Objetivo general.....	35
2.3.2 Objetivos específicos.....	35
 2.4 PLAN DE ACCIÓN.....	36
2.4.1 Definición de tareas normas y procedimientos.....	36
2.4.2 Desglose de los objetivos para las sesiones de trabajo grupal.....	37
2.4.3 Cronograma general de la intervención.....	46
2.4.4 Presentación global de actividades.....	47
2.4.5 Lugar, periodicidad, duración y recursos.....	47
 2.5 TRABAJO DE CAMPO.....	48
2.5.1 Recolección de datos.....	48
2.5.2 Narración de la intervención.....	52
 3.- MARCO REFERENCIAL.....	58
3.1 SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN.....	58
3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA.....	59
3.2.1 Inicio de este periodo de la vida.....	59
3.2.2 Manifestaciones psíquicas.....	60
3.2.3 Influencia de la familia en las realizaciones escolares.....	62
3.2.4 Pensamiento formal en las relaciones interpersonales.....	64
3.3 CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE EL APRENDIZAJE.....	66
3.3.1 Generalidades sobre el aprendizaje.....	66
3.3.2 Desarrollo cognoscitivo del adolescente.....	71
3.3.3 Dimensiones del aprendizaje.....	73
3.3.4 Aprendizaje observacional.....	74
3.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	75
3.5 AUTOESTIMA.....	80
3.6 DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN.....	86
3.6.1 Aprendizaje significativo.....	89
3.6.2 El Enfoque Centrado en la Persona del estudiante.....	93
3.6.3 Importancia de los grupos.....	95
 3.7 INTERVENCIONES Y APORTACIONES EN ATENCIÓN A LA REPROBACIÓN ESCOLAR.....	99

4.- ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN.....	105
4.1 PREGUNTAS.....	105
4.1.1 Pregunta principal.....	105
4.1.2 Preguntas específicas.....	105
4.2 JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS.....	106
4.3 MÉTODO DEL ANÁLISIS.....	108
4.4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	116
4.4.1 Sistematización de los datos cuantitativos.....	116
4.4.2 Análisis de los datos cuantitativos.....	117
4.4.3 Sistematización de los datos cualitativos.....	117
4.4.4 Análisis de los datos cualitativos.....	118
4.5 RESULTADOS.....	120
5.- DISCUSIÓN.....	150
6.- CONCLUSIONES.....	157
7.- PROPUESTAS.....	159
8.- BIBLIOGRAFÍA.....	160
9.- ANEXOS	
1 Carta Circular de Invitación para el Curso.....	167
2 Reglamento del Colegio Referente a la Reprobación.....	168
3 Protocolo del Test de Raven.....	169
4 Protocolo del Test de Sacks.....	170

I. ESQUEMAS

Esquema No. 1 Contexto de la situación escolar.....	6
Esquema No. 2 Argumentos importantes sobre la reprobación.....	28
Esquema No. 3 Estrategias de aprendizaje en el control de grupo.....	70
Esquema No. 4 Escalera de autoestima.....	84
Esquema No. 5 Desarrollo de la autoestima en las etapas de la vida.....	85
Esquema No. 6 Proceso de comparación.....	112
Esquema No. 7 Trabajo de triangulación realizado.....	116

II. GRAFICOS

Gráfico No.1 Evolución de de materias reprobadas de la totalidad de los alumnos durante el curso.....	122
Gráfico No. 2 Arturo: Evolución de materias reprobadas.....	123
Gráfico No. 3 Enrique: Evolución de materias reprobadas.....	123
Gráfico No. 4 Manuel: Evolución de materias reprobadas.....	124
Gráfico No. 5 Rodolfo: Evolución de materias reprobadas	124
Gráfico No. 6 Saúl: Evolución de materias reprobadas.....	125
Gráfico No. 7 Tadeo: Evolución de materias reprobadas.....	125

III. TABLAS

Tabla No. 1 Materias reprobadas al inicio del curso.....	120
Tabla No. 2 Resultados de la aplicación inicial del Test de Raven para apreciar su C.I.....	120
Tabla No. 3 Registro de asistencia al curso.....	121
Tabla No. 4 Evolución de materias reprobadas.....	122
Tabla No. 5 Resultado de la aplicación y evaluación del Test de Raven al inicio y casi al final del curso.....	126
Tabla No. 6 Apreciación de los propios estudiantes en sus logros cotidianos en las distintas materias.....	131
Tabla No. 7 Manifestaciones corporales y verbales de sí mismos al inicio del taller.....	133
Tabla No. 8 Datos iniciales de la ubicación familiar de los alumnos.....	136
Tabla No. 9 Relación con su familia y otros datos personales al inicio del taller.....	136
Tabla No. 10 Datos personales y familiares de los alumnos al inicio.....	137
Tabla No. 11 Apreciación y experiencias de los alumnos respecto	

a la valoración de su esfuerzo por parte de su familia.....	139
Tabla No. 12 Comentarios de los padres respecto a la conducta de sus hijos al final del taller.....	140
Tabla No. 13 Relación de los estudiantes con compañeros y maestros al inicio del Curso taller.....	141
Tabla No. 14 Percepción y respuestas de los estudiantes en su salón de clases a mitad de curso.....	143
Tabla No. 15 Relación con sus maestros y compañeros casi al final del taller.....	144
Tabla No. 16 Relación con sus compañeros casi al final del taller.....	145
Tabla No. 17 Modificación de su participación en el salón de clases.....	145
Tabla No. 18 Nuevas formas de relación interpersonal casi al final del taller.....	146
Tabla No. 19 Apreciación de sus experiencias y evaluación del taller.....	147
Tabla No. 20 Impacto del taller después de 4 años en algunos de los participantes.....	148

1.- INTRODUCCIÓN:

“Sé lo mejor que puedas ser. Haz un inventario de tí mismo mantén un diario donde puedas escribir acerca de tus dones, fortalezas y sentimientos haz planes ¿Qué quieres hacer la próxima semana, el próximo año dentro de diez años decide qué es lo más importante para ti? y esfuérzate para lograrlo”

Mensaje a los adolescentes en Ecos Cristóforos

El trabajo de intervención con su consecuente evaluación, se centró principalmente en la persona del educando, en este caso el adolescente que inicia su educación secundaria, abordando las experiencias de frustración y sufrimiento por la reprobación escolar que ha vivido, en el ámbito educativo.

El objetivo principal fue acompañar a los alumnos en su proceso de formación como personas comprometidas, con la finalidad de facilitar tanto el aprendizaje como el desarrollo de su potencial humano. Los conocimientos que esta investigación aportó, son relevantes para el campo educativo en general y para los alumnos que recibieron este beneficio, ya que las relaciones maestro alumno en un clima propicio, facilitaron los procesos de crecimiento personal y cognoscitivo del alumno, esta intervención se realizó desde una perspectiva humanista tomando como guía el Enfoque Centrado en la Persona.

Dentro de la comunidad educativa pude constatar tanto con padres de familia como con maestros la urgencia de abordar el tema como proceso de intervención, ya que consideré que el rico potencial humano de estos adolescentes se estaba desperdiciando y que bien orientados podrían llegar a ser personas valiosas y triunfadoras. Una pregunta que surgió al inicio del proceso fue ¿Qué hacer para encontrar soluciones adecuadas? Y la respuesta que propuse fue intervenir con los estudiantes de manera integral, es decir considerando no sólo sus problemas en el aprendizaje sino también toda su persona que involucra sentimientos, valores, experiencias, etc.

En los primeros capítulos presento los antecedentes de la situación y la problemática educacional en relación con la reprobación escolar; la realidad actual de nuestro México hasta llegar a nuestro propio estado en materia educativa lo que contextualiza la situación de los estudiantes de secundaria que reprueban. La intervención se realizó con la integración individual y grupal de los adolescentes, para que esto redundara en el logro de aprendizajes significativos y de una mejoría en su situación escolar y familiar.

La población de trabajo estuvo constituida por los alumnos que quisieron participar de manera voluntaria en horario extra escolar y sin costo alguno, dentro de las instalaciones de su Colegio. El análisis del proceso de seguimiento a los alumnos se hizo en base a la recopilación de los resultados mensuales de calificaciones reprobatorias de los alumnos participantes y por otro lado la observación directa de la facilitadora y las dos observadoras del taller, además de la aplicación de tests psicométricos y cuestionarios. La intervención participativa fue el trabajo directo que se hizo con los educandos, los cambios que se dieron fueron en la evolución de este proceso.

La justificación se hizo al percibir directamente el daño psicológico y de relación que acarrea el fracaso escolar en los adolescentes, por lo que se trabajó con el siguiente objetivo: “Que los alumnos del primer año de educación secundaria marginados personal y académicamente por el fracaso escolar, logren una autorrealización más satisfactoria a través del descubrimiento de su propio potencial; que redunde en la elevación de su autoestima, el logro de sus metas académicas y el mejoramiento de sus relaciones interpersonales”.

El plan de acción se realizó con planeación previa al curso taller para después hacer el desglose de actividades durante 25 sesiones repartidas en 20 horas de trabajo.

El marco referencial (o revisión de literatura) contiene temas alusivos al proyecto, desde las características psicológicas de la adolescencia, factores emocionales, desarrollo cognitivo, proceso de la autoestima y la acción del Enfoque Centrado en la Persona del estudiante.

Las preguntas que guiaron la evaluación se escogieron en base a lo que se formuló como objetivo del taller de intervención para poder comparar la información recuperada antes, durante y después del proceso.

Se utilizaron herramientas tanto cuantitativas como cualitativas para obtener la información necesaria. La metodología cuantitativa fue solamente para la apreciación psicométrica del coeficiente intelectual al inicio y en la recolección de datos como sus registros de calificaciones mensuales, la medición de su C.I. a través del retest de Raven para la apreciación de su coeficiente intelectual al final. Durante el curso los datos cualitativos se obtuvieron en la observación directa en el grupo de encuentro. Además se aplicó el test de Sacks de personalidad (frases incompletas) para recabar algunos datos familiares que quizá se omitieron al inicio del trabajo del curso taller.

La metodología cualitativa fue la herramienta principal para la recuperación del discurso de los integrantes del grupo de encuentro y la observación directa de la facilitadora y las dos observadoras en el transcurso de la misma intervención.

La presente investigación abordó desde la metodología de evaluación la situación reprobatoria de seis estudiantes del primer grado de educación secundaria en su primer mes de estudio, dándoles seguimiento durante un semestre. Ellos tenían en el primer mes antes de iniciar el curso cinco o más materias reprobadas. La evaluación analizó las experiencias particulares de cada uno a través del grupo de encuentro y grupo taller de desarrollo de habilidades cognoscitivas en las dimensiones del aprendizaje.

Los resultados se aglutinan por las conductas manifiestas que expresaron los participantes en el grupo de encuentro, recabadas por la facilitadora y las dos observadoras, también por medio de cuestionarios, que se expresan en gráficos y tablas, contestando a las preguntas de la intervención.

En la discusión de mis resultados con otros autores centro la atención en el principal teórico que encontré sobre el fracaso escolar. Presento las conclusiones en forma sintética que obtuve a través del trabajo de intervención en el grupo, y sugiero algunas propuestas explícitamente y otras que surgirán de la iniciativa y creatividad de quienes comparten el acto educativo humano. Finalmente hay dos apartados uno con la bibliografía de los autores consultados y otro con los anexos que utilicé en mi intervención.

El trabajo con los estudiantes desde este abordaje considero que fue integrador, ya que la pedagogía humanista y la pedagogía salesiana tienen gran similitud. Los escolares que participaron en el estudio fueron todos de nuevo ingreso, no conocían el ambiente educativo y presentaban dificultades en el aprendizaje, estaban condicionados para seguir en el plantel, pero conforme avanzó el curso, sus dificultades personales y de aprendizaje fueron disminuyendo.

La apreciación psicopedagógica explícita que se obtuvo fue que los educandos lograron incrementar sus puntajes en las evaluaciones mensuales a través del semestre que duró la intervención, además de observar cambios positivos a nivel personal y en sus interrelaciones familiares y escolares.

A través de esta intervención, pretendí aportar a la práctica educativa cómo el acompañamiento al proceso académico y personal de cada estudiante en el ámbito individual, grupal y familiar, desde las actitudes básicas del Enfoque Centrado en la Persona, puede facilitar las condiciones para el aprendizaje significativo en los alumnos del primer año de educación secundaria, con problemas académicos y personales y lograr que su potencial humano se pueda desarrollar satisfactoriamente.

2.- PROYECTO DE INTERVENCIÓN

“El futuro no depende de las ciencias físicas, sino de los que procuramos comprender las interacciones entre los seres humanos y crear relaciones de ayuda”

Carl Rogers

2.1 ANTECEDENTES

2.1.1 Antecedentes personales

Mi actividad laboral ha sido en el campo educativo Salesiano principalmente. Desde mi adolescencia, mis estudios fueron dirigidos según las necesidades de la Institución donde prestaba mis servicios. Mi práctica docente en educación secundaria había sido en las materias de Biología, Geografía, Física, Química y Orientación Vocacional, empleando diversos métodos pedagógicos para la aprehensión del conocimiento y últimamente en el área de atención personal a los alumnos.

Cuando ingresé al ITESO percibí la riqueza insondable de la personalidad del ser humano y todo lo que yo podía realizar como psicóloga en el campo educativo. Desde mi inicio de acción pedagógica en el Colegio Anáhuac Chapalita, me interesé por el desarrollo integral del adolescente e iniciamos el departamento psicopedagógico; más tarde llamado Departamento de Formación y Desarrollo Humano.

Ingresé a la Maestría en Desarrollo Humano, porque al terminar la licenciatura en Psicología y teniendo otros estudios en el campo de las ciencias exactas, al trabajar directamente con personas, tan impredecibles, tan cambiantes, tan multifacéticas y que salen de los parámetros establecidos por las leyes naturales en su conducta, asumí el reto del estudio del ser humano en transición dentro del campo fenoménico existencial como ente perfectible y trascendente.

Desde hace 17 años laboro en el Colegio Anáhuac Chapalita y he constatado la dificultad académica que existe entre los alumnos que ingresan a la escuela secundaria. En el trato continuo que he tenido con mis compañeros docentes, aprecié por los diversos diálogos que era preocupación de varios de ellos la situación de la escuela secundaria por su alto índice de reprobación y al no encontrarse una solución inmediata al problema, se buscaban culpables. Más adelante, por los datos estadísticos pude constatar que la sección de mayor índice de reprobación era la secundaria, dando como consecuencia la deserción escolar. Y como no había seguimiento a los alumnos que abandonaban los estudios, de parte de la Institución,

creo que podría afectar a éstos con un nivel mayor de frustración que deterioraría al ser humano en formación.

Todos estos factores me motivaron para interesarme en el tema de la reprobación en esta etapa de la vida en desarrollo, que es una etapa de transición pero muy importante en la edad de los mismos.

Mi interés por los alumnos reprobados, se basa en que creo que con este fracaso, se deteriora el nivel de autoestima en el adolescente, muy vulnerable en esta época, ya que se está consolidando la socialización del mismo. Si el ambiente es hostil, pero tiene una personalidad férrea luchará denodadamente por sus metas u objetivos, pero también se corre el riesgo de abandonar todo, sintiéndose solo y derrotado cuando su personalidad no está bien orientada o se encuentra sin objetivos.

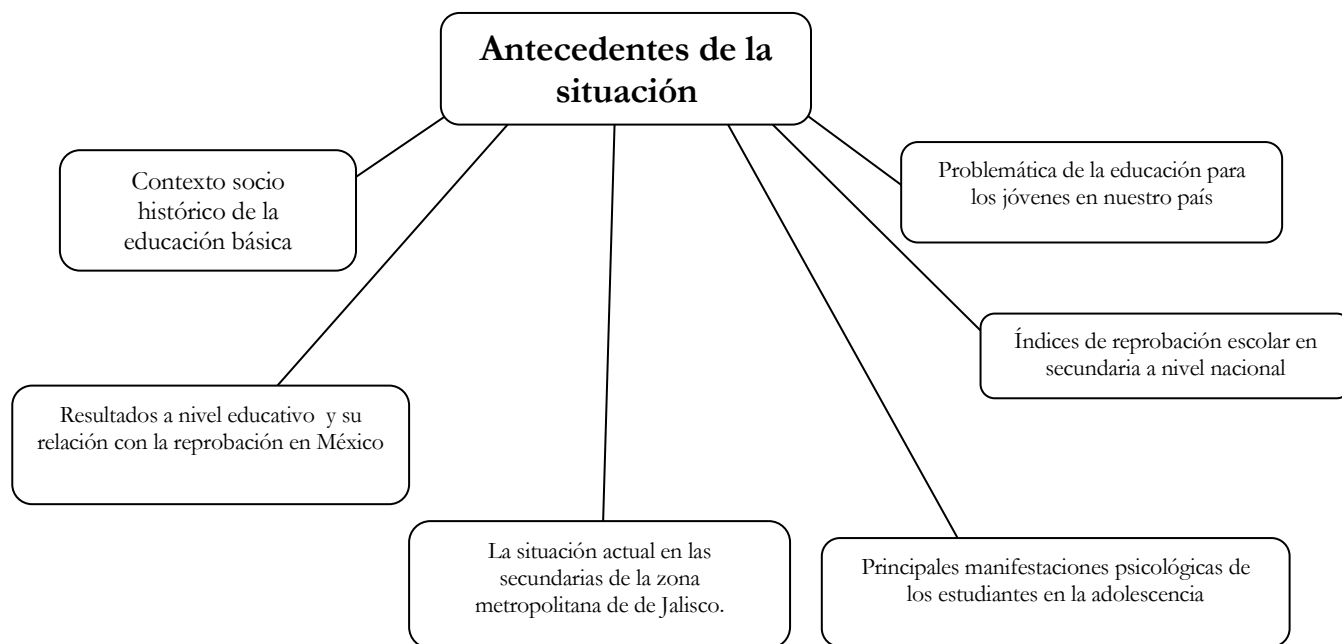
Enfatizo al educando en su adolescencia, porque creo que si formamos a uno de estos seres asertivamente, formaremos a una familia que cimentará la sociedad del futuro con personas comprometidas, bien integradas, con una jerarquía valoral bien definida dentro de la ética social.

2.1.2 Antecedentes de la situación

Los problemas educativos tienen dimensiones pedagógicas, psicológicas, económicas, políticas, culturales, etc, que deben ser tomadas en cuenta para el desarrollo de nuestros niños y jóvenes.

En el contexto educativo las reformas que en cada sexenio se manifiestan, tienen repercusión en la educabilidad de los destinatarios. Dichos problemas en el ámbito educativo se vienen suscitando desde hace muchos años, este breve desarrollo muestra cómo los que gobiernan y sus políticas educativas atienden algunos problemas prioritarios y han desatendido por mucho tiempo a aquéllos que reprueban. No habiendo continuidad en los programas que se elaboran sexenio a sexenio en los logros del aprendizaje. A los que reprueban los consideran seres marginados por su ineptitud.

A continuación presento un esquema que ilustra los puntos que considero relevantes para explicar y entender el contexto que se vive a nivel local y mundial en cuanto a la problemática educativa de los adolescentes.



Esquema No. 1 Contexto de la situación escolar

2.1.2.1 Contexto socio histórico de la educación básica.

Si hacemos un recorrido de los distintos planes generales del gobierno a nivel educativo nacional, en ninguno aparece como punto importante la atención a los reprobados y a los desertores. Para este análisis citaré algunos puntos relevantes desde 1990, en referencia a las directrices del sistema educativo nacional.

En la década de los 90's la Reforma Educativa dio un fuerte desplazamiento hacia el discurso educativo. El derecho a la educación se centra en los principios de obligatoriedad, laicidad, calidad y equidad, sobre todo el derecho de aprender y éste es de todos. El debate nacional e internacional por transformar el sistema educativo llega al acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, acuerdo político establecido por el gobierno y el sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE) firmado el 18 de mayo de 1992, a partir de esta fecha el sistema educativo mexicano en su conjunto y de manera particular la educación básica ha estado inmersa en constante reforma. La educación se organiza a través de ejes y estrategias en las orientaciones de política educacional.

Los ejes de política se han organizado con base en las cuatro grandes áreas de reforma y orientaciones de política predominantes en la década de los 90's,

Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década, Gajardo (1999:13) los sintetiza de la siguiente manera:

- En gestión: Las estrategias en programas fueron sobre descentralización administrativa y pedagógica, fortalecimiento, autonomía escolar y participación social, mejora de los sistemas, evaluación, medición de resultados rendición de cuentas y participación de padres de familia, gobierno y comunidades locales.
- En equidad y calidad: Las estrategias en focalización de escuelas pobres, e indígenas, urbanos y rurales, reformas curriculares provisión de textos y materiales de instrucción, extensión de jornada escolar, programas de mejoramiento pedagógico y fortalecimiento institucional.
- En perfeccionamiento docente: Las estrategias de desarrollo profesional y remuneración en política e incentivos de los docentes.
- En financiamiento: Las estrategias; subsidio a la demanda, financiamiento compartido movilización de recursos del sector privado, redistribución de impuestos para educación y uso de los recursos existentes.

Según Zorrilla (2001:11), “Para que la Reforma Educativa culmine asertivamente se requiere un cambio en la percepción y actitud de los actores con nuevas formas de trabajo más participativas y más comprometidas que permitan la realización de un liderazgo compartido y los consensos al trabajo colegiado y a la distribución de las responsabilidades”.

Es inminente que la reforma educativa en su conjunto y la de la escuela en particular, sea un proceso de atribuciones, de responsabilidades educativas y de vida, que atañan en especial a los que ejercemos la función de orientadores de la niñez y la juventud. Es necesario rediseñar la estructura del sistema educativo, abrir el sistema a la sociedad, transitar del adoctrinamiento al aprendizaje, comunicar al sistema educativo y moderar la desigualdad existente.

En cuanto a la Reforma Educativa en relación a la educación secundaria Zatarain (2000:58) dice:

Que el programa de modernización educativa 1989-1994 explicita que su finalidad es ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes, con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel. Se establece también que tiene como compromiso responder a las expectativas y necesidades de la sociedad y afirmar la identificación de los educandos con los valores nacionales.

¿Qué pasó con los foros mundiales sobre educación de los años 1990 y 2000?

Respecto a la iniciativa sobre educación a nivel internacional lanzada en Jomtien, Tailandia, Reseña de Torres del Castillo Dakar, Senegal (2000:127) El foro tenía como propósito presentar los resultados globales de la evaluación de la década de educación para todos (EPT) en marzo de 1990, no se alcanzaron las metas que se fijaron para el año 2000: “que todos los niños y niñas completen su educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad”. El marco de acción aprobado en Dakar esencialmente “reafirmó” la visión y las metas acordadas en Jomtien y movió

su realización, hasta el año 2015. Puedo decir que las metas que se han propuesto en Jomtien y Dakar son muy ambiciosas porque a nivel mundial existe una problemática sin control debido a la superpoblación de algunos países, además la pobreza y marginación, les impide llegar a las metas deseadas. En estos foros internacionales, se propusieron metas sobre la educación generalizada, pero no se enfocaron en sus objetivos para atender las causas de los estudiantes reprobados o desertores.

Que el aprendizaje de jóvenes y adultos incluya habilidades para la vida y la ciudadanía, acceso equitativo a la educación básica para todos los adultos, igualdad en educación básica de género, además de asegurar la excelencia de todos, especialmente la alfabetización, el cálculo y las habilidades para la vida. Se dijo fácil en Dakar, pero la realidad en los estudios a nivel internacional donde se analiza comparativamente el caso de México, dista mucho de lo propuesto.

Al respecto, podemos concluir que, nuestro país sufre un profundo proceso de cambio y modernización que afecta a los ámbitos principales de la vida de población. En la educación básica se han dado una serie de reformas y líneas de trabajo para elevar la calidad de la educación, pero no se ha atendido la problemática de los alumnos reprobados. Las actividades en general evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más equiparables; cada sexenio se busca mejorar la calidad educativa para adaptarla a las nuevas generaciones, sus intereses y demandas para que México sea un país eficiente, capaz de competir internacionalmente.

2.1.2.2 Problemática de la educación para los jóvenes en nuestro país.

En la actualidad los jóvenes constituyen el grupo de población más numeroso y son los que definen el proceso de la transición demográfica del país, motivo por el cuál necesitamos atender de una manera especial, como imperativo categórico a nivel nacional y estatal a este potencial rico en acción y necesitado de educación.

En materia educativa, los datos del año 1990 reflejaron que 11.5 millones de jóvenes entre los 15 y 29 años carecen de instrucción en cualquiera de los niveles posteriores a la educación primaria, representando el 48% de la población juvenil. En estas estadísticas la SEP informa que 6.8 millones cuentan con estudios de secundaria y estudios comerciales con secundaria, 3.4 millones con estudios de preparatoria o normal básica y 2.16 % con instrucción superior. Es decir que, para las etapas posteriores a la escuela primaria, los porcentajes respectivos son, 28.14% y 9% del universo juvenil señalado. Sólo el 2.1% de los jóvenes entre 15 y 29 años

asiste a algún centro educativo. Se puede ver fácilmente que es mucha la demanda y pocos tienen la oportunidad de concluir sus estudios.

Las tendencias no cambiarán en el corto plazo. La solicitud de matrícula en educación media superior y superior continuará creciendo a ritmos elevados, de tal manera que si en 1980 representaba una cifra cercana al 30% de la población escolar, para el año 2000 será necesario absorber cerca del 65% del total de dicha demanda.

Entre 1992 y 1998 la población entre 4 y 24 años inscrita en algún programa educativo ha aumentado sólo 4 %. Todavía en el ciclo escolar 1997 - 1998 el 36% de las personas entre 4 y 24 años de edad quedaban fuera del sistema educativo, la atención a la demanda disminuye conforme se avanza de nivel educativo. En 1997, el 98% de la población total entre 6 y 14 años de edad estaba inscrita en la primaria, mientras que sólo 76% del rango correspondiente de edad estaba inscrita en el bachillerato. Por lo anterior podemos ver que el avance porcentual de cuatro puntos no es significativo, además que el anhelo de nuestra juventud no parece manifestarse a nivel de adquisición de valores educativos y la explosión demográfica aumenta conforme avanzan los años.

Muchos de los jóvenes no ingresan a la escuela media, por la falta de recursos económicos y se ven en la necesidad de trabajar; a veces consiguen un trabajo esporádico y poco remunerado, lo que se aprecia en la tasa juvenil de desempleo abierto que alcanzó en 1995 el 11% en las zonas urbanas y el 5% en las zonas rurales; en promedio el 8%. Esta tasa es superior a la registrada en el país, que fue en promedio de 3.5% en los años 1993 y 1994. Lejos de las posibilidades de estudio y de trabajo, una vasta masa juvenil enfrenta serios problemas de subsistencia y prácticamente son nulas sus posibilidades de desarrollo; ni estudia ni trabaja, lo que deriva en un horizonte, poco alentador de los jóvenes.

Las situaciones problemáticas juveniles, a diferencia de otras generaciones, las presentes se ven obligadas a permanecer más tiempo dentro del núcleo familiar, antes de estar en capacidad de contar con un hogar propio. De acuerdo con los datos de CONAPO, el 70% de los jóvenes viven en una familia nuclear (un jefe de familia, su cónyuge e hijos solteros), en tanto que un 28.7% habita en hogares externos formados por un jefe de familia, por lo general es mujer, hijos solteros y en muchos casos también otros parientes. El 1.7% de los hogares está compuesto por una pareja donde uno de los cónyuges es menor de edad.

Sin duda, la existencia de millones de jóvenes, que precisan de educación, cultura, empleo, servicios de salud, vivienda y otros satisfactores, puede generar la tentación de reeditar viejas y fracasadas experiencias o, simplemente, llegar a concluir que se trata de uno de los tantos problemas que el país padece. Por el contrario, el enorme peso numérico de la juventud debiera ser tomado en cuenta por

encima de cualquier otra consideración, no sólo como un asunto que concierne a la política social sino, más puntualmente, como un componente fundamental de la estrategia de desarrollo, como garantía de la viabilidad nacional. No habrá futuro para el país si no hay un adecuado presente para la población juvenil. En otras palabras, la juventud debe ser considerada como el mejor ámbito para una inversión altamente productiva. Los recursos que se destinen no serán gastos volátiles sino un capital que será recuperado con ganancias crecientes. Los desenvolvimientos agrícola, industrial, científico, tecnológico y cultural son cuestiones asociadas a los jóvenes, pues deberán ser ellos los puntos de apoyo y los protagonistas principales de los cambios que son necesarios.

En conclusión se genera una recomendación obvia; diseñar un sistema educativo moderno, que exalte nuestros valores nacionales, que tenga continuidad con una visión clara de las necesidades al futuro de México y que adecúe pacientemente los impresionantes avances tecnológicos del siglo 21, en una escala que vaya desde los niños hasta los jóvenes que cursan la educación superior, ya que el avance cibernético nos lleva a pasos agigantados hacia el desempeño altamente cualificado de los mentores en educación para ubicar asertivamente a la persona del mañana.

2.1.2.3 Resultados a nivel educativo y su relación con la reprobación en México.

En cuanto a los índices de reprobación, se llevaron a cabo acciones gubernamentales que ocultaron éstos a nuestra sociedad, dichos resultados fueron obtenidos en las competencias mundiales en el nivel básico educativo. En los meses de septiembre y octubre del 2001 la prensa de la localidad publicó reportes alusivos a la educación nada halagüeños, del año 1995. Estos datos provienen del sexenio anterior, evidenciando que se ocultó esta información.

Durante seis años se ocultaron los resultados, ya que México quedó reprobado con cuatro últimos lugares y dos penúltimos en el ranking mundial en Matemáticas y Ciencias en niveles de primaria y secundaria al participar en 1995 con otros cuarenta países en la evaluación mundial promovida por la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés). Al conocer los resultados, las autoridades educativas del gobierno del ex Presidente Zedillo pidieron en aquél entonces a la IEA no difundir las calificaciones de México.

Otro de los problemas es el alto índice de reprobación en la secundaria. El promedio de México quedó atrás en más de cien puntos con respecto a la media mundial. Por ejemplo, los estudiantes mexicanos de primero de secundaria

obtuvieron en matemáticas el último lugar entre veintiocho países participantes: México sacó 375 aciertos frente a 483 que fue el promedio internacional.

Con cautela y reservas el entonces secretario de educación, Limón Rojas accedió que México participara en 1995 en la evaluación mundial anteriormente citada y al respecto el Subsecretario de Planeación y Coordinación de la SEP, Fraustro Siller señaló que no debe haber temor ante el hecho de obtener malos resultados en una evaluación; lo más importante dice, es remediar esa situación.

En aquel momento, el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) era dirigido por Dávila Esquivel, quien tomó la estafeta de manos de Esther Gordillo (Mural octubre 15 2001:3) diciendo: “Hubiera sido negativo y pernicioso para la cultura de la evaluación que los resultados hubieran sido publicados sin plena certeza sobre su solidez técnica y la capacidad de interpretarlos correctamente. El propósito final de la evaluación es conocer para construir y mejorar, lo cual exige evitar la introducción de factores que, por su insuficiencia, generen desconfianza y produzcan nuevos impedimentos”.

Por estas razones y porque un primer ejercicio comparativo no consolida información suficiente, se tomó la decisión de no autorizar la difusión de los datos. Cabe hacer notar que dentro de las reglas de participación estaba previsto que sería decisión de los países el que se publicaran o no resultados. No obstante, los reactivos fueron utilizados en el 2000 para una comparación interna. Es notable que en la aplicación de la misma prueba cinco años después se encuentren signos de mejoramiento; expresados en las páginas 158 a 162 del informe de labores del SNTE (1999- 2000).

En el marco de participación de México en ejercicios internacionales de evaluación, en el mismo Informe de Labores se dice que en 1998 México adquirió el compromiso de participar en el Programa Internacional de Evaluación del Estudiante (PISA por sus siglas en inglés). En coordinación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de Estudios Internacionales (OEI), la SEP convocó en septiembre del 2000 a un seminario con países latinoamericanos a fin de construir referentes comunes a la región a la que pertenecemos.

Los indicadores educativos forman parte del conjunto de consideraciones que nos colocan todavía en desventaja con los demás países de la OCDE. Parte fundamental de la cultura de la evaluación es que ésta constituya un elemento indispensable para el continuo mejoramiento. De ahí la importancia de que la información obtenida y divulgada sea aprovechada para impulsar avances y no para fortalecer resistencias que se ven alimentadas por descalificaciones basadas en apreciaciones parciales.

¿Qué importancia tiene para la SEP los bajos resultados de México en el tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS), realizado en 1995, y del cuál hasta ahora se tiene conocimiento? Me parece que no se trata sólo de ese estudio, sino de la importancia de cualquier evaluación en la SEP. Cito las declaraciones del entonces Secretario de Educación Pública Reyes Tamez, reporte para Mural octubre 16 de (2001:3) quien afirmó que: “No se necesitan grandes evaluaciones, sino que al hacerlas se consideren líneas de acción, políticas que nos permitan superar las deficiencias que esos ejercicios identifican”.

Personalmente yo considero que son tan importantes los resultados de las evaluaciones externas como los resultados comparativos a nivel interno. El Plan Nacional de Educación busca la equidad con calidad, que la calidad educativa esté respaldada por la evaluación y al mismo tiempo que ésta tenga el componente de la rendición de cuentas, la pregunta es si ¿impulsará la SEP acciones efectivas para resarcir el déficit que tuvieron los alumnos de primaria y secundaria en matemáticas y ciencias?

En otra publicación en octubre 15 del año (2001:4) apareció una confrontación fuerte para el sistema educativo nacional, esta fue la presentación de los resultados obtenidos a nivel internacional según Ivonne Melgar:

En el tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias, los alumnos de Singapur, Corea, Japón y Hong Kong; en ese orden ocuparon los primeros lugares. En todas las pruebas los mexicanos obtuvieron el menor número de aciertos y su promedio quedó muy atrás en la media internacional. Esto significa que para alcanzar el parámetro de aprendizaje estándar que a nivel mundial reportaron los alumnos de primaria y secundaria en Matemáticas y Ciencias, los mexicanos tendrían que elevar su actual aprovechamiento en casi una cuarta parte. Luego de seis años de que se mantuvieron ocultas, el periódico Reforma, obtuvo una copia de las calificaciones de la mayoría de las pruebas en las que participaron alumnos mexicanos de tercero y cuarto de primaria y de primero y segundo de secundaria. Tanto en primero como en segundo de secundaria, las pruebas de Ciencias pusieron a México en el último lugar de un total de 28 y 26 países evaluados respectivamente. Los promedios nacionales fueron de 371 y 405 aciertos, mientras los internacionales sumaron 478 y 519.

En un reporte distribuido en el año 2000, se informó a los maestros de enseñanza básica, sobre las deficiencias en el proceso de planeación y evaluación, en éste se plantea que estas fallas son resultados de que los maestros dedican su tiempo a otras actividades.

Respecto a los horarios efectivos de clase, la SEP puntualiza que las reuniones sindicales, los cursos de actualización, la falta de disciplina en el trabajo y el ausentismo de los maestros, impide que el calendario escolar de 200 días establecido en la Ley General de Educación, pueda cumplirse realmente en la práctica según un estudio de la SEP, muchas escuelas de primaria y secundaria tienen baja calidad educativa porque protagonizan conflictos político sindicales, incumplen horarios

efectivos de clase, tienen directores que hacen exclusivamente labores administrativas, realizan comisiones sindicales, van a cursos de actualización, carecen de disciplina en el trabajo, se ausentan de clases, se encargan de la cooperativa escolar y atienden a padres de familia en horas de clase.

Las escuelas de bajo rendimiento no funcionan como planteles colectivos ni bajo tareas y objetivos comunes, ya que la labor docente se realiza de forma aislada y no existen instancias apropiadas para el intercambio de experiencias, la discusión de problemas y la toma de decisiones.

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, dice que antes de medir la calidad educativa, el magisterio tiene que participar en el diseño de la metodología de las evaluaciones y en el alcance y representatividad de las encuestas que se apliquen.

Ochoa Guzmán, secretario de la SNTE, precisó que si van a implementar esquemas para medir el desempeño académico de maestros y alumnos, el magisterio debe acordar con la SEP los criterios de evaluación. Sin embargo, reconoció que la educación tiene deficiencias que es necesario corregir: “Sabemos que hay deficiencias, carencias y rezagos, y tenemos que enmendarlo a partir de someternos al juicio de la sociedad. No queremos un acuerdo cupular, estamos convocando a todo el que tenga algo qué opinar acerca de la educación pública de México”.

En un estudio publicado el 04 de diciembre del 2001, en Gómez Palacio Dgo. la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), dio a conocer los resultados de un estudio de conocimientos escolares hecho a estudiantes de secundaria de 32 naciones, quedando México en el penúltimo lugar al respecto dijo Fox: “¿Qué sentido tiene que haya acceso a la educación, si ésta no es de alta calidad, si ésta no compite con los mejores sistemas educativos? Que todo mundo, así sea de la familia más humilde tenga la misma oportunidad de avanzar en sus estudios y de llegar hasta la universidad”. En referencia a la objetividad de la educación Vicente Fox concluyó: “Una forma de garantizar esta objetividad e independencia, es que los órganos de gobierno del Instituto Nacional de Evaluación, que tanto se han anunciado tengan una fuerte presencia ciudadana. Eso garantizaría que haya una mejor rendición de cuentas”.

El actual Presidente de la República Vicente Fox (Mural 06 diciembre 2001:2) se inclinó a favor de que haya una certificación externa de la educación en nuestro país “La calidad tiene que certificarse y tiene que certificarse por alguien externo, por alguien que no sea juez y parte”. Admitió que andamos muy rezagados en calidad educativa.

No obstante los resultados negativos, se han emprendido algunas acciones que se señalan como bandera de campaña, tomando en cuenta a los alumnos reprobados

esperando que esto no sólo sea un discurso para la autopromoción. El presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios, Villanueva Lomelí (Mural noviembre 17 de 2001:4) pidió a las autoridades de la Universidad de Guadalajara que eliminen la expulsión definitiva de alumnos que reprueban, como se contempla en el Reglamento de Evaluación:

Me comprometo a llevar ante las más altas autoridades universitarias una de las demandas más sentidas de los estudiantes durante mi campaña: la elaboración de programas de atención a estudiantes con problemas académicos; solicitar la modificación del artículo 35 en el sentido de que su aplicación no implique la expulsión definitiva sino temporal de la Universidad; solicitar una amnistía para los miles de estudiantes que han sido afectados con la expulsión definitiva.

Esos mismos jóvenes, en otro momento y en otras circunstancias, pueden convertirse en alumnos muy valiosos, que seguramente llegarán a ser buenos profesionistas si se les brinda la oportunidad de prepararse profesionalmente para el desempeño laboral.

Al respecto el Secretario de Educación Reyes Tamez (Mural diciembre 05 de 2001:6) señaló que se requiere reformar la educación media para avanzar, para aprovechar en Ciencias, comprensión de lecturas y Matemáticas:

Podemos esperar resultados diferentes en el 2003 en Matemáticas, pero la mejora muy clara vendrá hasta el 2006, ahí es donde tendremos un rendimiento mayor. Tenemos confianza que en la evaluación del 2006 podremos tener resultados diferentes, no colocarnos entre los mejores países, no es posible en tan corto tiempo, pero sí tener mejores indicadores que los de esta evaluación. El sistema de evaluación que tenemos certifica la capacidad de memorización de los alumnos y no su razonamiento, por lo que no es de sorprender que los resultados que tenemos sean de este tipo.

Pese a que la SEP entregó el anteproyecto del Instituto de Evaluación Educativa, Reporte de Carlos Reyes para. (Mural México octubre 2001:4) documenta SEP “que maestros se dedican más a la política que a la enseñanza, no ha habido reuniones entre las comisiones educativas de la Cámara de Diputados y Senadores”.

De lo anterior, se puede ver que a nivel de cifras, comparando con otros países estamos en gran desventaja: “En un estudio de la SEP para medir la gestión escolar de las primarias y secundarias de todo el país se concluye que las escuelas con más bajo rendimiento académico tienen conflictos políticos-sindicales, ausentismo de profesores; horarios efectivos de clase reducidos y directores dedicados exclusivamente a labores administrativas; esta situación tan desfavorable en deficiencias en cuanto al magisterio, redundando en bajo rendimiento escolar de los alumnos”.

De la revisión realizada concluyo que es difícil la unificación de criterios para seguir los lineamientos comunes y apropiados que requiere México en su evolución educativa. En esta época de transición gubernamental, esto se puede interpretar como evasión. No hay suficiente responsabilidad en la continuidad y se desatiende constantemente a lo largo de la historia educativa el fenómeno de la reprobación o deserción escolar.

2.1.2.4. Índices de reprobación escolar en secundaria a nivel nacional.

Los resultados obtenidos por las 32 entidades del país en una evaluación a primarias y secundarias realizada por la SEP entre 1997 y 1999, incluyeron la aplicación de exámenes a cerca de 6 millones de alumnos. Las cifras corresponden a un porcentaje estimado de aprovechamiento.

A partir de la federalización educativa y el carácter obligatorio de la instrucción secundaria, se ha puesto énfasis en el diseño de diversos mecanismos que permitan incrementar el aprovechamiento escolar y apoyar a los alumnos de escasos recursos con el objetivo de lograr que un mayor número de niños y jóvenes concluyan la educación básica.

Respecto a una visión global de nuestro país en materia de Educación, que la prensa publicó en el periódico Mural se reportó que la SEP busca identificar problemas en el sistema de educación básica. (2001:3): “Los cinco últimos lugares en aprovechamiento a nivel secundaria correspondieron a Coahuila, Michoacán, Colima, Tlaxcala y Guerrero. En otro extremo los primeros lugares fueron obtenidos por Nuevo León, el Distrito Federal, Jalisco, Sonora y Campeche que registraron los más altos niveles de rendimiento, tanto en primaria como en secundaria”.

El reporte establece cinco niveles de aciertos para el conjunto de exámenes aplicados, más bajo, medio altos y muy altos. Desglosa el porcentaje de planteles de cada entidad que se ubica en cada uno de ellos.

Aprovechamiento por entidad

PRIMARIA

SECUNDARIA

Nuevo León	71.50	Nuevo León	70.14
Distrito Federal	71.20	Distrito Federal	68.38
Baja California	68.42	Jalisco	66.64
Veracruz	67.18	Sonora	66.54
Tamaulipas	66.50	Campeche	68.26
Jalisco	66.28	Puebla	64.25
Sonora	63.54	Aguascalientes	63.60
Morelos	62.42	Hidalgo	60.14
Chiapas	61.64	Chiapas	61.64
Yucatán	61.16	Sinaloa	61.42
Sinaloa	60.78	Durango	60.56
Chihuahua	69.74	Oaxaca	59.68
Estado de México	59.72	San Luis Potosí	59.66
Baja California Sur	59.72	Nayarit	59.48
Puebla	57.84	Yucatán	59.34
Aguas Calientes	57.84	Tamaulipas	59.04
Querétaro	57.80	Morelos	58.84
Durango	57.48	Baja California Sur	58.16
Michoacán	57.04	Chihuahua	57.98
Hidalgo	56.74	Baja California	57.98
Campeche	56.12	Zacatecas	57.82
Tabasco	55.16	Guanajuato	57.50
Nayarit	55.00	Estado de México	57.36
Oaxaca	54.56	Veracruz	57.34
Quintana Roo	54.42	Tabasco	55.68
Zacatecas	54.30	Quintana Roo	55.10
Guerrero	53.32	Querétaro	53.02
Guanajuato	51.66	Guerrero	51.98
Coahuila	50.04	Tlaxcala	50.80
Tlaxcala	49.82	Colima	50.30
San Luis Potosí	47.70	Michoacán	49.78
Colima	47.34	Coahuila	44.74

A nivel secundaria, el último lugar correspondió a Coahuila, con un promedio de aprovechamiento de 44.74 %, seguida por Michoacán, con 49.78 % Colima con 50.30 %, Tlaxcala, con 50.80 % y Guerrero, con 51.98 %.

Para realizar la estimación se asignó un valor del 1 al 5 para cada nivel, se multiplicó por el porcentaje de cada entidad y se obtuvo un promedio. Según el director del INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), Sánchez Riquelme octubre 10 de (2001:2) dijo que:

El 40% de la población de México no ha terminado su educación básica y agregó; se trata de poco más de 32 millones de personas que no han terminado la educación básica es decir, primaria y secundaria.

Los porcentajes fueron estimados por MURAL (Ibíd: 2) a partir de cifras incluidas en el documento Distribución de los planteles públicos de educación primaria y secundaria según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de carrera magisterial”, de la SEP.

El reto de la educación es frenar la deserción de alumnos en primaria y secundaria. Para ello la SEP lleva a cabo acciones para ampliar la cobertura y asegurar la permanencia de los niños en las escuelas, según un comunicado de la SEP aparecido en 1998. El objetivo en educación básica, es lograr que todos los niños que egresan de la primaria continúen con el siguiente nivel de enseñanza e incrementar el número de quienes concluyen sus estudios de secundaria, de acuerdo con el programa de desarrollo educativo.

En la actualidad más de 90% de las personas de 15 años cuentan con la primaria terminada, lo cual se atribuye a una notable disminución en los índices de reprobación y deserción en los últimos años y se estima que el 63% de los jóvenes que cumplen 18 años completaron la secundaria.

Se han hecho algunos esfuerzos a nivel nacional para lograr elevar la calidad educativa a través de los sexenios anteriores, pero los resultados recientes arrojados en los exámenes de primaria y secundaria son muy bajos.

2.1.2.5 La situación actual en las secundarias oficiales de la zona metropolitana de Jalisco

Al hacer un rápido análisis de este nivel educativo se aborda primeramente la problemática por la que atraviesa la enseñanza; parte de esta problemática es la inadecuada distribución de los servicios educativos.

Así a pesar del esfuerzo de las autoridades oficiales, a través del SISEJ y otros mecanismos, la demanda ha sido superior a la capacidad de servicio instalada, sobre todo en la zona metropolitana de Guadalajara y otras ciudades medias como Puerto Vallarta y Ciudad Guzmán.

De lo anterior se concluye que se ha generado un aumento en torno al mínimo educativo (ahora secundaria) en los últimos años la inscripción en este nivel ha crecido de manera notable, como resultado de su incorporación a la educación obligatoria la federalización educativa, la modificación curricular y el incremento en número de egresados de primaria, quienes acuden a la secundaria en proporciones crecientes. Se estima que en la actualidad alrededor de 63% de los jóvenes llega a los 18 años con la secundaria terminada.

El coordinador de Educación Básica de la SEJ, indicó que 80 por ciento de las escuelas primarias y secundarias del estado en total existen 5,935 planteles de primarias y 1,519 de secundarias, trabajan a toda su capacidad, con más de 45 alumnos por grupo en promedio. En tanto quince por ciento (cálculo que realizó sobre ese 80 por ciento), tienen grupos con quince alumnos. Se reconoce que la

atención recibida por los muchachos no puede ser tan buena en grupo de 35 alumnos, como en uno de 57. Díaz Arias indicó que los parámetros que marca la Secretaría de Educación Pública para justificar la apertura de un salón son de 45 alumnos, para una escuela en la zona urbana y de 35 para una en la zona rural; por lo cual la SEJ ha recomendado a los directores de escuelas que traten de apegarse a los 45 alumnos.

El titular de Educación mencionado, señaló que continuando con el programa de modernización tecnológica en el fortalecimiento de las áreas científicas y tecnológicas en secundarias y escuelas normales, se han instalado hasta la tercera etapa 9,000 mil equipos de cómputo en 623 planteles y que el año entrante se alcanzará un total de 10 mil trescientos treinta y nueve equipos en 737 escuelas. Se trata de elevar la calidad de la educación en el Estado y abatir el rezago. Aceptó el Gobernador actual Ramírez Acuña que hay escuelas en pésimas condiciones, además el material cibernético no satisface las necesidades de la escuela actual, por lo que entrega 250 computadoras para actualización de maestros.

Según lo reportado por Flores Astorga para el (Occidental octubre 10 de 2001:4), respecto de las peticiones de maestros de educación secundaria del estado de Jalisco, dijo que ellos no se sienten conformes con la situación: “No estamos satisfechos los maestros con las prestaciones y las percepciones económicas, y necesitamos estar bien remunerados para poder servir a nuestro estado y a la educación en Jalisco. Porque la educación no es un gasto es una inversión”.

El Secretario de Educación analiza presupuesto y designación de plazas, por lo que prepara el presupuesto para el próximo año. El funcionario recordó que aunque se han presentado renuncias en la SEP, la única renuncia aceptada hasta el momento es la del ex titular de formación y Actualización docente. Hay plena confianza en que los presidentes municipales van a contribuir con este esfuerzo de mejorar la calidad de la educación y los espacios de trabajo.

Para el próximo año la educación básica en Jalisco requerirá un presupuesto de 600 millones de pesos, aprox. por ello es necesario que empresarios y fundaciones apoyen en la construcción de aulas de algunas escuelas.

Vemos que se hacen esfuerzos por lograr que más gente concluya sus estudios, sin embargo el alto índice de reprobación habla que falta mucho para que la educación básica (primaria y secundaria) tenga una formación más sólida, que cimiente la educación media (preparatoria) y superior (universitaria).

2.1.2.6 Principales manifestaciones psicológicas de los estudiantes en la adolescencia.

Esta problemática se manifiesta en diversas maneras: agresividad, depresión, indolencia, desacato a la autoridad, ansiedad, baja autoestima y otras más. De no atenderse las causas que las originan seguirán prevaleciendo estas manifestaciones con sus respectivas consecuencias.

Los diferentes aspectos de la vida estudiantil están matizados por la ignorancia y la falta de comprensión por parte de los profesores y de los padres, hacia la problemática personal del adolescente.

En la conducta de los estudiantes se advierte mucha agresividad, que está lista para soltarse y canalizarse a través de diversos mecanismos de descarga que no raramente llega a la crueldad, lo que establece contraste con sus actitudes idealistas y aún heroicas. Se advierte que en el fondo de su ser existen tremendas contradicciones y conflictos.

El eje principal sobre el que se mueve su vida aparece como el de autoridad-sumisión. Tanto tienden a subyugar y explotar a los débiles cuanto tienden a admirar y someterse a poderes superiores, frecuentemente encarnados en ideas religiosas patrióticas o tradicionalistas y familiares, mal comprendidas y aceptadas sin crítica. Es habitual observar una gran confusión de ideas y sentimientos. El orden y la claridad son una cualidad difícil de encontrar. Las actitudes mercantiles son frecuentes, pero no constituyen los rasgos de carácter más notables. Se hallan con mayor abundancia en los estudiantes de mayor edad, más acomodaticios que los más jóvenes.

Desde el punto de vista de la psicología, un problema relacionado con el bajo rendimiento escolar, es la depresión. Desde temprana edad los niños pueden sufrir depresión alguna vez, Kamphaus (2000:525), así lo afirma: “Aunque una gran proporción de niños pueden mostrar algunos síntomas de depresión, el 2% de ocurrencia es significativo cuando se considera que es similar a la epidemiología del retraso mental”.

El porcentaje de prevalencia de este padecimiento en la adolescencia es doble que el de los niños, se valora en cerca del 5% según Kamphaus (Ibíd: 527): “En los adolescentes se presenta un incremento de las demandas del desarrollo y factores estresantes para los cuales, con frecuencia, no están preparados”. Esta información indica que los psicólogos educativos deben recoger de manera rutinaria y cuidadosa los datos de la historia familiar con respecto al alumno tratado, y no calificar todas las conductas como indisciplina.

Mattison y colaboradores (1990), citados por Kamphaus (2000: 527) plantearon la hipótesis de que: “Quizá los grupos con la más alta puntuación de índice crónico de depresión sufrieron de distimia, lo cual pudiera explicar la cronicidad de sus problemas, quizá este estudio también apoya la controversia de que existe un tercer trastorno asociado con los síntomas crónicos de ansiedad y depresión combinados”.

Sobre los efectos de la ansiedad en la personalidad del alumno, en una investigación de Sarason y Mandler citados en Rosado (1988:60) ellos atribuyeron el bajo rendimiento de los alumnos altamente ansiosos al surgimiento de sensaciones de incapacidad, impotencia, anticipación o pérdida de la autoestima, al respecto continúan diciendo que: “Una forma comúnmente aceptada de desviar la agresión, que representa una defensa a la integridad personal ante la frustración de una meta, consiste en la inculpación de terceros, haciéndose evidente un mecanismo de proyección ante la ansiedad que representa esta situación”. Si la reacción de ansiedad continúa, es probable que el sujeto llegue a manifestar una reacción depresiva. Al respecto de las reacciones psíquicas, Rosado (Ibíd: 61) cita a Freud (1959), quien señalaba que:

La expresión de la agresión reduce el estado interno de ira del agresor y su nivel general de tensión psicológica, si se evita la agresión abierta contra las fuentes de frustración, la energía agresiva buscará otros canales, ya sea transfiriéndose a objetivos sustitutivos o volviéndose hacia dentro en forma de masoquismo o depresión. Este modelo se extiende, continúa Rosado (Ibíd.:61) citando a los siguientes autores desde la base de Allport (1954), que sustenta *la teoría del chivo expiatorio o del prejuicio* hasta Slavson, quien la empleó en técnicas terapéuticas expresivas para la reducción temporal de la tensión. Una posible explicación de la respuesta depresiva según Maier, Seligman y Solomon (1970) es que: Puede ser el desarrollo de desvalidez condicionada en un sujeto que no ha podido reducir la respuesta de ansiedad. Así mismo Wolpe (1979) sugiere que: La depresión parece surgir cuando la dominación se deriva de la sumisión condicionada por un hábito de respuesta ansiosa. Además, Maier (1949), señala que: Dentro del proceso de frustración de la meta, puede surgir la agresión en el sujeto.

Desde hace tiempo, se ha tenido la idea de que la inhibición de actos directos de agresión, representa una frustración adicional que instiga la agresión contra el agente a quién se percibe como responsable de dicha inhibición y aumenta la instigación hacia otras formas de agresión, por tanto existe una fuerte tendencia a desviar la agresión hacia distintos objetos y a expresarla en formas modificadas, socialmente aceptadas.

Los problemas característicos propios de la adolescencia que se presentan a nivel psicológico existencial, deben ser tratados para que el estudiante pueda autorrealizarse y no deben dejar de considerarse y tomarse en cuenta para un tratamiento integral, analizando la causa de la problemática que conlleva a la reprobación escolar.

Aprobar los exámenes requiere más que dedicación y estudio, pues de no superarse este miedo, puede presentarse hasta inmovilización, tartamudeo y bloqueo de los recuerdos como síntomas de pánico.

Lo mejor es no presionarse, según consejos de Montoya (2001:Párr.1), para que las horas dedicadas al aprendizaje puedan tener un final feliz: “No lo tomemos tan a la ligera, ya que lo mejor es crear conciencia sobre un problema real; 90% de los estudiantes experimentan, en mayor o menor medida, periodos de crisis antes, durante y después de un examen, de modo que alteran sus hábitos de manera inconsciente, por ejemplo, a la hora de dormir, lo que desencadena trastornos como sonambulismo, pesadillas o insomnio”.

No es extraño entonces que hasta el estudiante más capaz tenga repentinos malestares (como dolor de cabeza o estomacal) y que ante la frustración de la hoja en blanco o del interrogatorio directo del maestro, pierda repentinamente todos sus conocimientos, pero una vez superada la tensión vuelve a su mente todo lo que sabía. Este hecho se debe a que un alumno experimenta estrés ante la cercanía del periodo de exámenes, de modo que tiene una secreción prolongada de adrenalina, hormona producida en las glándulas suprarrenales que en condiciones de ataque nos prepara de manera instantánea para poner nuestra vida a salvo.

La adrenalina en general puede producir reacciones psicósomáticas adversas, que se manifiestan, como lo cita Montoya (Ibíd: Párr.6) “Puede ser contraproducente para el caso que nos ocupa, ya que su producción sostenida favorece alteraciones en la conducta, tics nerviosos, tartamudeo y mal humor. A esto debemos agregar factores psicológicos que aumentan el miedo del estudiante, como la presión que ocasiona sentirse evaluado y el temor a desilusionar a seres queridos, compañeros o a sí mismo”.

La ansiedad se manifiesta por alteraciones emocionales causadas por hechos desagradables, que afectan la mente y el cuerpo, como respuesta al stress o presiones sociales, familiares o laborales caracterizadas por inestabilidad, insomnio e irritabilidad.

Las causas de la ansiedad son por preocupaciones, al dejar de fumar, por nerviosismo y stress, cambios hormonales, inestabilidad laboral o familiar, antecedentes familiares de ansiedad.

En general los síntomas de la ansiedad son: miedo a la pérdida, dolor de cabeza temblor corporal, dolores musculares, sudor continuo, cansancio, insomnio y falta de concentración.

El estado anímico de los adolescentes ante una situación mayor de reprobación que acarrea una frustración constante se altera notablemente, produciendo trastornos

psíquicos que pueden llevar más adelante a padecimientos psicosomáticos como los mencionados anteriormente, dando como consecuencia el ausentismo escolar.

2.1.3 Contexto de la población

2.1.3.1 Descripción del Colegio Anáhuac, Chapalita.

En este apartado, comenzaré por una breve descripción del Colegio en el que estudian los alumnos con los que trabajé, ya que es importante, considerar su entorno físico y las principales características que lo conforman.

En la zona metropolitana de Guadalajara, hay tres Colegios Salesianos denominados Anáhuac; el escenario de esta intervención es el del Colegio Anáhuac Chapalita que tiene 40 años de fundado y cuenta con 1700 alumnos aproximadamente en las tres secciones: en primaria hay 18 grupos, en secundaria 11 grupos y en preparatoria 12 grupos. En el primer grado de educación secundaria, hay cinco grupos con un promedio de 36 alumnos por grupo.

El personal directivo consta de cinco Salesianos que constituyen el equipo de animación en la comunidad educativa. Director, coordinador de primaria, coordinador de secundaria, coordinador de preparatoria y administrador. Son auxiliados en la coordinación por tres maestros de la misma Institución, uno para cada sección.

El horario de clases es matutino, aunque hay actividades extra escolares vespertinas, como deportes, música, canto y formativas. Al inicio de cada día de clases, el maestro asistente de grupo, los forma a la entrada para los buenos días, que dirige un Salesiano sobre un tema formativo, de valores, luego los acompaña a su salón para impartirles las clases de animación que consisten en ubicar el plan de trabajo para ese día, avisos de importancia y aclaración de dudas, esto dura en total 20 minutos aproximadamente. En seguida dan inicio las clases con horario de lunes a viernes de 7:45 a 14:00 hrs., distribuidas de la siguiente manera:

Horario Semanal

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
7:45	Animación	Animación	Animación	Animación	Animación
8:15	Honores Band.	Formación	Biología	Español	Formación
8:45	Matemáticas	Matemáticas	Biología	Español	Español
9:25	Civismo	Historia	Español	Ed. Física	Matemáticas
10:05	Español	Historia	Matemáticas	Ed. Física	Fís. y Quím.
10:45	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO	RECREO
11:20	Fís. y Quím..	Inglés	Ed. Tecn.	Geografía	Geografía
12:00	Educ. Art.	Civismo	Ed. Tecn.	Inglés	Geografía
12:40	Educ. Tecn.	Biología	Civismo	Matemáticas	Junta maestros
1:20	Historia	Fís. y Quím.	Inglés	Fís. y Quím.	Junta maestros

2.1.3.2 Estilo de educación que prevalece en el Colegio.

El sistema educativo en el que está inmerso el Colegio es “El Espíritu de Familia”, basado en la filosofía salesiana con las modificaciones propias que a esta pedagogía se hacen para adaptarla a los tiempos actuales.

El Colegio Anáhuac sigue la Pedagogía Salesiana, difundida por San Juan Bosco su fundador, esta se basa en tres principios educativos: razón, religión y amabilidad con el fin de formar buenos cristianos y honrados ciudadanos.

Algunas generalidades del Sistema Educativo Salesiano se pueden conocer a través de la Carta de Roma “Juvenum Patris” que escribió el Papa Juan Pablo II, (1988:9) en el centenario de la muerte del fundador:

Juan Bosco murió en Turín, Italia el 31 de enero de 1888. Durante sus casi 73 años de vida fue testigo de profundos y complejos cambios políticos, sociales y culturales, movimientos revolucionarios guerras y éxodo de la población rural hacia la ciudad; factores que influyeron en las condiciones de vida de la gente, sobre todo de los ámbitos más pobres. Hacinados en los alrededores urbanos los pobres en general y los jóvenes en particular, son objeto de explotación o víctimas del desempleo; durante su desarrollo humano, moral, religioso y profesional, se los sigue de manera insuficiente y muchas veces ni se les presta ningún género de atención. Sensibles a toda clase de cambios, los jóvenes viven con frecuencia inseguros y desorientados. Ante esta masa desarraigada, la educación tradicional no sabe qué hacer; por diversas razones filántropos, educadores y eclesiásticos tratan de remediar las nuevas necesidades. Entre ellos sobresale en Turín, Don Bosco por su clara inspiración cristiana, por su resuelta iniciativa y por la difusión rápida y amplia de su obra.

He constatado que en el Colegio de estudio, el Anáhuac Chapalita, prevalece el espíritu de familia, donde los educandos son orientados por sus educadores, en un clima de alegría dentro del sistema preventivo salesiano; como lo inició y describió su fundador San Juan Bosco.

El Sistema Educativo Salesiano según Don Bosco fundador, (1886 M.B. XIII: 918-923), se basa en un Sistema Preventivo como filosofía educativa y estilo de vida Braidó (1965:30), quien en forma sintética dice:

El Sistema Preventivo (diverso del represivo) consiste en dar las prescripciones y reglamentos de un colegio, y vigilar después de manera que los alumnos tengan siempre sobre sí el ojo vigilante del director y los asistentes, los cuales como padres amorosos hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejo y corrijan con amabilidad, es como decir: consiste en poner a los niños en la imposibilidad de faltar. Este sistema descansa por entero en la razón, la religión y en el amor; excluye, por consiguiente todo castigo violento y procura evitar aún los suaves.

Uno de los estudiosos más serios del Sistema Preventivo (de la juventud,) de Don Bosco es Braidó (Ibíd: 30), quien explica cómo debe tratar el educador salesiano a sus alumnos:

Los elementos fundamentales de este estilo, o experiencia vivida, se polarizan teológica y metodológicamente en torno al trinomio: razón, religión y amor (éste no sólo amor humano sino caridad cristiana). Se articulan, después en medios y métodos que se expresan estructural y psicológicamente en el estilo de la familia, centro de irradiación de paternidad educativa y de respuestas filiales y fraternas; en un ambiente sereno y comprometido de deber, estudio y trabajo, como actuación de una vocación personal; pero siempre moderado por la espontaneidad, por la alegría, por la actividad individual o de grupo, protegidas garantizadas y promovidas por la presencia continua de los educadores: como asistencia y no simple vigilancia.

Sobre dicha Pedagogía laboran los educadores Salesianos desde su fundador hasta nuestros días y la constituyen en estilo de vida.

2.1.3.3 Departamento psicopedagógico del Colegio.

Entre las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo, el Colegio Anáhuac Chapalita cuenta con el Departamento de Formación y Desarrollo Humano (D.F.D.H). también llamado departamento psicopedagógico, que tiene como función principal atender las necesidades de los educandos en su formación integral, colaborando con la dirección en la selección de alumnos, al considerarlos miembros idóneos para su nuevo ingreso en las secciones de primaria, secundaria y preparatoria, también apoyando a los maestros en técnicas pedagógicas e implementación de estrategias didácticas en las áreas de mayor dificultad para la impartición del conocimiento integrado en las diversas academias. Con entrevistas a los padres de familia para colaborar en equipo dentro de la comunidad educativa en la formación del educando. Al final del año escolar, participa en la evaluación general de la Institución, con padres de familia, maestros, alumnos, personal administrativo y de intendencia.

Durante el curso escolar, los maestros de las tres secciones, valiéndose del coordinador, envían al departamento psicopedagógico los alumnos que requieren mayor atención y son tratados según sus necesidades específicas, tanto por deficiencias en el rendimiento académico, como por dificultades a nivel personal psicomotor y afectivo que redundan en el proceso grupal.

Aproximadamente después del primer trimestre de estudio, se va teniendo el seguimiento de observación de los alumnos con mayor índice de reprobación y los maestros estimulan a los alumnos para que estudien invitándolos a que inviertan mayor esfuerzo para ser promocionados al curso escolar próximo, pero si no lo hacen al final del año al presentar sus exámenes extraordinarios, no son recibidos para el próximo ciclo escolar. Algunos alumnos se desalientan iniciando el segundo trimestre, produciéndose la deserción escolar. Otros en cambio, terminan el curso y al finalizar asisten a talleres de regularización para presentar sus exámenes extraordinarios.

Los alumnos son remitidos al departamento psicopedagógico, por razones diversas y generalmente el trato es personal. Tanto las entrevistas con padres de familia como con los maestros son individuales. Sólomente cuando el alumno se haya involucrado en una conducta no deseada en el Colegio, será tratado de diferente manera, según sus necesidades específicas.

2.1.3.4 Artículo del reglamento escolar referente a la reprobación

En el Colegio Anáhuac Chapalita hay un reglamento para cada sección escolar. Para la secundaria, el correspondiente dentro de la *Formación Académica*, que hace énfasis sobre la reprobación, es el artículo No. 4 que dice: **“Si eres de secundaria y repruebas 4 materias, quedarás fuera de toda posibilidad de reinscripción para el siguiente ciclo escolar”**.

Las consecuencias de la aplicación de este reglamento son diversas:

Los padres de familia de los alumnos reprobados sufren angustia o depresión, por la situación y quisieran encontrar la solución inmediata a su problema, por la pérdida moral que esto conlleva.

Los maestros de los alumnos con reprobaciones mensuales consecutivas, se desalientan o desaniman porque no ven asimilación suficiente de los conocimientos como ellos esperaban.

Los alumnos que reprueban, en los primeros meses, son reprendidos por sus padres y maestros por los resultados de calificaciones mensuales, pero parece que no se dan cuenta hasta que sus compañeros de grupo les reflejan su situación y

comparan sus calificaciones. Muchos de ellos se percatan de la gravedad del asunto hasta final del ciclo escolar, pero difícilmente puede revertirse el daño.

El mayor número de alumnos reprobados del Colegio Salesiano Anáhuac, Chapalita, se encuentra en el primer año de educación secundaria. Por lo tanto, la mejora de calificaciones, es requisito indispensable para continuar en el Colegio, de lo contrario se aplica el Artículo citado anteriormente.

2.1.4 Características de la población

Los alumnos con los que se trabajó fueron de primer grado de educación secundaria, este cuenta con cinco grupos con un promedio de 36.4 alumnos por grupo, dando un total de 182 alumnos. El cuerpo docente de secundaria lo conforman 25 maestros en 11 grupos de alumnos con población varonil.

El criterio de selección de la población fue el alto número de materias reprobadas en el primer mes de clases; el grupo de estudio de la intervención estuvo constituido por seis alumnos. Esta selección resultó pequeña, en cuanto a número, pero satisfactoria por su contenido dentro de la intervención, ya que para grupos de encuentro, con preadolescentes con las frustraciones escolares similares, consideré propio trabajar en grupo reducido para atender a cada uno a nivel personalizado.

Se eligió trabajar con estudiantes de primer grado de educación secundaria, siendo un grupo de varones bastante heterogéneo, con inteligencia diversa e intereses variados, ya que provienen de familias con formación específica cada uno. Sus edades fluctúan entre los 12 y 13 años, su familia es de clase social media y media alta, todos ellos manifestaron deseo de continuar en este Colegio tanto los alumnos como los padres de familia.

Los seis alumnos participantes de la intervención tenían al inicio del ciclo escolar en (septiembre) de 4 a 7 materias reprobadas, en su primera evaluación mensual, de continuar así, eran candidatos a la exclusión del Colegio. Este criterio prevalece desde hace varios años y algunos alumnos se dan de baja antes de concluir el ciclo escolar, por considerarse incapaces de superar su promedio.

Estos alumnos, eran de nuevo ingreso al Colegio Anáhuac Chapalita, no conocían el estilo de la Pedagogía Salesiana, además por cuestión de confidencialidad, utilizaré pseudónimos para denominar a los alumnos participantes en la intervención de estudio.

Características de los alumnos que participaron en el estudio

Pseudónimo	Edad	Grupo	Num. Materias Reprobadas
Arturo	12.7	B	7
Enrique	13.3	C	6
Manuel	12.0	A	6
Rodolfo	12.5	C	7
Saúl	12.9	D	4
Tadeo	12.11	A	6

Pseudónimo, edad en años y meses, grupo del que provienen y materias reprobadas

2.1.5 Detección de necesidades

En mi acción educativa laboral como psicóloga y docente, observé las estadísticas de la reprobación escolar durante varios ciclos escolares y confirmé con Directivos y compañeros docentes que era una preocupación compartida por muchos la situación de la escuela secundaria, especialmente el primer grado por su alto índice de reprobación.

Personalmente he podido constatar que la sección secundaria presenta el mayor número de exámenes reprobados y más adelante se hacen necesarios los cursos de nivelación para la presentación respectiva de exámenes extraordinarios al final del curso escolar o la deserción de los mismos si no los aprueban. Y como no hay seguimiento a los alumnos que abandonan la escuela, esto puede propiciarles un nivel de frustración con repercusiones a futuro.

El ser humano en formación, puede afectarse sensiblemente en su personalidad y quizá de forma irremediable. Todos estos factores me motivaron para interesarme en el tema de la reprobación en esta etapa de la vida en desarrollo y en especial a tomar acciones al respecto, ya que considero que los alumnos pasan por una etapa de transición muy importante porque deja huella en la edad de los mismos, que es la adolescencia.

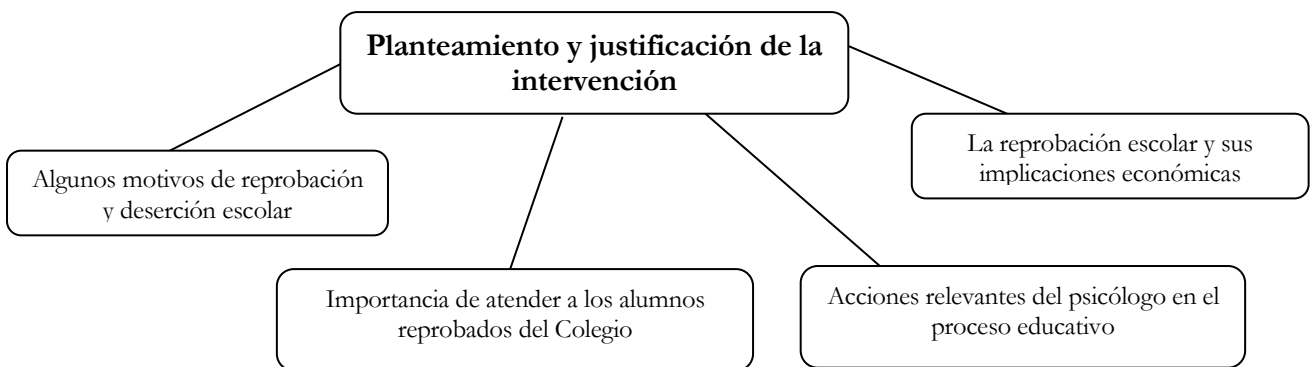
Los padres de familia conociendo mi trabajo me expresaron la preocupación por la baja de calificaciones de sus hijos al iniciar la secundaria, ellos se hacían muchas preguntas respecto al cambio cognoscitivo y conductual de sus hijos que pasaban de la primaria a la secundaria.

Uniendo todas estas experiencias de interacción personal y laboral, decidí presentar mi proyecto de intervención ante las autoridades educativas del Colegio con el propósito de ofrecer una mejor perspectiva para los alumnos y la comunidad educativa en general.

2.2 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

¿Por qué sería necesario trabajar con alumnos que reprueban? ¿Tendrán algún sentido estas acciones?

Como ya se señalaba en los antecedentes, muchos jóvenes reprueban y es necesario ir a las causas que predisponen esta situación para revertirlas, además de que es el psicólogo educativo, quien puede realizar estas acciones. De no hacerlo así esta situación tendrá graves implicaciones desde psicológicas hasta relacionales y económicas. A continuación se presentan algunos argumentos que justifican la importancia de intervenir en cualquier caso de alumnos reprobados en educación secundaria de nuestro país. Y al final se presenta la justificación para el caso particular de los alumnos reprobados del Colegio Anáhuac Chapalita



Esquema No.2 Argumentos importantes sobre la reprobación

Se suele desistir de intervenir cuando se considera que ya no se puede actuar académicamente, en lugar de seguir ayudando a la persona que fracasa. Así lo presentan Lafarga y Gómez (1994: 317) citando a Rogers (1972) quien dice: “En relación con el grupo convencional, el de enseñanza centrada en el alumno logra un grado más elevado de adaptación personal, un mayor aprendizaje independiente de temas que no forman parte del programa, más creatividad y responsabilidad de sí mismo”.

Esta ayuda debe mantenerse e incrementarse, no sólo por temor a las consecuencias negativas como el suicidio, la adicción a las drogas y delincuencia, sino también por los sentimientos de angustia y de fracaso del sujeto en sí mismo considerado. Es igualmente frecuente el hecho de que sólo se tengan en cuenta,

a la hora de la prevención, las condiciones intelectuales y académicas, con olvido o desatención de las dimensiones afectivas y sociales de la persona. Toda reforma educativa, acción docente y orientadora ha de tener a la persona del alumno como centro y fin de su programación y actuación.

La mejora del rendimiento académico y solución del fracaso escolar está, en gran parte, en la transformación de la sociedad. Una sociedad más justa y más humana haría desaparecer o reducir drásticamente el problema del fracaso escolar.

2.2.1 Algunos motivos de reprobación y deserción escolar.

Muchos y variados son los motivos que influyen en el rendimiento académico, algunos autores dicen que uno de ellos es la familia, ya que el medio ambiente familiar tanto desde el punto de vista socioeconómico como psicológico, es básicamente importante en el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los hijos. Es ampliamente aceptado que el medio ambiente familiar, es críticamente importante en el desarrollo integral de la personalidad.

Al respecto dice Villalpando (1986:7):

En estudios que se han hecho en varios países incluyendo a veintidós naciones ha sido claro que el medio ambiente de la familia es el factor más importante que determina el rendimiento académico de los estudiantes. En su interés por el aprendizaje escolar del alumno y en el número de años de su escolaridad, cuenta más el ambiente familiar que el currículum escolar o la calidad de la instrucción”. Y continúa diciendo: la influencia de la televisión en especial incide fuertemente en la conducta de los televidentes, son los comentarios de: Bloom (1974), Coleman (1966), Ibarrola (1970), Muñoz Izquierdo (1979): “Una fuerte influencia en la educación de los medios de comunicación social, en especial la televisión, a través de los programas infantiles y también los video juegos, en ellos se exhibe alto contenido de violencia, agresión, manejo distorsionado de la realidad y sexualidad precoz, dando como consecuencia alteraciones de la afectividad desde temprana edad.

La cantidad de agresiones verbales y físicas que los alumnos dirigen a los profesores, últimamente se han visto reflejadas con bastante asiduidad en los medios de comunicación. A partir de los aumentos registrados en materia de violencia escolar, inducida de alguna manera en programas diversos, de los que son presas más fáciles aquéllas personas que tienen la experiencia de vivir violencia intrafamiliar.

Sin embargo, los profesionales, que nos dedicamos a la enseñanza durante muchos años recordamos que siempre han existido casos aislados de agresividad incontrolada en alguno de nuestros alumnos, pero... ¿Qué está cambiando, si esta falta de control, si esta violencia, se generaliza en las aulas?

Sin duda otro factor a considerar es la propia etapa que vive el adolescente: El mito de la adolescencia como etapa problemática, rechazado hasta hace muy poco

por la psicología evolutiva, lleva unos meses reclamando de nuevo la atención. Saltan a los medios de comunicación problemas de relación en el ámbito escolar, relativos a comportamientos indisciplinados, agresividad verbal y física hacia los profesores.

A todo esto se agrega el cambio de etapa de la niñez a la adolescencia el paso de la enseñanza primaria a la secundaria supone para los alumnos un proceso adaptativo, donde algunos de ellos se enfrentan a una realidad insoportable, la de perder la brillantez en el rendimiento, no pueden obtener el éxito global y homogéneo de años anteriores. Ser de los mejores en todas las materias es una tarea inalcanzable, y empiezan a sufrir la competitividad con otros compañeros.

La rivalidad que pone fin a sus expectativas de auto eficacia y de éxito, puede hundir al joven en un estado que denominaban hace años cuasi-depresivo, pues aunque el estado de ánimo no se evidencia modificado sí puede observarse, un bloqueo en las actividades cotidianas, un aumento de agresividad, una negación a cualquier actividad relacionada con la rivalidad y, todo ello, con momentos de angustia y de un malestar psicológico indefinible.

Toda esta *sintomatología* que acompaña al bloqueo psicológico, se evidencia en un descenso en el rendimiento académico, y tiene como consecuencia el enojo de quienes los rodean, porque tampoco encuentran una explicación coherente a esta situación repentina. Los ciertos elogios de los profesores, se convierten en juicios negativos, que llegan e igualmente irritan al entorno familiar, tanto más cuanto más prometedor y brillante era con anterioridad y también sus padres deben afrontar el fracaso. Toda esta situación la percibe el adolescente como hostil, afectando a su nivel de autoestima y puede desencadenar reacciones de rebeldía y búsqueda de seguridad

Los motivos que pueden provocar reacciones desmedidas pueden ser insignificantes: por ejemplo la observación de un profesor o un padre, una sonrisa, una mirada...En el necesario distanciamiento de los sentimientos de inseguridad, encuentra a las figuras de autoridad padres y profesores unidos, en razonamientos que no comprenden y que les alejan aún más del ámbito familiar y escolar. Al mismo tiempo es la edad de las utopías, de los sueños. El adolescente escapa con gusto de su realidad para refugiarse en ideas de megalomanía, fascinación por ciertos personajes o lugares y, evidentemente por su grupo de iguales, donde comparte sentimientos comunes.

Si analizamos el grupo de iguales sabemos que siempre ha sido importante en estas etapas evolutivas, como variable esencial la socialización, pero en estos casos lo es aún más pues sólo encontrará comprensión entre los compañeros que comparten sus mismos sentimientos, y conforman grupos que se protegen en sus

actitudes y conductas, siempre al margen de la situación familiar y escolar. En el grupo se desarrolla una fuerza enorme de cohesión porque satisface las necesidades básicas de evasión, refugio y comprensión entre sus amigos, con quienes comparte sentimientos, preocupaciones, sucesos y fracasos.

El enfrentamiento con una enseñanza de mayor dificultad, de mayor competitividad, exige un mayor esfuerzo, esto supone a algunos alumnos enfrentarse con una baja en el rendimiento académico, en éstos por las advertencias amenazantes de los mayores, la conducta se vuelve irracional y socialmente intolerante, estas indisciplinas son castigadas y se produce la ruptura.

Esta ruptura refuerza al adolescente en la idea de ser incomprendido y genera conductas bien de oposición sistemática a la autoridad, o bien de huida del centro educativo escolarizado. Son unos desertores que llevan en su ser la experiencia de la marginación y la frustración.

El problema de la reprobación escolar es un tema muy discutido a través del tiempo, en diferentes épocas y lugares. En el plano de la formación de la personalidad como en el aprendizaje, hay comparaciones entre los propios alumnos en término de retraso, insuficiencia, frustración, carencia que en muchas ocasiones ponen en desventaja a los estudiantes menos sobresalientes.

Algunos psicólogos advierten que etiquetar a los estudiantes con problemas de aprendizaje y hacerlos sentir inferiores tiene consecuencias adversas en el nivel de las segregaciones escolares, en el nivel de los diagnósticos sobre coeficientes intelectuales. Se ha pensado agrupar a los niños con problemas en una misma clase para facilitar la pedagogía acción, si un niño que tiene problemas se ve apoyado por el maestro, se beneficia él y también el grupo de alumnos. Aunque no es conveniente que se sientan los señalados, los marginados, los discapacitados intelectivamente, por lo que se considera que esto sea sólo mientras adquieren su nivel necesario de integración, tanto personal como académica para integrarse al grupo de referencia.

Creo que mientras se explique el fracaso sólo por razones de conducta externa, ni la escuela, ni los docentes asumirán su importante responsabilidad, falta preguntarnos no sólo por las consecuencias sociales del fracaso, sino también por su impacto psicológico en las jóvenes personalidades. He intentado mostrar la angustia, los temores y la frustración que provoca el fracaso escolar en un adolescente, nos corresponde a los docentes presentar soluciones ante esta situación.

2.2.2 La reprobación escolar y sus implicaciones económicas.

Me parece sumamente importante evidenciar la realidad en el ámbito educativo nacional. Durante mucho tiempo estuvieron ocultos (de 1995 a la fecha) resultados,

respecto de las competencias estudiantiles, para poder encubrir por razones políticas las deficiencias del sistema educativo; por lo cual cito a continuación esta serie de datos que esclarecen el contexto educativo en el que se evade o minimiza el problema de la reprobación escolar.

De no atender la situación de los alumnos reprobados, no sólo tendrá repercusiones personales, sino económico - sociales como lo muestran diferentes estudios: según análisis del IFIE (Instituto de Fomento e Investigación Educativa), explica que este problema está provocando un enorme desperdicio de recursos en el país. Según Herrera mayo 05 de (2000:1):

De las cifras del IFIE se desprende que a causa de la deserción y reprobación, se consume poco menos del 10% del presupuesto educativo, aproximadamente diez y ocho mil trescientos noventa y cuatro millones de pesos. Los resultados del análisis que se presentó en un acto de la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), indican que en el ciclo escolar 1998- 1999 fue un millón doscientos siete mil los que desertaron de primaria, secundaria, bachillerato y nivel profesional medio, así como dos millones ochocientos ochenta y seis mil reprobados de los mismos niveles educativos.

Y continuando con esta investigación, basada en datos de los anexos del 5º Informe de Gobierno del Presidente Ernesto Zedillo, en nuestro país se invierte nueve mil ochocientos setenta y siete millones de pesos a causa de la deserción escolar y ocho mil quinientos diez y siete millones por motivos de la reprobación.

Al detallar los resultados por nivel escolar el estudio señala que en el ciclo escolar 1998-1999 desertaron cuatrocientos cincuenta y cinco mil cuatrocientos cinco alumnos de secundaria. En cuanto a deserción escolar compete, las pérdidas económicas para el sistema educativo fueron de: tres mil seiscientos treinta y tres millones de pesos en secundaria.

Por lo que respecta al número de reprobados indica que en secundaria hubo un millón treinta y dos mil, de lo que añade que por motivo de la deserción nuestro país gastó mil seiscientos cuarenta y ocho millones en secundaria.

Los recursos económicos que el gobierno ha gastado, son parte de nuestros impuestos y no se perciben resultados efectivos en beneficio de los estudiantes; la fuga de capital, no tiene un encause satisfactorio, se han manejado intereses diversos para justificar los gastos, pero no se han atendido las causas que originan la reprobación o la deserción escolar, por lo que nuestra educación sigue siendo deficiente y la economía sigue en detrimento.

2.2.3 Acciones relevantes del psicólogo en el proceso educativo.

Estudios recientes del campo educativo que abordan el tema de los estudiantes con problemas de aprendizaje podemos citar a Lurcat (1997:93): “Sabemos que agrupar a los niños con “problemas” en una misma clase, tiene como efecto multiplicar los problemas por el número de niños. En cambio, si un niño que tiene problemas se ve apoyado por el maestro se puede beneficiar también del apoyo

colectivo de la clase. Además no valoramos debidamente los estragos que puede provocar en un niño el hecho de que se le considere como un caso”.

Al contribuir al agrupamiento y marginación de niños con “problemas” el psicólogo ha simplificado el trabajo de los maestros de los niños sin problemas a quienes les facilita la tarea. ¿Pero qué ha hecho de positivo para los niños “con problemas”, si no el etiquetarlos como tales?

Además menciona Lurcat (1997:93) al respecto:

El verdadero trabajo del psicólogo en la escuela debería empezar en el momento en que éste detecta la dificultad. Es él quien tiene que analizar, qué profundizar en la naturaleza de la dificultad. Es él quien, junto con los demás maestros tiene que ajustar los métodos para ayudar al niño a evitar o superar el obstáculo con el que tropieza. Es él quien tiene que ayudar al niño a quien se le ha puesto una etiqueta, hasta que esa etiqueta se la pueda quitar.

Por lo tanto la acción laboral del psicólogo educativo es muy importante, ya que está tratando con el elemento humano más vulnerable como es la niñez. Cuando los niños presenten un C.I. bajo; el resultado a veces puede tener consecuencias nefastas en el nivel de las segregaciones escolares justificadas por la psicología, como también en el nivel de los diagnósticos masivos sobre coeficientes intelectuales; sin embargo se habla de otro tipo de inteligencia, la emocional, que cuando los niños están en un ambiente adecuado su evolución intelectual será, satisfactoria, porque la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones interpersonales.

La percepción diagnóstica del psicólogo es necesaria para determinar con eficacia qué tipo de acción necesita el alumno, ya sea a nivel personal familiar, como cognoscitivo y relacional.

2.2.4 Importancia de atender a los alumnos reprobados del Colegio Anáhuac Chapalita.

Concluyendo esta argumentación, puedo decir que al paso de los años, a través de mi larga experiencia pedagógica, me he encontrado con personas adultas frustradas en su adolescencia por la reprobación escolar y al no haber concluido sus estudios universitarios, se ubican en un trabajo alternativo inferior (o técnico improvisado) que no les llena sus expectativas personales. Estas reflexiones me confirmaron la necesidad de atender de manera oportuna y aportar soluciones a la situación de los estudiantes reprobados en el Colegio Anáhuac Chapalita donde yo laboraba y donde año con año se repetía la situación de no atención a los alumnos reprobados y de expulsión en caso de rebasar cuatro materias reprobadas, lo que

reforzó mi idea de atender a estos alumnos fue porque terminaban repitiendo su año escolar en otro colegio y sin oportunidad de hacer un cambio en el mismo año escolar y modificar los resultados negativos tanto académicos como personales.

Al ver la importancia de esta situación, busqué información directa sobre el tema de la deserción escolar y reprobación en secundaria o buscando a través de Internet, en investigaciones realizadas con población mexicana que respondiera a la pregunta ¿por qué reprueban los alumnos de enseñanza media? No encontré datos recientes significativos que contestaran mi pregunta, y me di cuenta que otras personas al igual que yo, estaban en la misma situación. Y por tal motivo me interesé aún más sabiendo que en nuestro medio, se rechaza o se expulsa a los alumnos que reprueban.

Actualmente a nivel internacional se ha dado mayor difusión a temas relativos a la educación. En estudios comparativos los puntajes que obtiene México son muy bajos, sobre todo en materias como Español y Matemáticas, ya que son la base del aprendizaje para primaria y secundaria, lo que evidencia la calidad de la enseñanza.

Sin embargo siguen quedando pendientes temas a abordar, porque no sólo la enseñanza de las materias y los problemas que conllevan tienen que ver en que el alumno repruebe, también otro aspecto relevante es el trato que recibe el alumno y el apoyo no sólo académico sino psicológico que muchas veces no es considerado dentro del ámbito escolar, ya sea por la excesiva población del alumnado en las aulas o por la premura del tiempo de los maestros para impartir su cátedra. En el grupo hacinado, a veces se presta a indisciplina y otras conductas que no favorecen el conocimiento personal de los alumnos; por lo que se facilita la expulsión de algunos o la reprobación consecuente.

Por ello, queda suficientemente justificado que atender este problema de manera integral es lo que podría resolver de fondo la situación y con esto me refiero no sólo a ayudar con sus problemas en cuanto al aprendizaje sino a trabajar sobre el área socio afectiva, lo que implica revisar lo que sucede a los alumnos, proponer y ejecutar soluciones en estos niveles, dando atención personal y atención académica. En cuanto al ámbito personal de los alumnos, al atender y entender su problemática, pueden contrarrestarse los efectos negativos de esta situación en su autoestima ya que podrán confrontar la percepción de sí mismos con su desempeño académico y podrán trabajar sobre su autoimagen, reforzando sentirse valiosos y capaces. En caso de no hacerlo el deterioro de la autoestima puede afectar grandemente su desarrollo.

La presente intervención está vinculada a la atención de los aspectos psicosociales de la reprobación escolar, con las vivencias de sufrimiento y discriminación que ocasiona. Lo que implica localizar los obstáculos tanto cognitivos, como afectivo emocionales del proceso enseñanza – aprendizaje, para trabajar con ellos, de manera integral, la propuesta de esta intervención consiste en atender tanto las dificultades intelectivas como las vivencias personales, para que los estudiantes recobren la confianza en sí mismos y en su desarrollo tanto del conocimiento, como el afectivo emocional, a través de un taller en el que se trabaje de manera alternada el grupo de encuentro y el taller de habilidades del aprendizaje.

2.3 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

2.3.1 Objetivo general.

“Que los alumnos del primer año de educación secundaria marginados personal y académicamente por la reprobación escolar, logren una autorrealización más satisfactoria a través del descubrimiento de su propio potencial; que redunde en la elevación de su autoestima, el logro de sus metas académicas y el mejoramiento de sus relaciones interpersonales”.

2.3.2 Objetivos específicos.

1. “Que los estudiantes valoren, sus capacidades personales para el fortalecimiento de su autoestima, y que esto redunde en tenacidad para obtener la realización de sus metas y comprensión para apreciar la intervención de padres y maestros en su formación”.

2. “Que los alumnos, practiquen habilidades de escucha, respeto y comprensión a los demás y a sí mismos y que esto se refleje en la mejoría de sus relaciones interpersonales”.

3. “Que los alumnos identifiquen sus principales dificultades cognitivas en el aprendizaje, practiquen formas de resolverlas y sean capaces de valorar y darse cuenta de la evolución en su rendimiento escolar y apreciar que estos logros se hicieron realidad a través de su esfuerzo y dedicación”.

2.4 PLAN DE ACCIÓN

“La relación “personal” pide también que se respete y promueva la participación y colaboración activa del joven en su educación y en la educación de sus compañeros”

S.D.B. Tessarolo: 27

2.4.1 Definición de tareas, normas y procedimientos

Con aprobación de la dirección general y la dirección de secundaria, se propuso un curso taller para los alumnos de 1º de secundaria del Colegio Salesiano Anáhuac, Chapalita que no aprobaron 5 o más materias en el primer mes de clases de ese año escolar.

En la intervención, el propósito fue que a través de un taller de habilidades cognitivas y grupo de encuentro con los alumnos de secundaria lograsen un avance académico y personal desde el enfoque centrado en la persona con la metodología que brinda la pedagogía humanista.

El trabajo en el grupo constó de 25 sesiones (3 por semana) a lo largo de un semestre. Cada sesión con duración de 40 minutos. En ellas se atendieron tanto las necesidades académicas como las personales.

Para llevar a cabo los objetivos, se plantearon actividades en tres grandes rubros:

1) Sesión informativa con padres de familia de los alumnos participantes.

Una vez seleccionado el grupo de trabajo, con los alumnos de mayor índice de reprobación, reuní a los padres de familia de éstos para expresarles mi propósito, y escucharlos en sus necesidades, para que estuvieran de acuerdo en horarios, lugar y conocimiento de los objetivos del taller.

2) Entrevistas con los maestros de las materias de mayor dificultad.

Dialogué con los directivos del colegio, para darles a conocer mi proyecto de trabajo en la sección secundaria y contar con su aprobación. Al mismo tiempo obtener respaldo para la intervención y apoyo de los maestros de los alumnos asistentes al curso, para que estuvieran enterados sobre el trabajo grupal de los alumnos y que me dieran retroalimentación respecto a la conducta percibida en clases.

3) Trabajo con alumnos a nivel personal y a nivel académico.

Es de importancia señalar que esta intervención se realizó en grupo de encuentro y taller de habilidades cognoscitivas para los alumnos, no se limitó al nivel experiencial o de testimonio vivencial, de suyo importante, nos permitió además percibir la evolución de la comunicación permanente del alumno con su grupo de

referencia; familia y escuela, en un modelo humano, que diera relevancia a su proceso de convertirse en persona.

El trabajo con el grupo se hizo por medio de las actitudes propuestas en el enfoque centrado en la persona; es decir que la facilitadora hizo un acompañamiento directo por medio de la escucha activa, la empatía y aceptación incondicional.

Trabajé tomando en cuenta las diversas manifestaciones de la personalidad en la etapa de adolescencia de los alumnos. Tuve un acercamiento sincero, espontáneo, el grupo presentó normas y metas de responsabilidad, establecidas por ellos buscando un consenso grupal aceptable. Es la estimación de alguien, pero una estimación no posesiva. Es la aceptación de este otro individuo como persona separada, digna de respeto, por unos méritos que le son propios.

El trabajo grupal implicó formar parte de un conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio, con un objetivo común. Dicho objetivo requirió ser procesado a través de la evaluación sistemática del trabajo conjunto de la facilitadora y de las dos observadoras. Cuando se propicia que los estudiantes tomen contacto con sus problemas reales, cuando el facilitador pone psicológicamente a su alcance los recursos humanos y las técnicas profesionales, siendo además una persona auténtica en sus relaciones con sus discípulos, quienes despiertan su aceptación y empatía, se produce un aprendizaje estimulante y significativo.

El método de intervención a través de la perspectiva del Desarrollo Humano ubica en el centro del proceso a la relación interpersonal, como muy atinadamente Rogers y Stevens (1994:167) expresan: “Si yo intentase dar una definición burda de lo que significa aprender como persona entera, diría que se trata de un aprendizaje de tipo unificado a nivel de la cognición, de los sentimientos y de las vísceras, mas una percepción clara de los distintos aspectos de este aprender unificado”.

Para la atención y participación en clases es necesario que los alumnos se sientan parte del contenido de la lección, mantengan su interés y sigan las indicaciones de los maestros, sin presión con plena conciencia de su libre acción personal y dinámica.

2.4.2 Desglose de los objetivos para las sesiones de trabajo grupal.

Estos objetivos se elaboraron en base al objetivo general y a los específicos de la intervención, para que los alumnos sean capaces de:

- 1 “Verbalizar sus propias expectativas, trazando metas a corto plazo en lo académico y en lo personal y formar parte de un grupo en situaciones similares”.

- 2 “Reconocer sus deficiencias en lectura, escritura y memorización de conceptos como principales áreas de problema académico escolarizado y su repercusión en el ámbito familiar”.
- 3 “Fortalecer sus habilidades de memoria visual y auditiva, buscando relaciones en palabras similares, sonidos u objetos tanto en el aprendizaje como en la comunicación”.
- 4 “Repasar las reglas ortográficas en la escritura, corroborándolas con el diccionario y presentación caligráfica”
- 5 “Practicar la lectura oral, haciendo énfasis en la puntuación y ritmo. Y en la lectura de comprensión, relatar el contenido verbalmente”.
- 6 “Compartir en grupo sus avances en las materias de mayor dificultad y su mejoría en el desempeño académico.”
- 7 “Manifestar en el grupo sus experiencias al poner en práctica las nuevas formas de relación aprendidas tanto en la escuela como en la familia”.
- 8 “Ensayar formas de relación en su salón de clases más armónicas: escucha, respeto, participación ordenada, expresión de su sentir y cumplimiento de sus responsabilidades escolares”.
- 9 “Expresar sus logros en las relaciones interpersonales, con su familia, amigos, maestros y compañeros”.
- 10 “Registrar por medio de evaluaciones psicométricas a los alumnos y entrevistas a padres de familia y maestros sobre el proceso de la intervención a nivel cuantitativo y cualitativo”.

Desarrollo de las actividades en las sesiones de la intervención.

Sesiones: 1ª y 2ª

Objetivo:

1. “Verbalizar sus propias expectativas, trazando metas a corto plazo en lo académico y en lo personal y formar parte de un grupo en situaciones similares”.

Temario:

- Presentación de los integrantes
- Expectativas de los alumnos

Técnica de enseñanza:

- Exposición verbal
- Dinámica para encontrar un reflejo de lo que anhelan

Dinámica de aprendizaje:

- Presentación personal de cada uno diciendo su nombre, la escuela de donde proviene, el salón de clases que actualmente tiene, sus deportes preferidos etc.

- Respecto a las expectativas:
Que cada uno escriba en su cuaderno lo que esperan del grupo, por qué están aquí, qué les dijeron sus papás..., si están de acuerdo o no y cómo piensa aprovechar cada uno el tiempo que estemos juntos.
- Pedir que cada quien se identifique con algún objeto de la naturaleza y exprese en grupo verbalmente por qué lo hizo.

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes, trabajo en grupo
- Cuaderno para apuntes y lápiz.

Evaluación:

- Se pedirá a las observadoras que recaben la información obtenida a través de sus cuadernos y lo que observaron en la sesión.

Sesiones: 4ª y 6ª

Objetivo:

2. “Reconocer sus deficiencias en lectura, escritura y memorización de conceptos como principales áreas de problema académico escolarizado y su repercusión en el ámbito familiar”.

Temario:

- Dificultades académicas de los alumnos (en Biología Historia y Geografía).
- Análisis de su situación familiar

Técnica de enseñanza:

- Exposición magisterial
- Trabajo personal con material escolar

Dinámica de aprendizaje:

- Que hagan una lista sobre los principales errores cometidos en las materias de mayor contenido mnésico y los problemas de aprendizaje que han producido su reprobación, así como el trato que han recibido de los docentes. También se revisará el significado de algunos términos utilizados en dichas materias, haciendo preguntas verbalmente a los alumnos.
- En seguida de la explicación magisterial, se pedirá a los alumnos que comenten sus experiencias personales en el pequeño grupo, haciendo referencia al grupo de procedencia escolar.
- Actuación de maestro-alumno de las materias de mayor dificultad: Los alumnos escogen una situación de clase particularmente difícil

para ellos y actuarán la experiencia vivida (haciendo el rol), o escenificando la relación que se suscita en su salón de clases.

- Harán también la representación de su situación familiar en relación a su rendimiento académico.

Material didáctico:

- Libros de texto de los alumnos
- Recursos humanos: los participantes, trabajo en mesa redonda

Evaluación:

- Se elaborará con las respuestas obtenidas de los participantes sobre su apreciación personal de reprobación, una síntesis de situaciones detectadas en la relación maestro-alumno que dificultan o entorpecen el aprendizaje.

Sesiones: 7ª y 8ª

Objetivo:

3. “Fortalecer sus habilidades de memoria visual y auditiva, buscando relaciones en palabras similares, sonidos u objetos tanto en el aprendizaje como en la comunicación”.

Temario:

- Comunicación interpersonal
- Utilidad de las reglas nemotécnicas

Técnica de enseñanza:

- Exposición magisterial
- Lluvia de ideas
- Ejercicios de coordinación psicomotora

Dinámica de aprendizaje:

- La facilitadora presentará correlaciones en estímulo-respuesta de nuestros órganos de los sentidos como son el ojo y el oído con las facultades visuales y auditivas, que son las que mayormente utilizamos en la comunicación interpersonal y el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Se explicarán las deficiencias perceptuales en vista (miopía, hipermetropía, presbicia, astigmatismo y estrabismo). También las deficiencias perceptuales en oído (hipoacusia y anacusia).
- Para las reglas nemotécnicas los alumnos darán múltiples opciones en sinónimos, antónimos y parónimos a manera de lluvia de ideas, escribiéndolas en su cuaderno y encontrando una correlación adecuada.

- El alumno que más aciertos presente, le pasará una pelota al que él quiera para que éste siga y a su vez hará lo mismo con el siguiente de su elección y así hasta que participen todos.

Material didáctico:

- Recursos humanos.
- Cuadernos, lápices y una pelota de esponja.

Evaluación:

- Se harán comentarios en grupo para identificar las situaciones perceptuales personales en relación a deficiencias en la vista y en el oído que pueden interferir con el aprendizaje, desde su propia experiencia y se buscarán soluciones adecuadas;

Sesiones: 9ª, 11ª y 12ª

Objetivo:

4. “Repasar las reglas ortográficas en la escritura, corroborándolas con el diccionario y presentación caligráfica”.

Temario:

- Atención y participación en clases
- Revisión de ortografía (y trazo legible y bien realizado de la escritura)
- Uso del diccionario

Técnica de enseñanza:

- Exposición magisterial
- Trabajo en grupos

Dinámica de aprendizaje:

- Se estimulará que los alumnos recuerden las reglas gramaticales para el buen uso de la escritura ortográfica y al mismo tiempo el trazo adecuado para la escritura caligráfica.
- Los alumnos escribirán en hojas de doble raya el contenido de la lección dictada por la facilitadora; en seguida harán una composición de diversos temas, que les serán calificados, de acuerdo con la gramática.
- Se buscarán palabras en sus diferentes acepciones utilizando el diccionario y escribiendo su significado en el cuaderno de cada uno.

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes
- Diccionario, hojas de papel y lápices

Evaluación:

- Para reflejar los avances obtenidos por los alumnos se calificará la ortografía y la caligrafía en las hojas de cada uno, retroalimentándolos en las áreas donde fallan en su situación personal.

Sesiones: 13ª y 14ª

Objetivo:

5. “Practicar la lectura oral, haciendo énfasis en la puntuación y ritmo. En la lectura de comprensión, relatar el contenido verbalmente”.

Temario:

- Lectura oral con puntuación
- Lectura de comprensión

Técnica de enseñanza:

- Trabajo en grupos

Dinámica de aprendizaje:

- Los alumnos, en sus libros de texto, harán lectura oral, donde serán tomados en cuenta los siguientes aspectos; a) pronunciación b) puntuación c) velocidad d) entonación e) ritmo.
- Se repartirán libros de lecturas formativas y cada uno en silencio leerá el contenido de la lección durante tres minutos, luego con el libro cerrado narrará cada uno verbalmente la lección siguiendo estos puntos: a) título del tema b) personajes principales (o escenas principales) c) contenido de la lección d) mensaje transmitido.

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes
- Libros de texto, lecturas diversas, pintarrón y marcadores.

Evaluación:

- Cada uno se autoevaluará, en lectura oral al hacer su participación verbalmente, todos los compañeros señalarán en su libro de texto los errores cometidos y al final se los harán ver. En lectura de comprensión igualmente, recibirá retroalimentación del grupo sobre su presentación personal y al final se presentará un gráfico global en el pintarrón sobre el aprovechamiento de cada uno.

Sesiones: 15ª y 16ª

Objetivo:

6. “Compartir en grupo sus avances en las materias de mayor dificultad y su mejoría en el desempeño académico.”

Temario:

- Responsabilidad compartida
- Utilidad del diálogo

Técnica de enseñanza:

- Dinámica
- Trabajo en equipos

Dinámica de aprendizaje:

- Cada uno de los alumnos expresará verbalmente su proceso de aprendizaje en Biología, Historia y Geografía, dando a conocer a los compañeros sus logros y el cómo llegaron a realizar cada uno de éstos. La participación que se ha dado durante este tiempo con sus maestros en el salón de clase y los comentarios personales que cada docente les ha hecho como estímulo para seguir adelante con más ánimo su responsabilidad.
- Después de la participación verbal los alumnos escribirán en una hojita una palabra que sintetice su éxito personal como estudiante, la llevará al centro de la mesa y luego cada uno comentará en público el significado de esa palabra, haciéndola parte de la necesidad del diálogo.

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes
- Libretas de calificaciones mensuales de los alumnos

Evaluación:

- La facilitadora y las dos observadoras, recabarán los datos obtenidos por los alumnos al participar verbalmente y se hará una síntesis de las participaciones escritas.

Sesiones: 17ª y 18ª

Objetivo:

7. “Manifestar en el grupo sus experiencias al poner en práctica las nuevas formas de relación aprendidas tanto en la escuela como en la familia”.

Temario:

- Autoestima
- Autoconcepto

Técnica de enseñanza:

- Participación de los integrantes en dinámica grupal

Dinámica de aprendizaje:

- Cada uno de los alumnos expresará por medio de un dibujo cómo estaba al inicio del curso escolar y cómo está actualmente, en su familia y en su Colegio.
- Sintetizará frases clave que la han ayudado, de sus padres y de sus maestros.
- Al final cada participante explicará su dibujo del “antes” y “ahora”, recibiendo comentarios personales de sus compañeros

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes
- Hojas de cuaderno y lápices

Evaluación:

- La facilitadora y las observadoras, anotarán las participaciones de cada alumno, lo mismo que los datos arrojados en los cuadernos.

Sesiones: 22ª y 23ª

Objetivo:

8. “Ensayar formas de relación en su salón de clases más armónica: escucha, respeto, participación ordenada, expresión de su sentir y cumplimiento de sus responsabilidades escolares.

Temario:

- Compartir sus experiencias de éxito
- Comentarios personales

Técnica de enseñanza:

- Trabajo en equipo
- Lluvia de ideas

Dinámica de aprendizaje:

- Cada uno de los alumnos en sus hojas divididas en dos columnas, escribirá en la primera las nuevas formas de relación, escogiendo las más utilizadas entre: escucha, respeto, participación ordenada expresión de su sentir y cumplimiento de responsabilidades y en la otra columna los efectos posibles, si ya son practicados, (sus experiencias) y si no, las posibilidades que podrían generarse con este cambio de conducta.
- Los participantes darán adjetivos que indiquen actividades escolares que implementen el aprendizaje a manera de lluvia de ideas y

escogerán los que les parezcan más importantes y posibles de aplicar.

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes
- Mesa de trabajo

Evaluación:

- Síntesis del material presentado por los alumnos.

Sesiones: 24ª y 25ª

Objetivo:

9. “Expresar sus logros en las relaciones interpersonales, con su familia, amigos, maestros y compañeros”.

Temario:

- Autoevaluación
- Evaluación final del curso

Técnica de enseñanza:

- Trabajo personal
- Trabajo en grupos

Dinámica de aprendizaje:

- En esta última sesión de grupo de encuentro, cada uno expresará por escrito cómo se autoevalúa en su participación, tanto verbal como no verbal y las repercusiones que han tenido en su ambiente familiar y escolar, desde el inicio del curso hasta el momento presente.
- En una segunda hoja, se hará la evaluación del curso, en donde darán una calificación a la participación de cada uno y dirán cómo fue la de la facilitadora con cada uno y con el grupo en general.
- Al final en el pintarrón cada uno escribirá su propósito para ser una persona de éxito, tanto a nivel personal, como familiar y escolar.

Material didáctico:

- Recursos humanos: los participantes
- Hojas de cuaderno, lápiz, pintarrón y plumones.

Evaluación:

- Vaciado de datos del material presentado por cada alumno y la visión general del grupo como tal.

Sesiones 3ª, 5ª, 10ª, 19ª, 20ª y 21ª

Objetivo:

10. “Registrar por medio de evaluaciones psicométricas a los alumnos y entrevistas a padres de familia y maestros sobre el proceso de la intervención a nivel cuantitativo y cualitativo”.

2.4.3 Cronograma general de la intervención

M E S E S DE 1998-1999

ACTIVIDADES	SEPT.	OCT.	NOV.	DIC.	ENE.	FEB.	MAR
Sesión informativa con los padres de familia de los alumnos reprobados. *	✓						
Selección de la población por el vaciado de calificaciones del primer mes en los cinco grupos.		✓					
Expectativas de los alumnos para apreciar su disponibilidad en la participación al curso.		✓					
Manifestación de las dificultades académicas de los alumnos.		✓	✓				
Sesiones en grupo de encuentro.		✓	✓		✓	✓	
Aplicación del test de Raven (coeficiente intelectual).		✓					
Entrevista con los docentes de las materias de mayor dificultad.			✓			✓	
Aplicación del test de Sacks de frases incompletas.			✓				
Taller de habilidades			✓		✓	✓	
Entrevista con padres de familia de los educandos.						✓	
Aplicación del re-test de Raven (C.I.) para comprobar avances.						✓	
Análisis y sistematización de datos							✓

* Los días 26, 28 y 30 de septiembre, se realizaron entrevistas con los padres de familia para la selección del grupo.

2.4.4 Presentación global de actividades:

Sesión	Fecha	Hora	Lugar	Intervención	Temario
1	08-10-98	16:40-17:20 Hrs.	D.F.D.H.	Grupo de encuentro	Presentación de los integrantes
2	19-10-98	“	“	Grupo de encuentro	Expectativas de los alumnos
3	24-10-98	“	“	Recopilación de datos	Aplicación del Test de Raven
4	27-10-98	“	“	Grupo de encuentro	Dificultades académicas de los alumnos
5	04-11-98	“	“	Recopilación de datos	Entrevista con los docentes
6	06-11-98	“	“	Grupo de encuentro	Análisis de su situación familiar
7	09-11-98	“	“	Grupo taller	Comunicación interpersonal
8	16-11-98	“	“	Grupo Taller	Utilidad de las reglas nemotécnicas
9	18-11-98	“	“	Grupo de encuentro	Atención y participación en clases
10	23-11-98	“	“	Recopilación de datos	Aplicación del test de Sacks
11	25-11-98	“	“	Taller de habilidades	Revisión de ortografía
12	27-11-98	“	“	Taller de habilidades	Uso del diccionario
13	04-01-99	“	“	Taller de habilidades	Lectura oral con puntuación
14	06-01-99	“	“	Taller de habilidades	Lectura de comprensión
15	08-01-99	“	“	Taller de habilidades	Responsabilidad compartida
16	01-02-99	“	“	Taller de habilidades	Utilidad del diálogo
17	03-02-99	“	“	Grupo de encuentro	Autoestima
18	08-02-99	“	“	Grupo de encuentro	Auto concepto
19	10-02-99	“	“	Recopilación de datos	Entrevista con padres de familia
20	15-02-99	“	“	Recopilación de datos	Aplicación del Retest de Raven
21	17-02-99	“	“	Recopilación de datos	Entrevista con los docentes y reporte de calificaciones mensuales
22	19-02-99	“	“	Grupo de encuentro	Compartir sus experiencias de éxito
23	22-02-99	“	“	Grupo de encuentro	Comentarios personales
24	24-02-99	“	“	Grupo de encuentro	Auto evaluación
25	26-02-99	“	“	Grupo de encuentro	Evaluación final del curso

2.4.5 Lugar, periodicidad, duración y recursos.

Lugar:

El escenario para la intervención fue el Colegio Anáhuac Chapalita, para que fuera en su ambiente escolar, en las instalaciones del (D.F.D.H) Departamento de Formación y Desarrollo Humano.

Periodicidad:

Las reuniones de trabajo con el grupo se realizaron en horario extra escolar, completamente gratuito, con una duración total de 25 horas, los lunes miércoles y viernes de: 4:40 a 5:20 p.m.

Duración:

25 sesiones de 40 minutos cada una, (con observación directa de la facilitadora y dos observadoras).

Recursos:

Los recursos humanos fueron: 6 alumnos, 1 facilitadora y 2 observadoras

Los recursos materiales: Audio grabadora, papel, hojas cuadriculadas, cuadernos de doble raya, libros de texto, diccionario y libros formativos, pelota de esponja, pintarrón y marcadores.

2.5 TRABAJO DE CAMPO

2.5.1 Recolección de datos

Para recolectar los datos arrojados de esta intervención se utilizaron diferentes estrategias: Con los padres de familia, se realizó una sesión informativa y una entrevista estructurada. Con los maestros se hicieron dos entrevistas estructuradas; con los alumnos se aplicaron tests, cuestionarios, se tomaron notas de campo, se recuperó el trabajo con material escolar y la entrevista semiestructurada a posteriori.

Para la observación y notas de campo, se pidió la colaboración de 2 personas que siguieron las sesiones grupales de manera no participante, completando la facilitadora con sus propias observaciones. Las intervenciones simultáneas, tanto de la facilitadora en proceso, como de cada uno de los alumnos participantes, es parte de la investigación cualitativa que obtuvimos a través de 25 horas de trabajo en el primer semestre del año lectivo 1998 – 1999, con alumnos de 1º de secundaria.

Generalidades sobre las entrevistas

Con los padres de familia:

Elegí la forma de sesión informativa con los padres de familia al inicio, luego entrevista estructurada casi al final del curso.

- **1ª Sesión informativa** Inicialmente reuní a los padres de familia de los alumnos de secundaria que presentaban el mayor índice de calificaciones mensuales reprobatorias, para enterarme sobre el conocimiento que tenían respecto a la situación escolar de su hijo, la importancia del reglamento escolar y el condicionamiento para continuar en el Colegio o la expulsión definitiva del mismo si continuaban reprobando materias.

- **2ª. Entrevista estructurada.** Con los mismos padres de familia después de cuatro meses de la intervención para obtener datos que me permitieran conocer desde su perspectiva los avances que observaban en sus hijos y la participación de ellos en este proceso de cambio.

Con los maestros:

Dialogué solamente con los docentes de las materias de mayor dificultad como Biología, Historia y Geografía

- **1ª. Entrevista estructurada.** Para saber cómo percibían a los alumnos en su conducta y aprovechamiento académico en su primer nivel de secundaria.
- **2ª. Entrevista estructurada.** Para recuperar la perspectiva de los docentes, su impresión y datos sobre los cambios que ellos observaron en los alumnos participantes en la intervención, tanto a nivel personal como académico.

Con los alumnos:

Después de transcurridos 4 años los cité de nuevo, a su Colegio

- **Entrevista semiestructurada.** Para corroborar informes actuales.

Cuestionarios aplicados a los alumnos

- Se les pidió que contestaran un cuestionario con preguntas abiertas y otro con preguntas cerradas para conocer datos como; historia familiar y social, contingencias de inscripción en el Colegio Anáhuac Chapalita, éxitos y fracasos, planes para la vida, angustias, interrelaciones generacionales en familia, escuela, sociedad, propósitos a corto y largo plazo etc.

Cuestionario No. 1:

Escribe en pocas palabras tu respuesta

1. Expresa brevemente ¿cómo te trata tu familia?
2. ¿Te llevas bien con tus hermanos?
3. ¿Quién te ayuda en tu casa para realizar tus tareas?
4. ¿Cuál es tu propósito en este año?
5. ¿Qué es lo que más anhelas en la vida?
6. ¿Tienes algún temor como estudiante?
7. ¿Qué materia te gusta más en tu salón de clases?
8. ¿Qué actividad prefieres realizar en tu colegio?
9. ¿Por qué escogiste estudiar en el Anáhuac?
10. ¿Qué esperas continuar al terminar tu educación secundaria?

Cuestionario No. 2: Contesta subrayando la respuesta que complete correctamente:

- 1.- ¿Cómo es la relación con mi maestro en las materias de mayor dificultad (Historia, Biología y Geografía)?:
Buena regular mala pésima
- 2.- ¿Veo que la comunicación inadecuada con mi maestro, generalmente dificulta mi aprendizaje?
Nada algunas veces casi siempre siempre
- 3.- ¿Cuándo los maestros preguntan en clase, no levanto la mano para contestar porque?:
No sé la lección por las burlas por vergüenza por miedo
- 4.- ¿Cuándo me pide el maestro que lea en voz alta no quiero, porque?:
Tartamudeo me detengo me equivoco no entiendo
- 5.- ¿Cómo veo la organización de mi grupo, durante las exposiciones del maestro?:
Ordenada casi ordenada algo desordenada desordenada
- 6.- ¿Cómo es la ayuda que me brindan mis maestros para entender su clase?:
Excelente buena regular ninguna
- 7.- ¿Me han felicitado los maestros por el cumplimiento de mis tareas?:
Siempre algunas veces casi nunca nunca
- 8.- ¿Cómo son las competencias por equipo dentro de mi salón de clases?:
Buenas regulares difíciles fatales
- 9.- ¿Cómo respondo cuando hay agresiones repetitivas de mis compañeros en el salón de clases?:
Defendiéndome ignorándolo burlándome llorando
- 10.- ¿Cómo me siento en la hora del recreo?:
Participativo aceptado indiferente rechazado

Cuestionario No. 3: Contesta sinceramente tu sentir.

1. ¿Percibes que la relación del maestro afecta a los alumnos con respecto a las habilidades de razonamiento y eficiencia en el aprendizaje?
2. ¿Cómo respondes ante las agresiones repetitivas de tus compañeros de clase?
3. ¿Cómo está organizado tu salón de clases durante las exposiciones de tu maestro?
4. ¿Te sientes incluido en grupo durante la hora de recreo?
5. ¿Cuáles son tus derechos y obligaciones en los juegos o deportes organizados?
6. ¿Cuál es la percepción manifiesta que tienen tus maestros, respecto al aprovechamiento en clase que tú tienes?

Notas de campo tomadas durante el grupo de encuentro

- Se tomaron notas por parte de dos observadoras, no participantes durante las sesiones de la intervención y las interacciones de los alumnos en el grupo, completando éstas con las apreciaciones de la propia facilitadora.

Aplicaciones psicométricas

- Primera aplicación del test de Raven en octubre de 98 Al inicio del curso, para apreciar el coeficiente intelectual de cada uno de los participantes.
- Única aplicación del test de Sacks en noviembre de 98 A medio curso para obtener algunos datos de personalidad. Por medio de este test de frases incompletas, conocer datos respecto de su relación con padres de familia, maestros, amigos, autorrealización personal, niveles de frustración etc.
- Segunda aplicación del test de Raven (re-test) febrero de 99 para cuantificar y analizar resultados.

Generalidades de la importancia de estos instrumentos de medición

Test de Raven Consta de sesenta láminas de figuras geométricas abstractas, lacunarias (ordenadas en 5 series denominadas A,B,C,D,E, de 12 ítems cada una) que plantean problemas de complementación de sistemas de relaciones (matrices), en complejidad creciente, y para cuya resolución el examinado debe educir relaciones en las primeras 24 y correlaciones en las últimas 36, y, en cada caso, demostrará haber descubierto la solución, si logra reconocerla entre varias inadecuadas que se dan al pie de la lámina respectiva.

Es un test auto administrable, y por tanto puede administrarse indistintamente, en forma individual o colectiva.

Por sus empleos es un test de clasificación y clínico. En educación se utiliza para los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria; para ayudar en la formación de clases homogéneas en la agrupación de los alumnos de capacidad intelectual semejante. Para discriminar el tipo predominantemente perceptivo o lógico de los alumnos, particularmente en aquéllos que se destacan por su alta o baja capacidad o rendimiento.

Dicha aplicación se hizo al inicio del curso, para apreciar el nivel intelectual de los participantes. Al final del curso se aplicó retest del mismo Raven para comprobar resultados de los alumnos en su capacidad de discernimiento.

Test de Sacks de frases incompletas para obtener o completar algunos rasgos de su personalidad no expresados verbalmente en el grupo. Esta prueba consta de cuarenta ítems, donde se induce alguna respuesta. Se les da la siguiente instrucción:

“Aquí hay frases empezadas pero no terminadas, debes leerlas una por una y completarla, escribiendo en seguida la primera idea que te venga a la cabeza. Trabaja lo más rápidamente que puedas”. Al final de la prueba hay un espacio para observaciones, donde se hacen las anotaciones pertinentes:

Se aglutinan los ítems de la siguiente manera:

- a) Relaciones familiares: papá 1-18-28-39, mamá 22-31, familia 8-25.
 - b) Personalidad: miedo, fracaso 4-11-23-32-37, anhelos 3-5-9-24-26-35, Sexualidad.14-27-36, niñez7-29-34, autodeterminación9-13-15-33, rechazos 20- 21-38.
 - c) Socialización: amistad 10-12-40, compañeros 16, maestros 6-17-30.
- Este test, fue utilizado para completar algunos aspectos de la personalidad que el alumno no expresó verbalmente.

2.5.2 Narración de la intervención

Organización

Después de la convocatoria para trabajar con el grupo de adolescentes, no fue fácil poder compaginar horarios, hablar con directivos, maestros, padres de familia y alumnos, sobre la importancia de la intervención, además de que las dos personas observadoras sobre el llenado de datos (diarios), tenían dificultades de horario al principio, luego hubo integración y se realizó el trabajo en equipo.

Para el trabajo grupal la facilitadora a manera de maestra, estableció el rapport con los seis alumnos de secundaria que tenían el mayor índice de reprobación en el primer mes de estudio. En la sala múltiple, donde sesionan los integrantes del Departamento de Formación y Desarrollo Humano, nos reunimos con los seis alumnos en un clima de calidez: una facilitadora y dos observadoras que me acompañaron a lo largo del curso.

Narración de las sesiones de trabajo.

Sesión informativa (26, 28,30 -09-1998) con los padres de familia.

Para darme cuenta del conocimiento que ellos tenían sobre la situación de sus hijos. Los percibían flojos, distraídos, indolentes y hasta agresivos, al inicio del trabajo con el grupo; expresaron mucha preocupación respecto a la conducta de su hijo; puede reprobado el año escolar, han visto las calificaciones reprobadas del primer mes que indican fracaso inminente, ya que son muchas las materias no aprobadas de

éstos que aparecen en los últimos lugares de su grupo de referencia. Después de la junta con los directivos y maestros, haciendo énfasis sobre el artículo del reglamento escolar los padres desean tomar medidas para rescatar a su hijo académicamente.

Primera sesión (08-10-98) Presentación de los integrantes.

Al principio, los participantes se presentaron, diciendo su nombre, lugar de nacimiento, escuela de donde venían (de la primaria), expectativas que tenían para el curso que se iniciaba y cómo se sentían en relación con los compañeros, ya que eran desconocidos para ellos por venir de otros colegios y estar en diferentes grupos. Los chicos narran sus vivencias de malogro por las materias reprobadas y también sus deseos de superación.

Segunda sesión (19-10-98) Expectativas de los alumnos.

Los alumnos manifestaron lo que esperaban del curso. Al realizar esta sesión el tema de trabajo fue el desarrollo de habilidades cognoscitivas, en especial técnicas y hábitos de estudio de memorización y comprensión de la lectura.

Más tarde descubrieron el porqué de su bajo rendimiento escolar, primeramente realizaron su diagrama familiar, los lazos afectivos que prevalecieron en el sistema y cómo se sintieron cada uno de ellos, entre todos tratamos de buscar soluciones o dar un encauce diferente a la problemática familiar. Revisaron su horario semanal para la formación a la responsabilidad.

Tercera sesión (24-10-98) Aplicación del test de Raven.

Se realizó con los alumnos participantes una primera aplicación en el mes de octubre, para determinar su coeficiente intelectual,

Cuarta sesión (27-10-98) Dificultades académicas de los alumnos.

Los alumnos hablan sobre sus dificultades académicas, especialmente en las materias que requieren mayor memorización como Historia, Biología y Geografía, sus miedos ante el grupo de clases, por desconocer el ambiente educativo de su Colegio, platican todos que son de nuevo ingreso. Hablaron también sobre el trato personal que cada maestro desarrollaba en el grupo escolar al impartir su asignatura.

Quinta Sesión (04-11-98) Entrevistas con los docentes.

De las materias de mayor dificultad como Biología, Historia y Geografía.

Esta se efectuó, sobre todo para constatar la conducta manifestada en el grupo de clase de los alumnos participantes en la intervención. Los maestros se quejan del bajo rendimiento escolar, dificultad en la persistencia de metas, indefinición de objetivos, alumnos indolentes, distraídos, que no cumplen sus tareas. En esta entrevista se evidenció que algunos maestros aún no conocían a los alumnos, pero otros si dieron retroalimentación en base a sus resultados de calificaciones. Les compartí mi propósito respecto del proyecto y los invité a participar con sus opiniones durante el semestre.

Sexta sesión (06-11-98) Análisis de su situación familiar.

Los alumnos narran la molestia manifiesta de sus padres por las calificaciones reprobatorias y cómo estaban viviendo esa situación.

Los alumnos muchas veces expresan inconformidad con las metas u objetivos educacionales, esto es más frecuente si el alumno tiene conflicto de autoridad en la familia por tener padres represivos. Los alumnos presentan indolencia y apatía al trabajo escolar cuando tienen padres permisivos.

Séptima sesión (09-11-98) Comunicación interpersonal.

Comentaron sobre sus dificultades diversas, tanto en familia, como en su salón de clases, para comunicarse, al mismo tiempo todo esto fue el reflejo de su conducta, que en el pequeño grupo se manifestó.

Se buscaron correlaciones visuales y auditivas para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje en el cumplimiento de metas y objetivos.

Octava sesión (16-11-98) Utilidad de las reglas nemotécnicas.

En equipo, se analizaron técnicas y métodos de estudio, así como reglas nemotécnicas que ayudaron a fijar el conocimiento. Algunas ocasiones ellos mismos hicieron competencias para memorización de conceptos antes de los exámenes.

Novena sesión (18-11-98) Atención y participación en clases.

Todos presentaron errores en la lecto-escritura porque ignoraban el significado de palabras utilizadas en sus libros de texto, por lo que se trabajó en aprehensión del conocimiento, que no podía realizarse adecuadamente, además no sabían escuchar a profundidad el mensaje implícito, porque interrumpían el proceso, por su atención difusa, sus comentarios verbales fuera de lugar o (tocamientos a los compañeros cercanos con pies y manos y expresiones de picardía). Se evidenciaron sus dificultades en escuchar con atención.

Décima sesión (23-11-98) Aplicación del test de Sacks.

Este test proyectivo de personalidad, consta de frases incompletas, para obtener algunos datos relevantes de los alumnos en sus relaciones interpersonales, familiares, escolares, en general sus vivencias de la niñez.

Onceava sesión (25-11-98) Revisión de ortografía.

Se realizaron ensayos en lectura oral y de comprensión para asimilación del significado, también de escritura para valorar caligrafía y ortografía repasando algunas reglas para la escritura correcta.

Doceava sesión (27-11-98) Uso del diccionario.

Al hacer las lecturas, tanto verbal como de comprensión, los alumnos se dieron cuenta que desconocían muchas palabras, se trabajó en la búsqueda de significados por lo que apreciaron la utilidad del diccionario, haciendo composiciones propias.

Treceava sesión (04-01-99) Lectura oral con puntuación.

En grupo se hicieron competencias sobre mejoras en la lectura oral, haciendo énfasis en signos de puntuación, entonación, velocidad y ritmo.

Catorceava sesión (06-01-99) Lectura de comprensión.

Se buscaron lecturas formativas que cada uno leyó en silencio y luego hicieron la presentación verbal del texto leído con el libro cerrado.

Décima quinta sesión (08-01-99) Responsabilidad compartida.

Los alumnos expresaron su proceso de aprendizaje en las materias de mayor dificultad como Biología, Historia y Geografía, compartiendo el cómo habían llegado a superar sus dificultades y los comentarios positivos que a su esfuerzo hicieron los docentes en su salón de clase.

Décima sexta sesión (01-02-99) Utilidad del diálogo.

Los alumnos expresaron abiertamente, sin temor a ser evaluados o juzgados, sus miedos o dificultades en la adquisición del aprendizaje, tomando conciencia de la importancia del diálogo, esto fue gracias a la confianza y seguridad desarrolladas en el grupo de encuentro.

Décima séptima sesión (03-02-99) Autoestima.

Los estudiantes narraron sus avances reconociendo sus logros, recibiendo retroalimentación que reforzó su actuación y por ende su autoestima, siendo una expresión testimonio de su fe y de su confianza personal.

Décima Octava sesión (08-02-99) Autoconcepto.

Los alumnos marginados académicamente que participaron en la intervención, que se consideraban incapaces de aprobar el curso escolar, fueron acompañados sistemáticamente en su proceso de desarrollo, lo que supone que había una actitud de apertura hacia ellos, produciéndose un cambio de conducta significativo en la adquisición de conocimientos y en sus relaciones interpersonales, cambiando la visión que tenían de sí mismos inicialmente y de esta manera evidenciar su evolución en el auto concepto.

Décima novena sesión (10-02-99) Entrevista con padres de familia.

Una segunda se realizó en el mes de febrero, para seguir el proceso de los alumnos, después de las experiencias obtenidas en su grupo de encuentro, recuperar si hubo repercusión positiva en las conductas observadas por ellos, tanto en la familia como en el Colegio. En ella los padres expresaron en general que sus hijos han mostrado dedicación para cumplir con sus responsabilidades tanto personales como escolares, alaban su conducta por el esfuerzo realizado a través del semestre, por su dedicación al estudio; sus calificaciones han mejorado les echan porras para seguir adelante con sus logros y al mismo tiempo les ofrecen incentivos (premios) de diversa índole.

Vigésima sesión (15-02-99) Aplicación del re-test de Raven.

Para corroborar resultados, en su coeficiente intelectual, en estudio comparativo de primera y segunda aplicación.

Vigésima primera sesión (17-02-99) Entrevista con los docentes y reporte de calificaciones mensuales.

Se realizó una segunda entrevista, para el seguimiento conductual de los alumnos después de cuatro meses de la intervención. Sobre la pregunta cómo habían visto la participación en clase de sus alumnos, las respuestas fueron que apreciaban el esfuerzo en el cumplimiento de sus tareas y que ponían más atención en clase.

Respecto a la opinión personal sobre sus alumnos, por el incremento en las calificaciones mensuales se corroboró la eficiencia de los mismos. En forma sintética contestaron; que apreciaban el avance en promedio de calificaciones, por lo que éstos actuaron con mayor seguridad.

Vigésima segunda sesión (19-02-99) Compartir sus experiencias de éxito.

Compartieron en grupo sus éxitos y realizaciones que les dieron satisfacción en el avance de sus metas académicas, al practicar conductas como escucha, respeto, participación ordenada, expresión de su sentir y cumplimiento de responsabilidades escolares. Hablaron sobre un discurso o composición personal para obtener comentarios diversos, en él adquirieron mayor seguridad en la expresión verbal.

Vigésima tercera sesión (22-02-99) Comentarios personales.

En general, los seis alumnos expresaron que estaban contentos en el Colegio, pero que la secundaria al principio les parecía muy difícil, pudieron percatarse de que el éxito de la realización personal como estudiantes, requiere de disciplina y compromisos específicos.

Vigésima cuarta sesión (24-02-99) Autoevaluación.

Cada uno de los alumnos dijo que se sintió aceptado y querido así como era, sin importar sus diferencias en gustos y fobias, gracias a que se propició un clima de seguridad y confianza en el que la facilitadora, realizó un encuentro directo, personal, con los adolescentes del primer curso de secundaria.

Vigésima quinta sesión (26-02-99) Evaluación final del curso.

Este trabajo fue realizado desde el enfoque centrado en la persona en ámbito del trabajo educativo. En él se responsabilizó a cada uno de los integrantes a asumir el compromiso de la modificación de conducta, con el logro del incremento de sus calificaciones en las materias reprobadas; especialmente en Biología, Historia y Geografía, sintiéndose cada uno de los alumnos integrados, aceptados en el grupo familiar y también escolar, en la facilitación se promovieron las condiciones necesarias para que esto ocurriera, teniendo presente: empatía, aceptación positiva, involucración y autenticidad, como actitudes que lo facilitan y como resultado de

este acompañamiento se observó que su nivel de autoestima se elevó significativamente.

Apreciación global del curso de parte de la facilitadora:

En cuanto a los logros académicos, esto se reflejó en que cinco de los seis alumnos aprobaron el año escolar. Se realizó una integración completa en el grupo escolar de referencia; ninguno de ellos fue señalado como alumno problema, además de incrementar su aprendizaje, las relaciones interpersonales fueron satisfactorias en logro de metas y objetivos dentro de su salón de clase y participación en actividades deportivas y competencias extraescolares.

En cuanto a fracasos un alumno, el primero de la lista, aunque mostró incremento en su aprendizaje y disminución de materias reprobadas, al final no pudo llegar al nivel de aprobación y cambió de escuela, volviendo a hacer el primero de secundaria. Podemos explicar esto en relación a que su C.I. inferior al término medio no logró modificarse.

En cuanto a dificultades hubo varias que se presentaron. Al inicio del curso, las observadoras no podían disponer de tiempo necesario, luego el fallecimiento de mi querido padre a medio curso, repercutió profundamente en mis sentimientos más íntimos, pero con la fe en Dios y teniendo como ejemplo la fortaleza que me enseñó mi progenitor, pude continuar con el trabajo. También el abuelo de Arturo falleció y eso creo que afectó aún más el aprovechamiento del alumno, que por vivir en su casa y padecer una larga y penosa enfermedad afectó emocionalmente a toda la familia. Las faltas de asistencia de Enrique que fueron 5 afectaron mi organización grupal, porque sabía que estaba en la lista y no podía hacer la inclusión en las actividades, aunque estas faltas al alumno no le perjudicaron académicamente porque pudo ponerse al corriente, pidiendo a sus compañeros los trabajos realizados en el grupo taller.

3.- MARCO REFERENCIAL

La esperanza principal de una nación radica en la educación adecuada de su juventud.

Erasmus

3.1 SUPUESTOS TEÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN.

Estos supuestos son ideas generales con los que concuerdo por la práctica docente y son el punto de partida de mi intervención; quizá algunos no se satisfagan plenamente y tal vez otros emerjan durante el proceso.

- El trabajo educativo en combinación con el desarrollo humano, propicia incremento en el aprendizaje de los alumnos reprobados. Cuando se aplica empatía, escucha y aceptación incondicional; se crea un clima que facilita la toma de conciencia y surgen de manera más fácil aprendizajes significativos.
- La Pedagogía Humanista puede ayudar a reducir el problema de la reprobación de los alumnos del primer grado de enseñanza media básica.
- El comportamiento y las actitudes de los docentes en el salón de clases, puede dificultar o favorecer el rendimiento escolar de los estudiantes.
- La relación que el docente establece con los alumnos al interior del aula, modifica la autoestima de los mismos.
- Quizá los docentes no están percibiendo los vínculos didácticos pedagógicos entre evaluación y fracaso escolar, por eso no asumen su responsabilidad al respecto y en consecuencia no intentan usar esa evaluación como un instrumento para posibilitar la reconstrucción de los errores.
- La evaluación en este caso solo certificaría el error clasificando al estudiante y dándole aspecto legal al fracaso. Ahí concluiría la responsabilidad docente.
- Se podría revertir esta situación volviendo a conceptuar la evaluación como instrumento de superación del fracaso con la consiguiente concentración del docente sobre su rol fundamental en la gestación del mismo, pero también sobre el poder que ejerce y su influencia a través de pautas que pueden afectarlo personalmente y en su vida futura.
- Mi forma de ver esta situación es que existe un cambio en la dinámica de su formación escolar, lo que puede originar cierto desequilibrio en algunas personas.
- La adolescencia como etapa de transición del desarrollo humano trae consigo un proceso de maduración biopsicosocial que en medio de las dificultades por las que atraviesa, puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ADOLESCENCIA.

Comenzaré el Marco con este tema, ya que considero necesario que nos ubiquemos en la dinámica existencial por la que atraviesan nuestros educandos. Las características generales de la adolescencia son múltiples y variadas y muchos autores han escrito grandes volúmenes al respecto. Cito el inicio de este período de la vida, las manifestaciones psíquicas del adolescente, la influencia de la familia en las realizaciones escolares y construcción del razonamiento moral en la toma de decisiones, ya que considero que son de relevancia especial en el desarrollo de mi intervención.

3.2.1 Inicio de este periodo de la vida.

Un poco antes de la adolescencia hay cambios importantes denominados por la mayoría de los autores como preadolescencia; el aumento cuantitativo de la presión instintiva conduce a una acumulación de energía psíquica (catexis) indiscriminada de todas aquellas metas libidinales y agresivas de gratificación que han servido al niño durante los años tempranos de su vida; a este respecto el Dr. Gessel (1994:90) dice:

A los 10 años les gusta no sólo escuchar historias sino relatar ellos mismos algo que hayan visto, oído o leído; a los 11 años, un caballo un perro o cualquier otro animal se vuelven deseos primordiales de los muchachos; a los 12 años, adoran los dobles sentidos; a los 13 años, se vuelven susceptibles a las molestias proyectadas por sus hermanos menores; a los 14 años, cuando les es difícil verse personalmente con otros muchachos, pasan muchas horas platicando por teléfono; a los 15 años son extravagantes, sobre todo en el vestir; a los 16 años, muestran una gran felicidad aunque expresan que no es total.

El preadolescente no puede distinguir entre un objeto amoroso y una meta instintiva. Cualquier experiencia puede convertirse en un estímulo sexual, incluso aquellos pensamientos fantasías y actividades que están desprovistos de connotaciones eróticas.

Fenomenológicamente la adolescencia es una etapa de transición entre el niño y el adulto. Desde el punto de vista biológico; la persona se convierte en adolescente, cuando es capaz de reproducirse. Por lo general a esto se le conoce como el inicio de la pubertad, pero en realidad este periodo comienza con la acción de las hormonas sexuales, que producen la aparición de las características sexuales secundarias.

Las diferencias individuales, en el principio de la actividad hormonal son tan marcadas que sería imposible establecer la edad específica del comienzo de la pubertad. Así lo dice Horrocks (1984:21):

En la mayoría de los niños, esta edad fluctúa entre los 10 y los 15 años y en las niñas generalmente entre los 9 y 14 años. En realidad en cada individuo la pubertad es un proceso gradual que abarca desde el principio de la acción hormonal hasta el logro de la completa madurez sexual. Al terminar la pubertad el individuo adquiere la capacidad de reproducirse. En general, la gente supone que la pubescencia comienza a los 10 años, razón por la cual muchos niños que aún no han llegado a la pubertad, son llamados adolescentes. En este sentido podría decirse que la adolescencia comienza por consenso social, aunque se dispone del criterio biológico que es más preciso. Si se consideran los aspectos biológicos de la adolescencia hay poco margen para desacuerdos en cuanto al momento de su aparición.

El adolescente de hoy tiene mucho en común con el de sus predecesores, pero ahora han aparecido dos nuevos elementos, parafraseando a Horrocks primero el joven moderno crece en un periodo transitorio de duda e incertidumbre, donde la guía de sus adultos le propicia la incertidumbre y segundo asume ahora un papel más central en asuntos de los adultos (a veces es guía) en comparación al que tenían las generaciones anteriores y esto es cíclico a través del tiempo.

Se considera como un periodo de esperanzas e ideales, de anhelos que a menudo están fuera de la realidad; apasionamiento por asuntos que los mayores consideran poco importantes con variación en las emociones, manifestando periodos de gran entusiasmo por alcanzar grandes logros, seguidos por periodos de languidez, depresión, insatisfacción y aún auto análisis mórbido. Las emociones pueden conducir a violentos afectos hacia el sexo opuesto, hay realización de profundas amistades caracterizadas por abundancia de promesas.

3.2.2 Manifestaciones psíquicas

El adolescente se ha descrito de muchas formas, según múltiples estudiosos de esta etapa de la vida. Se cree que es una persona emocional muy voluble y egocéntrica, que no tiene conciencia de las cosas que no son de su interés directo. Se cree que es impaciente ante las frustraciones, ineficaz al poner a prueba la realidad; conservador, inestable, perfeccionista y sensible.

Tiene características distintas en cuanto a impulsos, intensidad, afectos, estado de ánimo y variaciones de la conducta. Tiende a formar grupos exclusivos por edades, intenta reformar a los demás.

Trata de proteger la imagen que ha elaborado de sí mismo, busca la seguridad y se aleja de lo desconocido, aunque al mismo tiempo se enfrenta al hecho de que tarde o temprano debe romper sus defensas y buscar lo nuevo.

Su comportamiento defensivo se ha visto desde estereotipado hasta estúpido. Los intentos de aferrarse a lo conocido representan el estilo común del comportamiento adolescente.

Enfoca la vida de manera especialmente inductiva, su falta de experiencia y su preocupación por el aquí y ahora lo lleva a generalizar a partir de casos específicos y creer lo que es cierto para algunas personas o para un tipo de sucesos o bien para una época específica, también deberá ser verdadero en otras circunstancias y en todo momento. Su generalización se vuelve muy profunda, interpreta el defecto de una persona como el de todos los hombres.

Su pensamiento es todavía místico. La lógica que aplica tiende a separarlo de las pruebas objetivas. Este es el problema, la realidad es contraria al simple aislamiento y afronta la necesidad de revisar o cuando está mal ajustado, de retirarse de la realidad en un despliegue de aberraciones psíquicas o somáticas.

En realidad hay muchas posibilidades que surja el estrés durante la adolescencia; sin embargo las personas significativas como padres y maestros, pueden ayudar mucho a paliar las condiciones de tensión y aún pueden eliminarlas en muchos casos.

Tantos padres de familia como maestros harían bien en considerar medios propios para la transición hacia la edad adulta, si desean hacer que el periodo sea menos tenso.

Actualmente en los adolescentes se observan ciertas diferencias en la expresión de sí mismos; el enfoque de su yo y las características personales y sociales. Sin embargo se ha mantenido una relativa estabilidad en las características básicas de la adolescencia.

Las ideas estereotipadas de los adultos, tienden a considerar este periodo de la vida, como etapa de desequilibrio.

Según algunas teorías, la formación de la identidad es un proceso que tiene sus fundamentos en la primera infancia y según otras, es un proceso que se desarrolla de forma que continúa a lo largo de la vida. Todas las teorías concuerdan en la importancia del periodo adolescente para la consolidación de la identidad.

Los adolescentes de hoy día se encuentran en dificultades particulares para desarrollar una identidad coherente, debido a la rapidez del cambio social, a los continuos avances tecnológicos y a la información, nuestros adolescentes desconfían de los adultos y encuentran sus valores, creencias y conocimientos anacrónicos, como resultado de ello, se muestran incapaces de resolver sus problemas de identidad.

Para los estudiosos de la adolescencia el desarrollo de la identidad es un problema en cada generación adolescente. Un problema que se resuelve cuando nos vemos a nosotros mismos como realmente somos.

El sentido de identidad se alcanza cuando descubrimos nuestro destino en la vida. Para conseguirlo cada generación de adolescentes debe superar aquello en lo

que los demás desearían verlos convertidos y aquello en lo que ellos mismos sueñan que podrían llegar a ser. Si resolvemos con éxito nuestro problema de identidad nos convertiremos, de acuerdo con Rogers en lo que realmente somos.

Según los estudios presentados por Theron (1980:30) respecto de la identidad señala que: “La identidad en su proceso está relacionada con la sexualidad es decir, con la aceptación de uno mismo como hombre o como mujer, la capacidad de establecer relaciones emocionales íntimas con personas del sexo opuesto”.

Cuando hay confusión de identidad, la búsqueda de identidad sexual es incompleta, o finaliza prematuramente en adolescentes que no han alcanzado su madurez emotiva. Esta precocidad e inestabilidad puede explicar en cierta forma la elevada tasa de divorcios entre los matrimonios y la gran proporción de embarazos entre las adolescentes.

3.2.3 Influencia de la familia en las realizaciones escolares

El ejercicio de la autoridad por parte de los padres, exige la acción coordinada del padre y de la madre. Es cierto que cada uno aporta la propia forma de ser y enriquece al niño con su peculiar sensibilidad. Pero esto no se ha de traducir en discrepancia, como ocurre cuando uno permite no cumplir el horario de estudio que con el otro se ha establecido.

Nada más negativo para los estudios y para la misma formación del hijo que esta discrepancia entre los padres o la desvinculación por parte de uno de ellos de la tarea y compromiso común de educar a los hijos.

El factor más importante del desarrollo de la identidad en el adolescente es ciertamente la familia. El modelaje de los padres es absorbido directamente por los adolescentes. De forma significativa también el modelaje es recibido por personas que conviven cercanamente con el adolescente, desencadenando reacciones de diversa índole, citado en Rangel (1995:318), que habla sobre la importancia que tienen las conductas de los padres y otros adultos en esta época ya Bandura (1973:372), y otros psicólogos del aprendizaje opinan que: “El adolescente adquiere su tipo de conducta y sus expectativas sobre la conducta de los demás mediante el modelado”. La mayoría de los roles adultos son: responsabilidad, cuidado, protección e independencia.

El modelaje con que el adolescente sale de su familia es el que utiliza para establecer relaciones íntimas con otras personas. Rangel (Ibíd.:318) al respecto dice:

Hay problemas especiales en los padres que afectan el desarrollo saludable del hijo tal es el caso de psicosis de alcoholismo, drogadicción o un proceso de divorcio, la interferencia puede ser temporal y reversible o puede dejar un daño irreversible en la personalidad del niño en vías de formación.

En el caso del alcoholismo de un familiar el niño no entiende qué significa la conducta equivocada de éste, ni qué participación tiene él en el suceso. Durante el periodo agudo se debe poner atención especial por la gran ansiedad que eso le despierta por las distintas reacciones y afectos, las interpretaciones que el niño ha dado para despejar con él sus propias fantasías al confrontar y clarificar la realidad.

El efecto traumático de un padre alcohólico es parte central de la afectividad del niño; éste no comprende los cambios súbitos de la conducta de su padre ni el porqué de la agresión o del abuso físico y sexual hacia la madre, cuando así sucede. La intensidad del miedo sólo es comparable a la intensidad de su hostilidad.

En el caso del divorcio se agudiza el conflicto de lealtad y la dificultad para elegir un objeto o renunciar al otro. Aparecerá el dolor de tener que vivir en casas separadas con el temor al abandono y a perder su objeto amado, aparecen reacciones depresivas acompañadas de llanto o tristeza. Con los padres se debe evitar que utilicen al niño como escenario de sus dificultades conyugales, por ejemplo en la custodia del menor o trámites legales y se aconseja le reiteren su amor de padres a pesar de las dificultades conyugales entre ellos.

La manera en que los adolescentes perciben la comunicación con sus padres influye en el grado de su autoestima. Los que percibían su comunicación como valiosa mostraban un grado mayor de autoestima. También influye la comunicación que los padres tienen entre sí; aquellos matrimonios deteriorados en su comunicación constatan que sus hijos manifiestan su autoestima baja. Para obtener su identidad han de ver continuidad en su vida, desarrollando un sentido de igualdad, reconociendo que sólo son diferentes en pequeños aspectos.

En cuanto a la escuela; en cualquier momento en que se exija de los hijos que dominen conocimientos nuevos y difíciles, existen dos palabras que vale la pena recordar: *paciencia* y *entendimiento*. Los resultados rápidos y fáciles que tal vez hubiésemos deseado ver, quizá no afloren al principio según lo teníamos programado. Los avances pueden ser lentos y penosos. El padre o la madre que a su paciencia y comprensión agreguen la virtud de la constancia, representará una ayuda todavía mayor para los hijos. El perseverar, aún ante el fracaso momentáneo o el éxito parcial, casi siempre redundará en grandes recompensas.

En algunas ocasiones, es necesario acudir al psicólogo educativo, pero debe evitarse suponer que el fracaso o bajo rendimiento escolar es una enfermedad propia del alumno, que necesita del médico de la psique. No limitar las acciones y cambios del alumno sino encauzar; tanto padres y educadores deben intervenir y cuando sea necesario cambiar el estilo y la actitud en el tratamiento.

El papel en general de la psicología en la educación según Pallares (1989:148) que dice sobre la acción pedagógica:

Está más en la formación psicológica de los padres y educadores, con vistas a que una vez asimilada la apliquen en su acción cotidiana, que en la consulta puntual y en la fase delegación de la responsabilidad en el psicólogo.

No conviene que los padres vean signos de fracaso en cualquier descenso de nivel de rendimiento del alumno, pero tampoco han de pasar por alto los signos de un deterioro progresivo del rendimiento, aunque no sea de momento alarmante ni se concrete en muchas calificaciones de insuficiente. Siempre hay que pensar en la posibilidad de un cambio positivo más adelante, pero que esto no sea excusa para, por sistema, no intervenir.

Es necesario en resumen, crear una convivencia familiar que evite el que el niño tenga que invertir la mayor parte de su atención y energía en los problemas afectivos que más o menos conscientemente, le causan los problemas de comunicación de sus padres.

Las actitudes educativas de los padres no están fatalmente determinadas por su personalidad y pueden modificarse y adecuarse para llegar a estrategias y conductas educativas que tengan como centro el desarrollo del alumno. Los padres deben tomarse profesionalmente en lo que esta palabra tiene de seriedad y de preparación rigurosa, la tarea de educar. No es suficiente, aunque resulte imprescindible la intuición educativa y el amor, ya que la actitud educativa correcta necesita también de la reflexión, de la armonización del *amor y la pedagogía*.

Para este autor es de suma importancia que los padres no discutan o tengan pleitos frente a sus hijos, ya que esto aumentará la problemática existencial del niño y además será con detrimento en su aprendizaje escolar. En ocasiones hasta hay polarización o desplazamiento de las figuras paternas hacia el maestro o maestra en su salón de clase que bloquea aún más el proceso enseñanza-aprendizaje. La institución educativa brinda elementos pedagógicos necesarios para la formación, pero la educación como tal inicia en el hogar, los padres son los primeros pedagogos en el desarrollo de la personalidad en el niño y los más importantes, ya que las experiencias vividas en las primeras etapas perduran dejando huella imborrable.

3.2.4 Pensamiento formal en las relaciones interpersonales.

Gran parte de nuestra vida tiene como sustrato una filosofía moral. En la adolescencia se producen numerosos cambios en las consideraciones morales. Según Piaget, los adolescentes tienen la capacidad de llegar a la etapa del pensamiento operacional formal para tener un razonamiento moral adecuado.

Durante la época de la adolescencia, se cuestiona mucho la moralidad, sobre esto opinan Gilligany Kohlberg (1980:378) citados por Theron, que dicen: “Según algunos estudios longitudinales, se percibe que en la adolescencia se manifiesta una especie de regresión moral a niveles más bajos”, parece ser que esta regresión sólo es transitoria, ya que alrededor de los 25 años la conceptualización de las normas y valores morales está bien cimentada.

En la adolescencia, otra característica importante es la formación de creencias políticas. El pensamiento formal es una condición necesaria, aunque no suficiente, para desarrollar el sistema personal de creencias políticas.

El adolescente tiene la capacidad de juzgar adecuadamente, aplicar normas universales a pasos individuales; comienzan a desarrollarse las ideas políticas abstractas y las opiniones políticas individuales. Dichas ideas abstractas son elaboradas a partir de las experiencias infantiles con partes concretas del sistema político; se va perfeccionando dicho sistema, hasta llegar a los dieciocho años. Al llegar a la juventud, las creencias políticas se van haciendo abstractas, para orientarse hacia el futuro. Los individuos con un razonamiento moral convencional, tienen una visión bastante concreta de los procesos políticos.

En la adolescencia, se escoge una carrera a nivel profesional, siendo esto, uno de los logros más importantes en la vida, se debe a que el trabajo proporciona al individuo independencia económica y autorrealización y a la sociedad capacidad de organización y dirección.

Para la elección vocacional incluyen varios factores; como el nivel económico donde se desarrolla la familia; los modelos de padres, maestros, amigos, parientes, artistas, deportistas etc.

Los adolescentes, al escoger una profesión, esperan que su decisión haya sido racional, basada en factores cognoscitivos personales que sean equiparables con las exigidas por el trabajo y la cantidad remuneratoria del mismo.

Considerando los cambios evolutivos por los que atraviesa el educando, es necesario que los adultos, tanto maestros como padres de familia se aboquen a orientar adecuadamente al ser humano que presenta dificultades en sus decisiones de vida. Ya lo dice De la Mora (1999:14) que:

La orientación vocacional se utiliza en cualquier tipo de población; todos tenemos decisiones vocacionales y problemas de vocación por resolver, o problemas y tensiones relativos a esta área, por ejemplo: el elegir una profesión, analizar si determinado trabajo nos conviene o no, investigar por qué después de tantos años en un trabajo no estamos satisfechos con él; no rendir lo suficiente en el trabajo, etc. Pero definitivamente, la población que más necesita de este tipo de servicio la constituyen los adolescentes; primero por el nivel académico que atraviesan, secundaria, preparatoria y los primeros años de universidad, niveles académicos en los que es indispensable tomar decisiones vocacionales, y segundo porque las características emocionales y sociales de este grupo están vinculadas directamente con la vocación.

Los adolescentes en su mayoría atraviesan este periodo sin crisis, pero la minoría que sufre, manifiesta fuerte insatisfacción y alienación. Generalmente los adolescentes admiran a la generación de sus antepasados y piensan en mejorar y reestructurar el bagaje de experiencias para una vida mejor, pero otros rechazan abiertamente ciertos aspectos de nuestra sociedad, adoptando conductas extrañas, como; moda extravagante, drogas, delincuencia, activismo político, fanatismo religioso, etc.

La tasa de delincuencia ha ido creciendo en los últimos años; los crímenes entre adolescentes y aún de niños nos sorprenden, muertes masivas ejecutadas con saña inaudita, es consecuencia de la falta de moral de nuestros tiempos. El incremento en la delincuencia es punto de debate, pero a menudo se relaciona con la mayor libertad y oportunidad que se les brindan a los jóvenes de hoy. Para muchos el aumento de delincuencia entre los jóvenes es por el consumo de drogas. Generalmente para obtener dinero para comprar droga es robando, además la posesión y consumo de drogas es en sí un acto delictivo.

Por los informes oficiales se deduce que es mayor la proporción de delincuentes de extracción social más baja, por las características propias del lugar donde viven y la personalidad de sus progenitores, Theron (1978:380): “El tipo de padres, fuertemente autoritarios o excesivamente permisivos, también puede conducir a la delincuencia”.

Para el adolescente de nuestros días, las drogas constituyen una vía auto exploratoria cada vez más popular. Hay un gran número de drogas que los adolescentes pueden experimentar: alcohol, marihuana, cocaína, heroína L.S.D. (dietil amina del ácido lisérgico) hashish, anfetaminas, barbitúricos, tranquilizantes, etc.

Estos jóvenes, en lugar de enfrentarse a sus propios problemas, se refugian en las drogas y evaden sus responsabilidades personales. Proskauer y Rollannd (Ibíd.:382) citados en Theron: “El último grupo es el del consumidor experimentador; el consumo de drogas se justifica por la novedad; generalmente se llega por presión de los amigos, por deseos de independencia como expresión de libertad frente a las demandas y control de los padres y por mera curiosidad”.

Generalmente los adolescentes utilizan las drogas para escapar de sus propios problemas de personalidad, su evasión de la realidad se debe a una crisis de identidad que permanece sin resolver; otro grupo es el de los depresivos. El uso de las drogas es una protección frente a sentimientos de vacío, desesperación, soledad y poca valía, en una sociedad multifacética y cambiante como la que estamos viviendo.

3.3 CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE EL APRENDIZAJE.

3.3.1 Generalidades sobre el aprendizaje.

Es necesario tomar en cuenta los elementos que constituyen el proceso de aprendizaje para el trabajo con los alumnos. Sobre el tema del aprendizaje se han escrito muchos volúmenes atendiendo diversas manifestaciones, tanto a nivel físico, bioquímico, psicológico, existencial etc.

El aprendizaje en general, es un proceso relativamente permanente que resulta de la práctica y se refleja en un cambio conductual.

A nivel biológico, puede afirmarse casi con seguridad que el sistema nervioso y especialmente el cerebro, participan en este proceso y a nivel bioquímico: una dosificación de las moléculas proteicas dentro del cerebro.

La psicología del aprendizaje es el estudio científico de procedimiento que según se sabe, producen tales efectos y el análisis sistemático de los resultados que produce exponer a los organismos a tales procedimientos.

Hay varias definiciones sobre el aprendizaje:

Para Staton (1986:28): “El aprendizaje consiste en adquirir nuevas formas para hacer las cosas o para satisfacer los deseos”.

Para Brown (1992:25): “El aprendizaje efectivo requiere el estudio activo y no pasivo del material”.

Y en conceptos de Michel (1973:18): “El aprendizaje consiste en incorporar y asimilar las experiencias vividas y que éstas pasen a ser parte de nuestra vida y nos cambien en alguna forma.”

Al respecto Marzano (1995:19) plantea que: “El aprendizaje ocurre en un mar de actitudes y percepciones *el profesor eficiente continuamente está atendiendo estas actitudes y percepciones, algunas veces de manera tan sutil que los alumnos no se dan cuenta de ello*. Aún siendo tan sutil es un acto instruccional consciente”.

Cita Montpellier respecto del proceso de aprendizaje a Piaget (1973:117) diciendo:

El aprendizaje en su sentido estricto se caracteriza por la adquisición que se efectúa mediante la experiencia anterior pero sin control sistemático y dirigido por parte del sujeto. Esto lo opone a la adquisición que se obtiene por simple percepción o por comprensión inmediata *insight*; también lo oponen al proceso de inducción propiamente dicho, donde el control es más o menos sistemático.

Continúa diciendo que para Piaget; (1973) existe un componente psicosocial del aprendizaje:

Se pueden distinguir dos aspectos: por una parte lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general y además, existe el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que para resumir se denominará psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha: lo que el niño aprende o piensa, aquéllo que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo y esto es esencialmente lo que toma tiempo.

A partir de los 12 años el niño está capacitado para realizar operaciones complejas del pensamiento Montpellier (Ibíd: 119) citando a Piaget, enfatiza:

La etapa que precede al lenguaje y que llamamos inteligencia sensorio-motriz antes de los 18 meses aproximadamente, y segundo, una etapa que comienza con el lenguaje y que llega hasta los 7 u 8 años llamada período de la representación preoperatoria. Luego, entre 7 y 12 años un tercer periodo el de las operaciones concretas y finalmente después de los 12 años el de las operaciones proposicionales o formales. Piaget atribuye la máxima importancia en este periodo, al desarrollo de los procesos cognitivos y a las nuevas relaciones sociales que estos hacen posibles. La principal característica del pensamiento a este nivel es la capacidad de prescindir del contenido concreto para situar lo actual en un más amplio esquema de posibilidades.

El gran genetista de la psicología infantil respecto a los estadios del desarrollo del niño considera sumamente importante llegar a la etapa de la adolescencia que es la edad de la secundaria con una madurez cognitiva suficiente.

En cuanto al aprendizaje nos interesa la perspectiva que lo concibe como una forma de relación sujeto mundo. Para analizar esto tenemos un individuo, que desde el momento del nacimiento inicia sus relaciones con el mundo, gracias a otro sujeto que interpreta sus necesidades y lo pone en contacto con el sector de la realidad que pueda satisfacerlas. Comienza a apropiarse de esa realidad en un continuo proceso de aprendizaje; es una apropiación instrumental a través del conocimiento. El sujeto al relacionarse con el objeto del mundo no lo incorpora tal cual es, lo transforma, porque lo capta desde sus propios esquemas, y al transformarlo se transforma a sí mismo porque ahora sus estructuras cognitivas han crecido, tienen un nuevo conocimiento. Por lo tanto el sujeto es un sujeto cognoscente en curso de la experiencia que provoca las necesidades y se apropia del mundo por el conocimiento.

Al reconocer, aceptar y respetar las relaciones que se dan entre sus alumnos, el maestro posee elementos consistentes que le apoyarán en las decisiones que tome respecto a la consecución de sus metas, sabiendo el maravilloso potencial que cada uno de sus alumnos posee.

Respecto al proceso enseñanza-aprendizaje hace mucho tiempo las escuelas normales presentan las áreas de objetivos educacionales en 3 grandes categorías. Dichos objetivos enuncian tipos de conducta esperada al finalizar una actividad docente, un curso o un plan de estudios y que implican el desarrollo de una coordinación neuromuscular y de los órganos de los sentidos para la percepción de fenómenos externos o de la ejecución de actividades para manipular objetivos o fenómenos.

1°. Area del dominio cognoscitivo o intelectual. Incluye aquellos objetivos educacionales que hacen uso de los procesos intelectuales que van desde la simple memorización hasta la aplicación de criterios y elaboración de juicios que requieren una actividad intelectual compleja.

2°. Area del dominio afectivo. Comprende aquellos objetivos educacionales relacionados con procesos ligados a las emociones que incluyen una valoración individual. Van desde la percepción de hechos o fenómenos de la realidad, hasta la integración de sistemas complejos de valores que orientan al individuo en su comportamiento en relación con opciones, creencias y actitudes de su marco social.

3°. Area del dominio psicomotriz. Incluye aquellos procesos sensoriales y motores que se traducen en conductas de instrumentalización en la ejecución de

habilidades que requieren la actuación sobre la realidad que confrontan los individuos.

Estas áreas u objetivos el niño los vive y desarrolla en el ámbito educativo. Sin pretender enumerar aquí todos los aspectos en los que se debe mejorar la educación.

Atinadamente cita algunos puntos integradores Pallares (1989:131), diciendo:

El reajuste de la escala de valores imperante en la sociedad, que una vez que se ha llegado a cubrir lo necesario y conveniente para la supervivencia y bienestar de la persona humana, no prevalezcan los valores más inmediatos y materiales, que la persona sea siempre el punto de referencia y que prevalezcan los valores humanos y los de la solidaridad. Esto, a la vez que mejorará la calidad de la educación, es también resultado de la acción educativa social, escolar y familiar.

- Consiguientemente, redefinición del éxito. Que el éxito no se ponga tanto en el **tener** títulos, prestigio social, etc., sino en **ser** y auto realizarse como persona.

- Creación de puestos de trabajo. El trabajo es un deber del ser humano porque es primeramente un derecho el que cada sujeto tenga la posibilidad de realizarse en un trabajo. Es este un problema difícil de resolver, pero no imposible y, en todo caso, de estricta justicia. Un esfuerzo coordinado de solidaridad e imaginación reduciría a proporciones controlables el problema.

- Dado el papel fundamental de la familia en el ajuste escolar y personal fomentar su cohesión y estabilidad. Fomentar también la preocupación de los padres por los estudios de los hijos y su relación con la escuela. En esto tiene un papel muy importante la televisión pública y los demás medios de comunicación social.

- Los medios de comunicación al servicio del hombre y de la sociedad. Al servicio, sobre todo, de ese alto porcentaje de la población que constituyen los niños y jóvenes la presencia de la publicidad y la propaganda.

- Difusión y profundización cultural. En la familia, en los barrios y en el área más amplia de convivencia, resulta imprescindible este clima, tanto de nivel cultural como de actitudes hacia la cultura, para que se desarrollen los hábitos intelectuales y la motivación hacia el estudio.

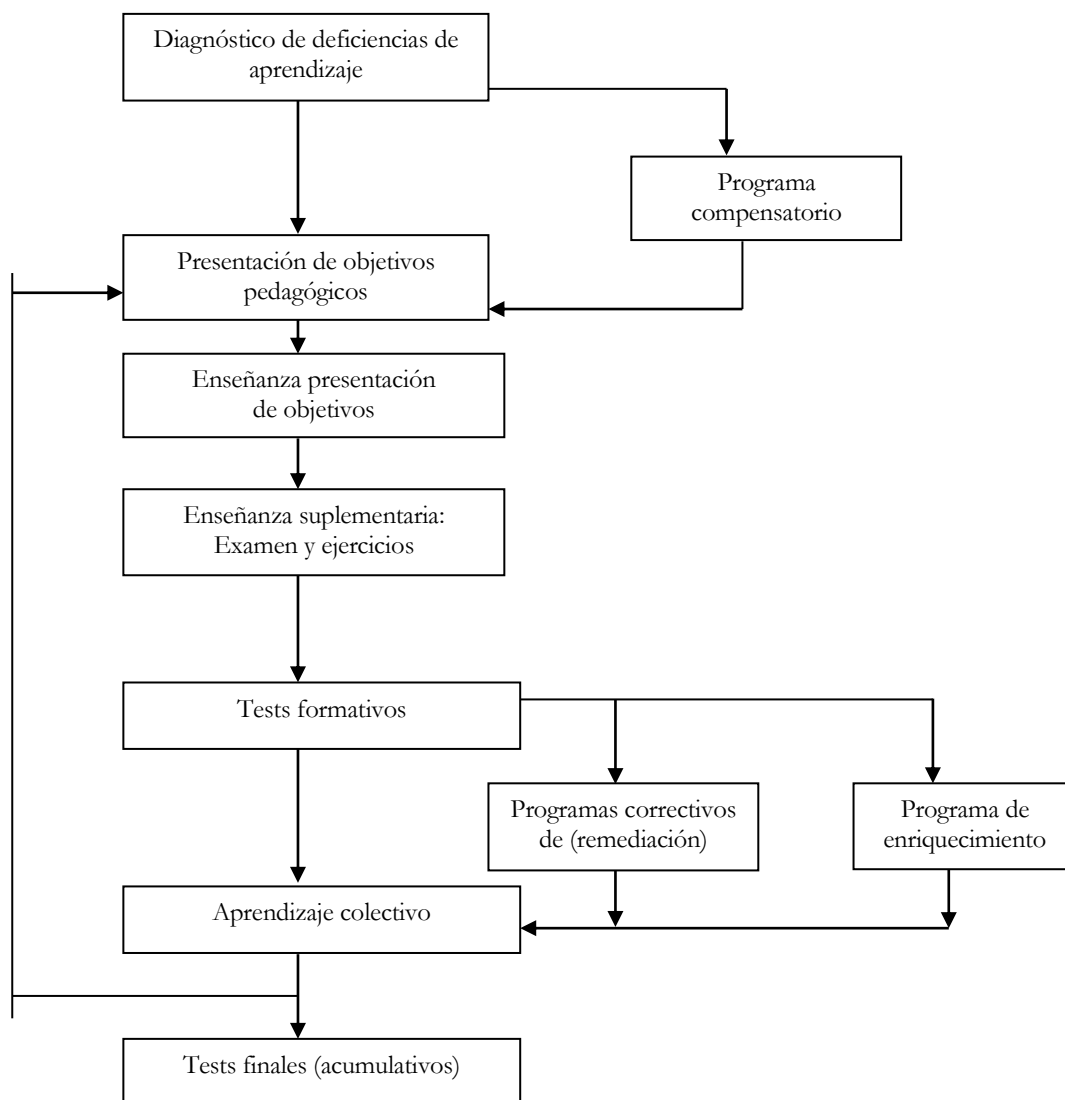
- Empleo más humano de tiempo libre. Ofrecer diversas alternativas atrayentes de empleo del ocio. Aliento eficaz de las aficiones personales y establecimiento de una relación intrínseca entre estas aficiones y los estudios.

Por eso, la actitud educativa positiva como superación de los extremos negativos, no resulta fácilmente alcanzable. Para el proceso enseñanza – aprendizaje se han elaborado múltiples estrategias y las que se hacen grupalmente implican la inclusión de personalidades distintas que se incluyen en los grupos, ya sean grandes o pequeños; para el dominio de conocimiento.

Para la obtención de resultados rápidos en cursos breves, se han seguido estos pasos que facilitan el aprendizaje, así lo presenta Birzea (1984), quien dice: “A grandes rasgos, el sistema *learning for mastery* LFM consiste en la definición clara de los objetivos y su descomposición en tareas de aprendizaje, en la enseñanza de grupo por medio de cualquier procedimiento tradicional, en la evaluación formativa de los resultados de cada unidad o *mini curso* y en la corrección individual de los errores de aprendizaje”. Así se muestra en el esquema, 3 elaborado inicialmente por Kim y adoptado por Birzea. Este autor presenta la dinámica de estrategia en la

presentación de clases tradicionales que durante muchos años prevaleció en las prácticas educativas pedagógicas.

Esquema No. 3 Estrategias de aprendizaje en el control de grupo



La enseñanza por el dominio que Birzea (1984:35) tomó de Kim (1971)

Actualmente los diseños para que se realice el proceso enseñanza-aprendizaje han cambiado en su forma, pero no en su esencia, siguen siendo los principios pedagógicos que conocí al principio de mi práctica profesional, pero enriquecidos con paradigmas que conjuntan la ciencia y la tecnología actuales para la educación en nuestros días.

3.3.2 Desarrollo cognoscitivo del adolescente.

Para este desarrollo, el más constante estímulo de casi todos los adolescentes estudiantes es la escuela; en algunas ocasiones es la comunidad o el conjunto de compañeros y amigos en su vida y sus ocupaciones que no tienen nada de escolar y en algunos casos los estudiantes pueden desarrollar una técnica refinada e ingeniosa dando al maestro la ilusión de presencia, atención y disciplina. Por otra parte está la autoridad del maestro, el trabajo escolar, las preguntas, las notas, la constrictión a cierta inmovilidad y también pérdida de tiempo. Quien ignora el primer aspecto no puede explicarse el hecho de que en la mayoría de los casos los adolescentes a pesar de todo muestran y declaran ir con gusto a la escuela; van con gusto por lo poco de vida social y de relaciones humanas que logran arrancar a su propia escuela. Por lo tanto, hay dos posturas que se generan en la escuela para un estudiante, en ocasiones prevalece una de ellas y en otras ambas.

Es importante señalar que los notables cambios físicos y psicológicos que se producen en la adolescencia tienden a ocultar el hecho de que al mismo tiempo se están efectuando cambios impresionantes en el desarrollo cognoscitivo. Citando a Mussen, Conger y Kagan (1977:688), dicen que:

Es injusto declarar que la adolescencia es el periodo durante el cual la capacidad de adquirir y de utilizar conocimientos llega a su máxima eficiencia. Esto es especialmente evidente en los tests de capacidad mental que envuelven medidas relativamente puras de los procesos mentales de nivel elevado, como los del razonamiento matemático y la analogía. Los resultados obtenidos en los tests de inteligencia pretenden alcanzar su punto máximo en la adolescencia avanzada o en los primeros años de la edad adulta, después de lo cual comienza a disminuir.

En cambio los tests de vocabulario dependen en grado considerable según Mussen (Ibíd: 689): “La mera acumulación de inventarios verbales o fácticos, tienden a mostrar poco deterioro. Esto es probable en el caso de personas de inteligencia superior que siguen cultivando actividades intelectuales, por lo cual no se manifiesta tanto deterioro”.

La mayor parte de los logros del adolescente y la búsqueda de su identidad, el desarrollo de un sistema ético de valores, ideología política y moral y la elección de su propia vocación, pueden considerarse un resultado de las capacidades adquiridas en la cuarta etapa del desarrollo según Piaget, citado en Theron (1980:364):

El Período de las operaciones formales según la concepción Piagetana, abarca entre 11 y 16 años. En esta etapa las estructuras cognoscitivas del niño sufren un cambio cualitativo que se caracteriza por la capacidad de pensamiento abstracto, sin necesidad de referencias concretas. Es decir pensar acerca del pensamiento, la realización entre realidad y posibilidad o abstracción reflexiva.

Los adolescentes pueden pensar en forma científica utilizando el razonamiento inductivo. Este período se caracteriza también por la utilización del razonamiento hipotético deductivo, porque las conclusiones derivan de premisas que son hipótesis en mayor medida que hechos, según Theron (1980:364):

El razonamiento hipotético deductivo depende grandemente del lenguaje, se alcanza la capacidad de resolver problemas abstractos El pensamiento formal se basa en la lógica, la abstracción, el razonamiento científico, las proposiciones y las posibilidades. Cualitativamente el pensamiento del adolescente se produce por la aparición de una nueva estructura mental que agrupa cuatro operaciones distintas: Identidad, negación, reciprocidad y correlatividad.

Estas cuatro operaciones explican la capacidad del adolescente para manipular sus pensamientos y operar sobre proposiciones hipotéticas, sin constreñirse a situaciones concretas en su desarrollo mental.

Tienen también los adolescentes la capacidad de servirse de la lógica proporcional. La forma más simple es la binaria o capacidad para evaluar simultáneamente la veracidad o falsedad de las proposiciones. Numerosos estudios establecen que ni los adolescentes, ni tampoco los adultos, utilizan consistentemente las operaciones formales. Aunque se ha conseguido la capacidad de pensar lógica, abstracta e hipotéticamente acerca de proposiciones, no se recurre necesariamente a las operaciones formales, para resolver los problemas situacionales.

Si tomamos en consideración las ideas de Piaget según las cuales la inteligencia es el resultado de la interacción entre el individuo y su medio, observamos el papel relevante que tienen todas las situaciones por las que el ser humano pasa durante su vida como factores que colaboran en su desarrollo. Este desarrollo es el resultado de un proceso de construcciones mentales que produce diferentes niveles o estadios; en cada uno de ellos se recogen las características anteriores y se reconstruyen a un nivel superior.

Para las personas interesadas en la educación escolar, es muy necesario tomar en cuenta al adolescente en su totalidad como persona en desarrollo. Haciendo alusión a lo anterior De la Mora (1999:15), nos señala la importancia de orientar a los adolescentes a desarrollar su capacidad de discernimiento, dice textualmente: “He aquí la importancia de esta etapa, la necesidad de ayudar a los adolescentes con una actitud comprensiva y capacitarlos a razonar sobre sus múltiples alternativas”.

Al respecto Pallares (1989:128) propone actuar en tres niveles:

Prevención Primaria: Consiste en actuar con vistas a que el problema no aparezca. Evitar, por lo tanto, que, con medidas sociales y pedagógicas adecuadas, se inicie el bajo rendimiento académico. Es la acción más eficaz y deseable.

Prevención Secundaria: Se refiere a toda intervención encaminada a la recuperación y mejora del rendimiento escolar, cuando ya ha llegado a un nivel que podemos considerar bajo.

Prevención Terciaria: Debe tener lugar cuando el problema está ya considerablemente desarrollado. En esta situación, intentamos que el rendimiento no se deteriore más todavía, pero, sobre todo, que sus consecuencias negativas en la personalidad del alumno o en los diversos niveles de las relaciones sociales no tengan lugar o se reduzcan al mínimo su gravedad.

Lo ideal sería actuar preventivamente, pero en muchas ocasiones los alumnos nos llegan en el segundo o tercer nivel, por lo que a nivel preventivo puede hacerse poco, sólomente nos queda aplicar la creatividad en la orientación educativa.

3.3.3 Dimensiones del aprendizaje

Actualmente mucho se ha hablado de la educación cognoscitiva o de las dimensiones del aprendizaje, en síntesis Marzano (1995: 13-16), menciona 5 dimensiones.

La primera consiste en:

Establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje, que los alumnos se sientan en su salón de clases en un clima seguro ordenado y cómodo, que se sientan aceptados por el profesor y sus compañeros y que tengan claridad acerca de la importancia de las actividades de su salón de clases.

En esta dimensión se afirma que para que el aprendizaje ocurra el estudiante debe tener actitudes y percepciones efectivas.

La segunda consiste en:

Adquisición e integración del conocimiento.

Preguntarnos los docentes sobre ¿Qué programas y prácticas estamos utilizando para ayudar a los alumnos a: comprender, organizar, almacenar conocimientos importantes, a si como comprender practicar y dominar procesos y habilidades importantes?

Otro foco importante del aprendizaje es ayudar a los alumnos a adquirir e integrar conocimiento nuevo. El alumno debe ser guiado a relacionar lo nuevo con lo que ya sabe, organizando e integrando todo.

La tercera consiste en:

Extensión y refinamiento del conocimiento.

Preguntarnos ¿Qué programas y prácticas estamos utilizando para ayudar a los alumnos a utilizar el conocimiento en maneras complejas, tales como: comparación, clasificación, inducción, deducción, análisis de errores, apoyo, abstracción y análisis de valores?

En esta dimensión los alumnos son guiados a través de actividades de extensión y refinamiento como: comparaciones, clasificaciones, inducciones, deducciones,

análisis de errores, análisis de apoyo y valores, llegando a crear y aplicar abstracciones.

La cuarta consiste en:

Uso significativo del conocimiento.

¿Qué programas y prácticas estamos utilizando los docentes para ayudar a los alumnos a construir y a involucrarse en tareas a largo plazo que sean percibidas por ellos como significativas y en las cuales utilicen procesos tales como: indagación científica, resolución de problema, toma de decisiones, composición y discurso oral?

Para que el aprendizaje sea efectivo, los alumnos deben involucrarse en tareas significativas de largo plazo, que utilicen procesos tales como la indagación científica, resolución de problemas, toma de decisiones, composición y discurso oral.

La quinta consiste en:

Hábitos mentales productivos.

¿Qué programas y prácticas estamos utilizando para ayudar a los alumnos a desarrollar hábitos mentales que los capaciten para regular su conducta y aprendizaje, para pensar de manera crítica y de manera creativa?

Finalmente cuando los alumnos adquieren e integran el conocimiento, lo extienden, refinan y lo usan de manera significativa, utilizando hábitos mentales productivos que los capaciten para regular su conducta, pensar crítica y creativamente.

3.3.4 Aprendizaje observacional.

Todos nosotros hemos practicado el aprendizaje por observación, es frecuente que se saquen deducciones sobre observaciones directas o personales; pero en la investigación directa ya lo dicen que sirve para aprender respecto de las conductas de las personas y aprender de ellas las inferencias que hemos planteado Guerra y Mc Cluskey (1992:120):

Es un método frecuente en las ciencias físicas y naturales observando paciente y minuciosamente en el laboratorio el comportamiento de un conejo de indias o ensayando infinitas veces un experimento bioquímico para confirmar determinada hipótesis de trabajo, así llegó a descubrir el gran Mendel las leyes de la herencia que llevan su nombre, este método que podemos decir ha engendrado el portentoso progreso de la ciencia moderna y sus correspondientes aplicaciones prácticas. Para quienes tienen vocación y dotes es una actividad apasionante; de lo contrario, es algo muy aventurado y expuesto a muchas desilusiones.

Otras veces la observación se aplica al comportamiento de las personas, para deducir unas estadísticas concretas sea en el campo de la sociología, de la higiene pública, de la psicología, de las ciencias de la comunicación y de tantas otras ciencias humanas positivas. Todo ello tiene su técnica y hay que conocer de antemano cómo se crean módulos de estadística, cómo se escogen patrones representativos, cómo se codifican y se computan.

También hemos observado a otras personas sobre acciones que realizan, aprendimos a realizarlas o a rechazarlas. Las que presentan mayor índice de dificultad, y que queremos lograr, intentamos varias veces, (ensayo y error), hasta lograr nuestro objetivo. Según lo aborda Garrison (1993: 108) quien dice:

El aprendizaje observacional ocurre por observar la conducta de otras personas llamadas modelo. El clásico experimento donde incluye niños observando un modelo (muñeco), ha sido presentado en la conducta de actos de agresión. Cuatro procesos son necesarios para el aprendizaje observacional; poniendo atención a los hechos críticos, recordando la conducta, reproduciendo la acción y movidos a repetir la conducta.

La controversia en torno a los efectos que pueden producir en la conducta los medios de comunicación social, en especial la televisión, posiblemente el aprendizaje observacional por modelación imitación, desempeña destacado papel en la modificación de conducta, especialmente en niños y adolescentes, por lo que los padres estarán muy cercanos para orientarlos asertivamente y los maestros a su vez complementar la orientación iniciada en el hogar.

Sobre la discriminación en el aprendizaje Garrison, (Ibíd: 109) dice: “La discriminación de estímulos ocurre cuando un organismo aprende a diferenciar (discriminar) un estímulo de otro y responde sólo a una estimulación y no a las demás. Reside en que desempeña un papel decisivo en la socialización, proceso por el cual los niños aprenden muchas conductas que les son imprescindibles para actuar como miembros adultos en una sociedad”.

Durante años los profesionales de la conducta prefirieron dedicar su atención al condicionamiento clásico y al instrumental. Sin embargo en la actualidad el aprendizaje por observación ha adquirido bastante auge de interés en nuestros días. Consiste en que cada día se comprende mejor el hecho de que el aprendizaje por observación es un proceso increíblemente eficaz, pues permite a los educandos evitar los tediosos procedimientos de tanteo, porque acarrea repeticiones inútiles.

3.4 INTELIGENCIA EMOCIONAL.

El que un adolescente o un adulto lleguen a desarrollar un sistema de pensamiento formal, depende de sus intereses y educación Así recientemente ha comenzado a aparecer en la psicología moderna un foco de interés centrado en la emoción, que toma en cuenta un aspecto antes olvidado, según Greenberg, (1993:24): “Se está empezando a considerar la emoción como esencial para la comprensión, tanto de la interacción como de la cognición. La emoción es primero

atencional, influye en la información que sobresale, segundo, motivacional, que influye en el establecimiento de metas y objetivos y tercero, comunicacional, regula la interacción con los demás”.

Hay personas que consideran determinante la medición del factor “g” o rango para la inteligencia como capacidad de discernimiento; sin embargo últimamente han proliferado estudios donde se considera que la inteligencia es múltiple y en un rango muy amplio entra el estado emocional o manejo de los sentimientos, hablándose para ello de inteligencia emocional.

En una de sus intervenciones Branden (1997:238) al respecto de la inteligencia y los afectos, dice: “Si una educación adecuada tiene que incluir la comprensión del pensamiento, también tiene que incluir la comprensión de los sentimientos” y continúa explicando al respecto: “Desgraciadamente muchos padres enseñan implícitamente a sus hijos a reprimir sus sentimientos y emociones o aquéllos que los padres consideran trastornantes.”

¿Se puede desarrollar la inteligencia?

Aunque no todos coinciden en la misma respuesta a esta pregunta, nos unimos a los que se inclinan por el sí. Por supuesto que esta postura no resulta únicamente de un optimismo pedagógico y social. Consideramos que los factores genéticos establecen unos límites al desarrollo intelectual del sujeto, pero es igualmente evidente que queda un espacio o zona de no despreciable amplitud- la que corresponde a la influencia de los factores ambientales - para mejorar la inteligencia. El que algunos esfuerzos encaminados a este fin no hayan alcanzado el éxito pretendido no invalida los resultados positivos de otros mejor planeados y ejecutados. Pienso que en el futuro los resultados serán todavía más claros y concordantes, como consecuencia de la aplicación de programas mejor experimentados y desarrollados.

En la escuela tradicional y que está en la generalidad de nuestras instituciones, el maestro es el que tiene el poder, el estudiante es el que obedece. El control es siempre ejercido de arriba hacia abajo. El autoritarismo es la política aceptada en el salón de clase. A menudo los nuevos maestros son aconsejados con frases como ésta: *Asegúrate de controlar a tus estudiantes desde el primer día.*

Nos preguntamos, para que el proceso de aprendizaje se produzca, ¿sólomente deben tomarse en cuenta las habilidades intelectivas? Como respuesta, Vasconcellos lo decía desde hace muchísimos años: “Valorar las habilidades cognoscitivas, *pero que también cree que el componente afectivo, emocional...es terriblemente importante*”. El cree que las habilidades cognoscitivas deberían combinarse con un mejor conocimiento de sí mismo y de la conducta interpersonal.

De acuerdo con lo propuesto por Daniel Goleman (1997:56) que dice:

La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas, es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la actitud emocional es una *meta-habilidad* y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento incluido el intelecto puro.

La inteligencia emocional nos capacita a reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones interpersonales. Este autor engloba la inteligencia emocional en habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales.

Las habilidades intrapersonales son:

Autoconciencia: Capacidad de darse cuenta de la relación entre pensamientos, sentimientos y comportamiento personal.

Optimismo: Pensamiento positivo que genera entusiasmo, alegría, creatividad, persistencia, auto motivación y expectativas de éxito en la realización de metas.

Autoestima: Creencias y sentimientos hacia uno mismo que dan lugar a un auto concepto de valía personal, a un sentido de auto eficacia, auto seguridad y auto confianza.

Actitudes positivas: Disposición a realizar con agrado y eficacia las acciones y responsabilidades cotidianas, buscando la vivencia de valores positivos.

Control emocional: Suprimir, sustituir o modificar estados emocionales y somáticos desagradables mediante el diálogo interno generando y manteniendo emociones positivas o saludables.

Las habilidades interpersonales son:

Comunicación asertiva: Expresar en forma directa, honesta, oportuna y respetuosa, ideas y emociones, así como la capacidad de escuchar y dialogar.

Empatía: Comprender las ideas sentimientos, conductas, necesidades y contexto de otras personas, respondiendo en beneficio de ellas.

Liderazgo: Influir positivamente en la conducta y pensamiento de los demás.

Trabajo en equipo: Realizar actividades de manera conjunta, coordinadamente con otras personas para el logro de objetivos comunes.

Manejo de conflictos: Capacidad de llegar a acuerdos en forma favorable con otras personas.

Básicamente existen tres métodos de enseñanza o entrenamiento de las habilidades emocionales, las cuales pueden poner en práctica los maestros:

Modelamiento emocional: Imitación de aquellas reacciones emocionales que son expresadas verbal y conductualmente por los maestros, y al mismo tiempo se hacen explícitos los motivos que las causan. Ejemplo: *Esto me hace sentir muy bien, me siento contento de estar aquí, me siento molesto cuando no me permiten hablar.* Este método permite a los alumnos modelar un estilo de expresión de las emociones.

Análisis y discusión emocional: Reflexionar sobre las emociones experimentadas durante una tarea o acontecimiento determinado, esto es, qué ha sentido, cómo, con cuanta intensidad, por qué, para qué le sirvió, qué ideas generaron dichas emociones, qué hecho o situación las desencadenó, ante qué personas se experimentó, etc., con el fin de propiciar la adecuada solución a un problema.

Autointerrogación emocional: Hacerse a sí mismo una serie de interrogantes: Antes: ¿Cómo me deseo sentir? ¿Qué estado emocional necesito? durante: ¿Cómo me estoy sintiendo? ¿Qué tanto difiere de mi estado emocional ideal. Y después ¿Cómo me sentí? ¿Qué aprendí de esto?

En todo este modelo se ha tratado de enfatizar el peso que tiene la emocionalidad en el aprendizaje y formación de un ser humano autogestionado y desarrollado integralmente.

Según Brockert y Braun (1997:199): “Lo que la ciencia y la sociedad necesitan, son personas que se entiendan con las demás. Y la inteligencia emocional es la facultad más importante para conseguirlo”.

Los principales componentes que señala Goleman (1997:347-48) para el programa de la *ciencia del yo*:

Conciencia de uno mismo: Observarse y reconocer los propios sentimientos; crear un vocabulario para los sentimientos; conocer la relación entre pensamientos, sentimientos y reacciones.

Toma de decisiones personales: Examinar las acciones y conocer sus consecuencias; saber si el pensamiento o el sentimiento están gobernando una decisión.

Manejo de sentimientos: Controlar la *conversación con uno mismo*, para captar mensajes negativos tales como rechazos internos; comprender lo que hay detrás de un sentimiento encontrar formas de enfrentarse a los temores, la ansiedad, la ira y la tristeza.

Manejo del estrés: Aprender el valor del ejercicio, de la imaginación guiada, de los métodos de relajación.

Empatía: Comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y su perspectiva, apreciar cómo siente la gente.

Comunicaciones: Hablar eficazmente de los sentimientos; convertirse en alguien que sabe escuchar y plantear preguntas, enviar mensajes personales en lugar de culpabilidad.

Revelación de la propia persona: Valorar la apertura y crear confianza en una relación.

Penetración: Identificar pautas en la propia vida emocional y reacciones; reconocer pautas similares en los demás.

Aceptación de uno mismo: Sentir orgullo y verse uno mismo bajo una luz positiva; reconocer los propios puntos débiles y fuertes de uno mismo.

Responsabilidad personal: Reconocer las consecuencias de las propias decisiones y acciones; aceptando los sentimientos y estados de ánimo.

Seguridad en uno mismo: Manifestar las preocupaciones y sentimientos, sin ira ni pasividad.

Dinámica de grupo: Cooperación, saber cuándo y cómo conducir, y cuándo seguir.

Resolución de conflictos: Cómo discutir correctamente con otros niños, con los padres, con los maestros; el modelo ganador para negociar compromisos.

Hay que hacer referencia a la conciencia de los componentes que están contenidos en los estados sentimentales; como lo cita Repetto (1983:89):

Se diferencia un sentimiento emocional de otro apuntando a los diversos componentes sentidos del estado emocional de que se trate. Se requiere, no obstante, una advertencia previa, no se trata de que todos los componentes del citado estado emocional tengan que estar presentes para que se dé el sentimiento emocional. Entre los componentes de los sentimientos emocionales distingue las disposiciones activas sentidas simples de la conducta, los deseos sentidos, las valoraciones sentidas, las sensaciones y las evaluaciones sentidas.

Para el niño, la infancia es una oportunidad de desarrollo maravillosa, dice Goleman (1997:347-48)):

El cerebro humano no está en modo alguno totalmente formado en el momento del nacimiento. Sigue modelándose a lo largo de la vida y su crecimiento más intenso se produce durante la infancia. Los niños nacen con muchas más neuronas de las que su cerebro maduro conservará; a través de un proceso conocido como *poda*, el cerebro pierde realmente las conexiones neuronales menos utilizadas y forma fuertes conexiones en aquellos circuitos sinápticos que han sido más utilizados. La poda al suprimir las sinapsis extrañas mejora la relación señal ruido en el cerebro eliminando la causa del *ruido*. Este proceso es constante y rápido, las conexiones sinápticas pueden formarse en cuestión de horas o días. La experiencia, sobre todo en la infancia esculpe el cerebro.

Para comprender los desafíos que nos depara el futuro, no es necesario ser ningún genio del C.I. (coeficiente intelectual) o un héroe, Lurcat, (1997:93), menciona:

Pero en cambio tiene consecuencias nefastas en el nivel de las segregaciones escolares justificadas por la psicología (clases de perfeccionamiento, clases de observación, clases paralelas...) y en el nivel de los diagnósticos masivos sobre coeficientes intelectuales. Sabemos que de agrupar a los niños con *problemas en una misma clase tiene como efecto multiplicar los problemas por el número de niños*.

Es necesario destacar lo imprescindible que resulta la formación de valores, como el eje que permite articular todas estas habilidades, dándole soporte, integración, sentido, dirección y como el elemento motivador que conducirá a los estudiantes al diseño, realización de su proyecto de vida; proyecto que le dé pleno sentido a sus existencias y les permita alcanzar su autorrealización y trascendencia.

La teoría de la inteligencia emocional ha revolucionado la visión de recursos humanos y provocado que los que trabajan en los procesos de selección, capacitación y desarrollo de personal en las organizaciones dirijan su mirada al aspecto humano de los trabajadores, en especial haciendo énfasis a los mentores de la educación.

Hasta los años ochenta los departamentos de recursos humanos enfocaban su atención en buscar personas con alto coeficiente intelectual, creyendo que eso era una garantía y se deducía que las que académicamente obtenían excelentes notas lo poseían.

El período crítico en la vida del ser humano es en la primera infancia, ya que las experiencias vividas perduran a lo largo de la vida y después para reeducar la personalidad se presentan múltiples dificultades, aunque intervengan especialistas en la materia, la cimentación adecuada es necesaria para la funcionalidad adecuada del ser humano a través de su vida.

3.5 AUTOESTIMA.

Mucho se ha hablado sobre este tema, en especial me pareció apropiada como base para esta intervención la definición que presenta Branden (1993:21) quien dice:

La autoestima plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias, de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida. Más específicamente consiste en confianza en nuestra capacidad de pensar y en nuestra capacidad de enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida, confianza en nuestro derecho a triunfar y ser felices, el sentimiento de ser respetables, de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestro esfuerzo.

Este mismo autor, señala en diversos momentos de sus escritos el valor de la autoestima y la redundancia de ésta en nuestra personalidad la manera como nos sentimos con respecto a nosotros mismos, modifica en forma decisiva todos los aspectos de nuestra experiencia, desde la manera en cómo funcionamos en el trabajo, el amor, el sexo, hasta nuestro proceder como padres y las posibilidades que tenemos de progresar en la vida, nuestras respuestas ante diversos acontecimientos, depender de quienes somos y pensamos que somos. Los dramas de nuestra vida son los reflejos de nuestra visión íntima de nosotros mismos. Por lo tanto la autoestima es la clave del éxito o del fracaso. También es la clave para comprendernos y comprender a los demás, la autoestima tiene dos componentes; un sentimiento de capacidad personal y un sentimiento de valor personal. La autoestima es la suma de la confianza y el respeto por nosotros mismos.

En el proceso de crecer, y en el proceso de vivir en sí, nos resulta sumamente fácil apartarnos de un concepto positivo de nosotros mismos, o no llegar a formularlo

nunca sin embargo la autoestima es una cuestión de grado. No he conocido a nadie que careciera por completo de autoestima positiva, ni tampoco he conocido a nadie que no fuera capaz de desarrollar su autoestima. Desarrollar la autoestima es desarrollar la convicción de que uno es competente para vivir y digno de ser feliz y por lo tanto equivale a enfrentar la vida con mayor confianza, benevolencia y optimismo, nos ayuda a alcanzar nuestras metas y experimentar la plenitud. La autoestima en cualquier nivel es una experiencia íntima, reside en el núcleo de nuestro ser. Es lo que yo pienso y siento de mí mismo, no lo que otros piensan o sienten por mí.

Más adelante Branden (1993:86), en los seis pilares de la autoestima, los menciona como sigue:

1. La práctica de vivir conscientemente.
2. La práctica de la aceptación de sí mismo.
3. La práctica de la responsabilidad de sí mismo.
4. La práctica de la autoafirmación.
5. La práctica de vivir con propósito.
6. La práctica de la integridad personal.

Parafraseando el pensamiento escrito de Branden, se sintetizan en:

1. Vivir de manera consciente significa intentar ser consciente de todo lo que tiene que ver con nuestras acciones, propósitos, valores y metas, al máximo de nuestras capacidades, sean cuales sean éstas y comportarnos de acuerdo con lo que vemos y conocemos.
2. Mientras que la autoestima es algo que experimentamos, la aceptación de sí mismo, es algo que hacemos. Aceptarse a sí mismo es estar de mi lado, estar para mí mismo.
3. Para sentirme competente para vivir y digno de felicidad, necesito experimentar una sensación de control sobre mi vida. Esto exige estar dispuesto a asumir la responsabilidad de mis actos y el logro de mis metas.
4. Significa simplemente la disposición a valerme por mí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas.
5. Vivir con propósito es, entre otras cosas vivir productivamente, una exigencia de nuestra capacidad, para afrontar la vida. Es una característica distintiva de quienes gozan de un alto nivel de control sobre sus vidas.
6. La integridad consiste en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte y la conducta por otra. Cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, tenemos integridad.

En su definición formal Branden (1993:46) sintetiza: “La autoestima es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad”.

En la psicología humanista, la persona es tomada en cuenta con toda su valía, Satir (1997:35) lo dice de la siguiente manera:

La autoestima es la capacidad de valorar el yo y tratarnos con dignidad, amor y realidad. Cualquier persona que reciba amor estará abierta al cambio, nuestros cuerpos no son distintos en este sentido; a lo largo de muchos años de enseñanza con niños, de tratar familias de todos los niveles sociales y económicos de conocer personas de toda extracción a partir de las experiencias cotidianas de mi vida profesional e íntima he llegado a convencerme de que el factor fundamental implícito en lo que sucede “dentro y entre” los individuos es la autoestima.

Para esta autora los obstáculos para el desarrollo de la autoestima son el *temor* por la desconfianza y el *aislamiento* que viven algunas personas y la *depresión* por considerarse fracasados y responderse internamente, *debo ser un inútil, pues de lo contrario estas cosas no me ocurrirían*. Hay diferencias en la depresión; la persona que *condena a su yo y quien considera que el momento depresivo es una condición humana que necesita resolver*. El mensaje más importante que presenta es: *siempre existe la esperanza de que cambie tu vida, porque tienes la capacidad de aprender cosas nuevas*.

Todos nosotros tenemos la capacidad de cambiar y sentirnos útiles y valiosos de acuerdo con nuestras propias capacidades, ya que somos diferentes unos de otros, seres irrepetibles y con un potencial creativo que necesitamos conocer, para poder acrecentar.

Cuando nos apreciamos y amamos, nuestra energía crece dice Satir (Ibíd: 35): “Cuando me siento bien conmigo y me agrado, hay magníficas posibilidades de que pueda enfrentar la vida desde una postura de dignidad, sinceridad, fortaleza, amor y realidad”.

En relación con la educación escolar, un maestro logrará de su alumno mayor rendimiento académico si éste se siente amado y valorado, aprenderá con mayor facilidad las nuevas conductas presentadas en su salón de clases.

En relación con la estima, el mismo Rogers manifiesta en general en sus escritos que: Cuando se expresa una estima positiva incondicional, al menos en las áreas en las que los participantes se expresan, y se establece la comprensión empática, es precisamente esto lo que lleva a las personas a que vayan mejorando paulatinamente su propia estima y aceptación; esto supone un incremento en la diferenciación de sus propias percepciones, que en la actualidad se le denomina *autoestima*.

Es necesario apoyar la importancia de la autoestima que ha sido un tema abordado desde diferentes enfoques en Psicología, en los cuales se le ha conferido una importancia capital para el funcionamiento del individuo, siendo la infancia una etapa clave para el desarrollo de ésta.

La formación de la autoestima está estrechamente ligada al trato que recibe el niño en el núcleo familiar, dentro del cual, los factores determinantes que se han identificado son; la aceptación del niño con sus cualidades y defectos, el respeto hacia éste y sus intereses, la presencia de límites claros y consistentes en la familia y el apoyo hacia las decisiones del niño para que llegue a conseguir sus metas

Entre las consecuencias positivas de la autoestima en los primeros años de vida, se reporta una relación entre ésta y los deseos del niño por aprender dentro de la escuela, se le asocia con una alta motivación en las tareas y con buenas relaciones con los compañeros.

Reasoner, citado por Branden (1997:231) dice al respecto que:

Los maestros con alta autoestima tienen...más probabilidades de ayudar a los niños a desarrollar estrategias de resolución de problemas, que a dar consejo o negar la significación de lo que el niño percibe como problema. Estos maestros construyen un sentido de confianza en los estudiantes. Basan su control de la clase en la comprensión, la cooperación y participación de todos, la resolución de los problemas, la ayuda y el respeto mutuo. Esta relación positiva permite a los niños aprender y aumentar su confianza y capacidad de actuar en forma independiente.

Los estudios muestran que la baja autoestima en los niños a menudo se encuentra relacionada con fracasos escolares, delincuencia y drogadicción con depresión con ansiedad con apatía, aislamiento y pasividad.

Así pues la autoestima es aquella evaluación más o menos estable que el individuo hace de sí mismo: la cual expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso para enfrentar con eficiencia el reto de la vida.

Respecto a la autoestima que un ser humano necesita para funcionar armónicamente, dice Branden (Ibíd: 224): “De todos los grupos profesionales, son los maestros los que han mostrado mayor receptividad a la autoestima”. Es consabido que el niño desde temprana edad necesita saberse valioso para poder integrar los factores necesarios en el desarrollo de su personalidad.

En el pensamiento de Lafarga (1987:23) expresa: “La autoestima y la autodeterminación independiente son actitudes que difícilmente se aprenden por el análisis conceptual de la experiencia. Necesitan, pues, ser aprendidas a través de la experiencia vivencial en una relación significativa”.

Respecto a la autoestima Rodríguez (1990:6) hace una clara ascensión desde el autoconocimiento como nivel básico, hasta su culminación o autoestima.

Esquema No. 4 Escalera de autoestima

Niveles	Significado
VI AUTOESTIMA:	“Sólo podemos amar cuando nos hemos amado a nosotros mismos”. Es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades si se acepta y respeta, tendrá autoestima.
V AUTORRESPECTO:	“La autoestima es un silencioso respeto por uno mismo” (D.P.Elkins) Es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse.
IV AUTOACEPTACIÓN:	“La actitud del individuo hacia sí mismo y el aprecio por su propio valer juega un papel de primer orden en el proceso creador” (M. Rodríguez) Es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de ello.
III AUTOEVALUACIÓN:	“El sentirse devaluado e indeseable es en la mayoría de los casos la base de los problemas humanos” (C. Rogers) Refleja la capacidad interna de evaluar las cosas como buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien y le permiten crecer y aprender; y considerarlas como malas si lo son para la persona.
II AUTOCONCEPTO:	“Dale a un hombre una autoimagen pobre y acabará siendo siervo” (R. Schüller) Es una serie de creencias en sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto actuará como tonto, si se cree inteligente o apto, actuará como tal.
I AUTOCONOCIMIENTO:	“Cuando aprendemos a conocernos, en verdad vivimos” (R.Schüller). Es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades, conocer por qué y cómo actúa y siente. Al entrelazar los elementos el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada.

Autoconcepto – Autoimagen. Es el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de lo que es ella misma. Cada persona se forma, a lo largo de su vida, una serie de ideas o imágenes que la llevan a creer que así es.

El autoconcepto limita en forma poderosa. Lo mismo sucede en forma contraria; el manejo del autoconcepto y su variación influyen poderosamente en el cambio de conducta de una persona.

Autoevaluación aquí y ahora. Implica la capacidad interna para evaluar las cosas, le permiten crecer y aprender sin lastimar a los demás.

Esquema No. 5 Desarrollo de la autoestima en las etapas de la vida Rodríguez (1990: 38-39)

Años	Edades		Virtudes Básicas	Resultados
50 en adelante	Madurez (Trascendencia)	Integridad vs. Disgusto, desesperación	Renunciamento y Sabiduría	Síntesis de lo vivido, integración de todas las etapas. Amor, fe y seguridad. Armonía, orden y espiritualidad
24 a 50	Adulthood (Productividad)	Generatividad Vs. Estancamiento	Producción y cuidado	Proyección. Productividad. Significado social. Consolidación de intimidad psicosexual.
18 a 24	Adulthood joven(para mí, para ti: unión psicofísica)	Intimidad vs. Aislamiento	Afiliación y amor	Mutualidad, capacidad para la intimidad, amor. Integración del sexo al amor; de la realidad y fantasía. Autoestima
12 a 18	Pubertad, adolescencia (para mí egoísmo)	Identidad vs. confusión de papeles	Devoción y fidelidad	Identidad ocupacional. Pertenencia social, utilidad. Sentimientos de valía, de amor hacia sí y los demás
6 a 12	Latencia (avidez por conocer, poder y lograr)	Industria vs. inferioridad	Método y capacidad	Trabajo significativo. Aprendizaje, responsabilidad, cooperación, curiosidad. Autorregulación
4 a 6	Locomotor genital (a mí)	Iniciativa Vs. culpa	Dirección y propósito	Seguridad. Curiosidad sexual. Identificación. Conciencia
2 a 4	Muscular anal (doy y retengo)	Autonomía vs. vergüenza	Autocontrol y apertura	Retener- soltar Flexibilidad Dar y recibir
1 a 2	Sensorio oral (recibo)	Confianza vs. desconfianza	Impulso y esperanza	Seguridad Fe Aceptación Adaptación

La autoevaluación requiere estar consciente de sí mismo. Cada uno tiene que encontrar e ir haciendo su camino, el que lo lleve a ser una persona valiosa para sí mismo y los demás.

Cuando uno mismo se da cuenta de sus valores de lo que es, se percibe valioso y se autorreconoce, el darse cuenta, según la teoría de la Gestalt, es prestar más atención a las propias vivencias para comprenderlas y así comprender la existencia, que está pasando a su alrededor, cómo y qué percibe, qué siente y cómo queda consigo mismo con la decisión que está tomando. Cuando se ha hecho una autoevaluación.

Para cambiar, se necesita tener la fuerza de voluntad para hacerlo, si se tiene la capacidad de decisión, será más fácil, aún en las realizaciones más difíciles; al respecto señala Rodríguez (1985:68):

El acto de decidir no se limita al mero manejo de información (mecanismos lógicos) involucra, además de la mente y la inteligencia, la voluntad, emociones y valores; es decir, a un conjunto de hechos personales que hacen de la decisión un acto humano, no una operación meramente técnica y mecánica. Cuando se trata de decisiones tomadas en grupo, resulta más compleja la situación psicológica: porque a la sala de las

discusiones llega cada sujeto con su personalidad consiente e inconsciente, memoria, intereses, simpatías y antipatías, frustraciones, miedos, alianzas y compromisos; además de que suele estar viva, más que latente la memoria colectiva del grupo, que condiciona muchas reacciones, poniendo mucha emotividad y poca racionalidad.

Cuando se unen varios atributos como los tratados anteriormente respecto a la autoestima, se configura el estudiante creativo, Rodríguez (1993:73) dice al respecto:

El perfil general del estudiante creativo nos habla de vitalidad, de frescura, de alegría, de dinamismo, de fuerza, de curiosidad de inquietud y aventura, de fe y esperanza de afán de progreso, de laboriosidad; en fin, de todo lo que gira en torno a la juventud de espíritu.

En particular los creativos para este autor son:

Personas perceptivas, observadoras de la naturaleza y de la gente, interesadas en lo que sucede a su alrededor.

Personas abiertas al cambio, a las modificaciones, conscientes de que todas las cosas pueden mejorarse.

Personas con valores claros; ambiciosos; y fácilmente traducibles en metas y en objetivos, para no quedarse en vano idealismo.

Tiene una polarización progresiva de sus intereses, que se definen al paso de los años y que se reflejan en entusiasmo, pasión entrega y aceptación de los necesarios sacrificios y fatigas.

Personas que muestran dominancia de carácter, hecha de seguridad, ambición, iniciativa, autoestima, deseo de liderazgo y fuerte orientación hacia la comunicación social.

Generalmente tienen una actitud positiva optimista e innovadora al encarar el futuro.

En general, la visión sobre la autoestima, debe ser integradora para que el ser humano, y en este caso nuestros estudiantes, sean efectivos en la creatividad y puedan gozar de una integridad armónica de su personalidad.

Concluyendo, cuando existe una mayor aceptación de sí mismo y los demás, esta permitirá que se reduzcan las amenazas, se estará en mayor disposición para escuchar y entender el mundo privilegiado del otro, que lo llevará simultáneamente a una mayor exploración de sí mismo (escucharse y entenderse).

De esta manera la autoestima es determinante en el dinamismo de nuestra personalidad, ya sea intrínseca, como extrínsecamente. Para los niños es muy importante este sentimiento, que si no es cultivado desde temprana edad, va dejando huellas en su personalidad, que redundan más adelante en la adolescencia, como en el caso del grupo de estudio del que estamos hablando, los preadolescentes reprobados del primer grado de educación secundaria.

3.6 DESARROLLO HUMANO EN LA EDUCACIÓN

Existen diversas conceptualizaciones de lo que es Desarrollo Humano. Esta intervención surge dentro del contexto escolar, ya que tiene un papel preponderante

en la evolución integral del individuo. Para mí ha sido imprescindible, ubicar este trabajo de intervención dentro de las relaciones humanas ya que cualquier disciplina o aprendizaje significativo implica ciertamente tomar en cuenta al ser humano como tal, con todo su potencial de acción para desenvolverse plenamente en el mundo que le rodea.

Según Pérez (1999:134) Desarrollo Humano es:

El proceso de cambio del individuo, en tanto objeto pasivo de reproducción de la sociedad, a sujeto, en tanto persona que es actor social, sujeto histórico; Desarrollo Humano es el proceso de formación de personas comprometidas con el cambio de la sociedad a partir de la modificación de las relaciones sociales concretas que cotidianamente establece, personal y profesionalmente, con distintas personas, grupos e instituciones.

Dentro del Desarrollo Humano, hay una tendencia primordial; según González (1996:32): “Impulsar al organismo hacia una dirección: el *mantenimiento, desarrollo y reproducción de sí mismo* hacia la *diferenciación e independencia* del control exterior. Hacia la “realización de sus más complejas potencialidades”.

Efectivamente es selectiva, porque se dirige hacia lo positivo, *lo constructivo* del ser humano, antes que a su destrucción y deterioro, que aparece sólo cuando la sociedad y cultura presionan impidiendo al individuo desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades. Rogers plantea que esta tendencia no se limita a lo humano a lo orgánico sino que puede ser una tendencia del universo.

El reto mayor que prevalece a Desarrollo Humano, surge precisamente de la aspiración a lograr no sólo, el crecimiento del individuo en sí. El reto es pues, lograr sí un crecimiento del individuo que, durante el mismo, se constituya como *ser social*, que se comprometa en la transformación de las condiciones alienantes y obstaculizantes al desarrollo, tanto a nivel personal como social.

Hoy en día parecen ser otros los *motores* de la historia, y en tal sentido, el modelo del Desarrollo Humano destaca con mayor relieve en el escenario cultural de diversas sociedades, según Luna (2000:25):

El científico del Desarrollo Humano ha de ser un ser sensible, comprometido con ideales, crítico de la realidad, creativo en su visión y propuestas, propositivo, soñador e idealista, ser capaz de analizar con la *objetividad* del científico social, pero con la ética del compromiso emocional con su objeto de estudio, apasionado constructor de fórmulas alternas y críticas, con criterios razonables, factibles participe de la realidad perfectible, promotor del crecimiento humano. Su posición debe ser holística y propositiva, creativa de nuevos arreglos sociales y de interacción intraorganizacional.

Capaz de proponer modelos alternativos de desarrollo y de organización, de suerte tal que promuevan efectivamente, otras formas de interacción en donde cada

uno de los miembros se sienta más realizado y sienta una mayor identificación con los objetivos de la organización, con sus iniciativas.

Concibo el Desarrollo Humano en tanto disciplina como una revaloración de las disciplinas tradicionales, no sólo como el objeto de estudio que las define como campo disciplinario, sino como una teoría-ética de las disciplinas, es decir, como una reorientación desde la perspectiva de la dimensión humana de su razón de ser, es decir, rescatar su sentido óntico y teleológico.

Expresa al respecto Rogers (1977:339) en síntesis: “Todo grupo tiene algunas limitaciones aunque más no sea el hecho de que se reúne durante una cantidad de tiempo limitado cada semana y no durante un tiempo indeterminado. Lo importante no es el hecho de que haya limitaciones, sino la actitud, la permisividad, la libertad que existe dentro de esos límites”.

¿Dentro del campo educativo, cuál es mi participación o acción participante? Creo que es la de una persona psicológicamente madura; así lo dice Rogers (1991:95):

El grado en el que yo puedo crear una relación que facilite el crecimiento de otros como personas diferentes es una medida del crecimiento que he logrado en mí mismo. En algunos aspectos éste es un pensamiento inquietante, pero también promisorio y desafiante, ya que implica que si estoy interesado en crear relaciones de ayuda tengo frente a mí un fascinante trabajo de toda la vida que desarrolla mis potencialidades en dirección del crecimiento.

Cuando el maestro o facilitador goza de la práctica de establecer empatía con el alumno, se dan grandes avances en el proceso educativo. Ya lo precisa Nahoum (1977:100):

Nuestras apreciaciones y nuestros juicios sobre el sujeto, en una palabra nuestro diagnóstico, son datos precarios y relativos que no deben considerarse en manera alguna como realidades intangibles. Esta reserva, esta duda metódica que preconizamos debe a nuestro entender ser la base de una verdadera actitud no directiva en el tratamiento de los problemas humanos.

Esta es la visión que se retoma en el presente trabajo de intervención, la aplicación del Desarrollo Humano en la educación en el nivel básico como es la secundaria, etapa muy importante en el arco evolutivo de su formación.

3.6.1 Aprendizaje significativo:

Por las muchas experiencias que he tenido en mi práctica docente y personal aprecio el valor de un conocimiento con “significancia”, ya que es en lo profundo del ser de más valor y arraigo a través de la vida, porque entran múltiples factores en la realización interpersonal que dejan huella en la persona.

En su experiencia respecto al aprendizaje significativo, presenta Moreno (1994:323), expresando:

Al saber que las actitudes de autenticidad, aceptación y empatía, y el estilo de interacción son los elementos más importantes para facilitar el aprendizaje significativo, un maestro interesado puede encontrar un margen más amplio para el desarrollo de su actividad e iniciativa al buscar formas concretas de realizar una educación más humanista, centrada en la persona, en su salón de clases.

El aprendizaje significativo es como una asimilación e integración a mí mismo, de lo que aprendo, en contraposición a la mera asimilación de conocimientos e información que no tienen ninguna conexión conmigo.

Al respecto de la relación enseñanza – aprendizaje la educación centrada en la persona, es un proceso que está centrado en el aprendizaje significativo para el individuo en y no en la enseñanza por sí misma, importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y la adquisición diaria de nuevas experiencias, que el almacenamiento memorístico pasivo de grandes cantidades de información y teorías ya elaboradas.

Al psicólogo estadounidense Carl Rogers en 1940 en Ohio le ofrecieron cátedra sobre el aprendizaje significativo en la educación, Rogers (1983: 248) dice:

En la medida en que los educadores se interesen en aprendizajes funcionales, innovadores, que impregnen a la persona en su totalidad y modifiquen sus actos harán bien en recurrir a la psicoterapia en busca de ideas directrices, la posibilidad de adaptar a la educación el proceso de aprendizaje que se produce en la psicoterapia parece prometedora.

Un buen psicólogo educativo y también un cualificado maestro pueden prevenir de desviaciones severas de la personalidad.

Según González (1991:58) comenta al respecto: “La educación tradicional se preocupa generalmente por memorizaciones y rara vez comprensión; esta educación afirmativa o dogmática, de alguna manera limitante, enaltece los valores que llevan al éxito, al reconocimiento social y al poder”. Pero al paso de los años vemos por la experiencia que es necesario un cambio, ya que las estructuras de la sociedad son cambiantes y las transformaciones trascendentes nos conducen a vivir inmersos en los cambios de la época; la evolución natural de los seres humanos de su tecnología y ciencia, de las necesidades políticas, económicas y sociales que

actualmente vive la humanidad. La verdadera educación dirige la totalidad de la persona, la concientiza, la compromete consigo misma y con los demás, con altos valores éticos, con respeto a sus semejantes y con metas de altos ideales.

Citando a Carl Rogers (1977:233), presento algunos de sus principios o hipótesis sobre el aprendizaje significativo, en forma resumida:

- No podemos enseñarle a otra persona directamente, sólo podemos facilitar su aprendizaje.
- Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o desarrollo de la estructura del sí mismo (self).
- Tendemos a resistir a la experiencia que al ser asimilada, implicaría un cambio en la organización del sí mismo, a través de la negación o de la distorsión de la simbolización.
- La estructura y la organización del sí mismo parecen hacerse más rígidas frente a las amenazas y relajar sus límites cuando hay una ausencia absoluta de amenazas. La experiencia que se percibe como incongruente con el sí mismo sólo puede ser asimilada si la organización habitual del sí mismo se relaja y expande para incluirla.
- La situación educativa que promueve más eficazmente un aprendizaje significativo es aquella en que: 1) las amenazas al sí mismo del alumno se reducen a un mínimo y 2) se facilita la percepción diferenciada del campo de la experiencia.

Respecto al aprendizaje significativo, González (1991:71) dice:

Es la piedra angular de la educación centrada en la persona. Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, se digiere y se asimila. - Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto, se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria.

Las características del aprendizaje significativo, según la anterior autora son:

- Se integra a conocimientos anteriores. Estos forman un bloque unitario que se funde con el desarrollo de la persona.
- Se puede aplicar a la vida. Evidentemente, lo que se aprende adquiere sentido cuando se aplica de manera práctica y creativa.
- Es motivado por interés personal. Es auto iniciado, la persona se mueve por interés necesidad o curiosidad hacia el aprendizaje que desea adquirir.
- Es un aprendizaje integral y penetrante. Se integra a la persona en la totalidad de su organismo y penetra hasta las capas más profundas de su ser.
- Evaluado por la persona que aprende. La evaluación interna es útil para medir los conocimientos que se han adquirido en nivel intelectual, pero nunca podrá medir lo significativo de un aprendizaje en alguien que no sea uno mismo.

Al aprender, adquirimos significación de nuestros hechos, estos son perdurables, se internalizan y tomamos conciencia de los mismos, sobre este concepto aduce Rogers (1983:247):

Al decir aprendizaje significativo, pienso en una forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos. Es una manera de aprender que señala una diferencia - en la conducta del individuo. En sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad- es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia. La persona comienza a verse de otra manera, se acepta a sí mismo y acepta sus sentimientos más plenamente, siente mayor confianza en sí mismo y se impone sus propias orientaciones, se vuelve más parecido a lo que quisiera ser. Sus percepciones se tornan más flexibles, menos rígidas. Adopta objetivos más realistas.

Se comporta de manera más madura. Sus conductas inadaptadas cambian, incluso las muy antiguas, como el alcoholismo crónico. Se vuelve más capaz de aceptar a los demás. El individuo recibe mejor las pruebas de lo que está sucediendo fuera y dentro de él. Las características básicas de su personalidad cambian en sentido constructivo. Opino que tal vez esto baste para indicar que se trata de aprendizajes significativos que introducen una verdadera diferencia en su vida.

En cuanto a la educación Rogers (1980:47) dice que: “Probablemente, el sistema educativo es la más influyente de todas las instituciones, superando a la familia, a la iglesia, a la policía y al gobierno en lo que se refiere al moldeado de la política interpersonal de la persona en crecimiento”.

Siguiendo con Rogers, (1994:68), él hace una hermosa reflexión ó contribución sobre el aprendizaje significativo:

La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno. Hemos hecho nuestros primeros descubrimientos en el campo de la psicoterapia, pero cada vez más son las pruebas sobre la eficacia de este enfoque aplicado a la educación. Sería fácil pensar que la intensa relación entre el terapeuta y el cliente es la que posee estas cualidades, pero estamos descubriendo también que podrían existir en las incontables relaciones interpersonales entre el profesor y sus alumnos. Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado.

Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega....Existe otra actitud característica de los que tienen éxito en la facilitación del aprendizaje, pienso que significa apreciar al alumno sus sentimientos, sus opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia básica de que esta persona es digna de confianza de una manera fundamental, la apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Otro de los elementos esenciales para la experiencia del aprendizaje auto iniciado es la comprensión empática. Cuando el profesor tiene la capacidad de

comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo. Esta actitud de ponerse en lugar del otro de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre tiene un efecto de total liberación. Cuando se les comprende simplemente sin evaluarlos ni juzgarlos, cuando se les comprende desde su propio punto de vista y no desde el nuestro.

Otros autores del aprendizaje significativo.

Ya Vygotski centraba el aprendizaje en un contexto educativo; es decir, en el marco de una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. Ausbel se ocupa especialmente de los procesos de aprendizaje enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana.

En la terminología de Vygotski diríamos que Ausbel habla sobre la interiorización o asimilación a través de la instrucción de los conceptos verdaderos que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno; enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y en las re-estructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información; cree que para que esa reestructuración se produzca, se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes.

Las diferencias fundamentales entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico según Novak y Gowin (1984) citados en Pozo (1994:212)

Aprendizaje significativo: Incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más exclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.

Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.

Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Aprendizaje memorístico: Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva

Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.

Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

En el aprendizaje significativo hay ventajas de la comprensión o asimilación sobre la repetición, producen una retención más duradera de la información, facilitan nuevos aprendizajes relacionados y producen cambios profundos o significativos.

La teoría de Ausbel está dedicada a analizar cómo se produce la adquisición de nuevos significados, por lo que la repetición o memorización sólo es tomada en cuenta en la medida en que pueda intervenir en esa adquisición. Esto se presenta en el esquema tomado de Pozo (1994:216)

En general el aprendizaje significativo se produce, cuando se relaciona o asimila la información nueva con algún concepto inclusor ya existente en la estructura del individuo que resulta relevante para el nuevo material que se intenta aprender.

Personalmente he llegado a la conclusión de que el aprendizaje básico para cualquiera que pretenda establecer una relación de ayuda, consiste en ser transparentemente real y auténtico, si en una relación yo soy congruente y no está oculto para mí ni para la otra persona ningún sentimiento relevante que impida la relación, entonces puedo estar casi segura que la relación será de ayuda efectiva y profunda.

3.6.2 El Enfoque Centrado en la Persona del estudiante.

Gran parte de los problemas educativos de nuestro México se deben a que tenemos un modelo tradicional de educación, ya obsoleto, que por copiar modelos extranjeros no adaptados a nuestra propia idiosincrasia, fracasan en sus objetivos de adaptación para la consecución del éxito. En nombre de la democratización de la enseñanza se ha pisoteado la personalización del aprendizaje. Los programas de enseñanza se producen adaptativamente y se exige a los estudiantes seguir ese modelo. Si quisiéramos ser innovadores, deberíamos individualizar a los estudiantes y preservar su unicidad irrepetible permitiéndoles que sean ellos quienes decidan su proceso de aprendizaje.

Sobre la pedagogía, se han escrito muchos volúmenes, pero son muy importantes los que se presentan en el sistema humanista, la educación centrada en el estudiante. Lafarga (1978:263) dice al respecto: “El sistema pedagógico conocido como educación centrada en el estudiante representa una revaloración de los factores que intervienen en el proceso del aprendizaje, misma que es producto de la observación y la investigación sobre las paradojas del sistema educativo vigente, con toda su riqueza y sus enormes limitaciones”.

Por consiguiente el sistema educativo debería facilitar aprendizajes personalizados acerca de lo que los estudiantes necesitan, no para aprobar un examen

sino para prepararse para su vida futura. ¿Qué necesitan los estudiantes de hoy para ser exitosos, preparados para que aprendan a aprender y motivarlos para que deseen, quieran y ambicionen aprender, de tal manera que sacien sus propios deseos y se orienten al cambio social?

Es necesario reestructurar el sistema educativo Lafarga (1978:265) quien hace esta reflexión: “Curiosamente, en teoría, al maestro le interesa que sus alumnos utilicen al máximo sus recursos, desarrollen hábitos mentales de crítica e investigación y sepan dónde encontrar las mejores fuentes de información profesional; sin embargo, en la práctica, el maestro se conforma con transmitirles información desnuda, generalmente árida y obsoleta”.

La escuela tradicional ha persistido a través de generaciones, porque es más fácil estandarizar a los alumnos dentro de grupos numerosos y siguiendo una programación sistemática.

Los alumnos en ocasiones sienten al centro educativo como estímulo aversivo, no quieren asistir a clases o no cumplen con sus tareas escolares en esto Lafarga (Ibíd.:266) nos dice que:

El aprendizaje humano, como creciente proceso de individualización, debe ser considerado como diferente en cada persona. Si todos somos distintos por nuestras características fisiológicas temperamento, carácter, medio en que vivimos, historia, condicionamiento y experiencias, la organización del campo perceptual en cada uno de nosotros es diferente, pues es producto de la conjugación característica de todos estos factores diversos en cada individuo. Con frecuencia el maestro se vuelve más desconfiado y exigente cuando se siente menos capaz de estimular el interés y el entusiasmo de sus alumnos por lo que enseña.

A veces, siente miedo a que conozcan lo que es y vale como maestro, y prefiere mantener una imagen que, en el fondo, sabe que no es honrada. En función de este miedo, mantiene a los alumnos lejos de él. Por su parte, ellos harán lo mismo para mantener sus propias imágenes, puesto que no es generalmente lo que decimos, sino lo que somos y hacemos lo que más influye en los demás.

Tal vez todos nosotros hemos tenido la experiencia de maestros que con sus propias actitudes, estropean las relaciones con el grupo de alumnos y al final el índice de reprobación aumenta...si es que los alumnos toleran terminar el ciclo escolar.

La síntesis que al respecto hace Lafarga (Ibíd: 268), sobre las hipótesis básicas de la educación centrada en el estudiante.

- El aprendizaje escolar, como todo aprendizaje, es el producto de la diferenciación del campo experiencial y perceptual del individuo a través de sus opciones de aprender o no aprender, favorecidas u obstaculizadas por su ambiente.

La diferenciación y el cambio en el campo fenomenológico no necesitan ser *motivados* ni pueden prevenirse. Son consecuencia de la insatisfacción con la estabilidad pasiva que ocasionará una sana tensión en el organismo mientras éste viva.

- Todo esfuerzo constructivo en el aprendizaje depende del interés por enriquecerse y producir, originando en el interior del alumno más presión que las presiones internas o externas. Una vez despertado el interés por aprender, la presión de este interés será más fuerte que la que proviene de la necesidad interna o externa.
- Las metas de cualquier sistema educativo se pueden formular así: estimular y facilitar en el estudiante; (en síntesis) sus iniciativas, decisiones inteligentes, actitudes críticas, integración de conocimientos flexibles, internalización de actitudes adaptativas, cooperación efectiva y trabajo por el gozo de ser constructivo.

Es por ello que el Enfoque Centrado en la Persona ofrece un modelo alternativo basado en la escucha, la empatía, el respeto y la confianza en el estudiante, por medio de la pedagogía humanista.

3.6.3 Importancia de los grupos.

En la personalidad del hombre maduro como ser social se aprovechan los aspectos positivos del trabajo en grupo, más que como simple autodidacta, nos perfeccionamos en grupo. Al trabajar directamente con un grupo, es necesario conocer los intereses de las personas que lo conforman; si es un grupo homogéneo, heterogéneo, de iguales o de diferentes intereses, según Napier (1982:303):

El coordinador debe comenzar con la comprensión básica de sí mismo y de su papel, del grupo con el que está trabajando, y con la formulación clara de sus objetivos; éstas son consideraciones específicas que requieren, de cualquiera que se ponga a trabajar con un grupo un estudio previo y detenido. Es muy difícil pedirle a un grupo que se detenga a examinar su propia conducta, los temores son enormes. Es más fácil que suceda en un grupo de laboratorio o en un salón de clases, en donde puede intensificarse el aspecto relativo al aprendizaje y atenuarse los aspectos evaluativos.

Por lo mismo cuando vamos a hacer observación de la reacción de un grupo, es necesario que los integrantes discutan entre sí sin temor a las expectativas del coordinador.

Otro autor en el tema de los grupos es Dreyfus (1977:77) dice que:

El grupo entra en todas las salsas, hay grupos de inadaptados y de solitarios, grupos de confrontación racial, grupos en la escuela, grupos de drogados, grupos para familias con problemas, grupos para fumadores, para hombres de negocios sobrecargados de trabajos o angustiados, grupos para artistas con dificultades de inspiración, grupos de pastores, de detenidos, grupos de enfermos mentales, de mujeres....etc. El movimiento de desarrollo del potencial humano pretende ser, de hecho, ante todo *sincretista* y ecléctico: no hace exclusiones y prefiere ofrecer al *cliente el término de paciente, es tabú* la elección más amplia posible. Así cada uno podrá encontrar lo que le guste y la mejor manera de afrontar sus bloqueos, según la esencia misma de la filosofía existencial y humanista, que ve a cada ser humano, hasta el más inadaptado, como adulto y responsable.

Cada vez es más necesario que al socializarnos, encontremos la manera de integrarnos a este mundo tan cambiante como es nuestra sociedad actual.

La importancia de trabajar en grupo se muestra en lo dicho por Sferra, Wright, Rice (1988:81):

Los objetivos individuales pueden lograrse y tener mayor razón de ser cuando se integran a objetivos de un grupo y con ellos a los objetivos de una Institución. La empresa así entendida deja de ser un mero medio de subsistencia, para convertirse además en un instrumento de desarrollo y perfeccionamiento de la personalidad, personalidades que integradas e interaccionadas generan una oportunidad de progreso humano y de escuela permanente de madurez que puede servir de ejemplo a otras instituciones y servir de motor al desarrollo social. Las oportunidades de trabajo en grupo dentro de una empresa nos sirven como modelo para integrarnos mejor a nuestro grupo familiar y de amistades.

He aquí la importancia de los grupos, sobre todo cuando se integran en el contexto de una institución educativa.

El grupo de crecimiento.

Para hablar de este tipo de grupos sólo la experiencia personal de participación en ella, se privilegia la comunicación interpersonal y se presenta un clima propicio para el desarrollo del potencial humano. El grupo de crecimiento hace comprender la totalidad del proceso del potencial humano, engloba todas aquellas posibilidades de lo que la persona es capaz de llegar a ser si las condiciones de crecimiento son las adecuadas y las suficientes.

El Desarrollo Humano toma al ser humano con toda su capacidad de acción y cree en él, en sus valores en que puede llegar a la realización plena como persona, no importa de dónde venga ni quién sea, sólo que quiera integrarse.

Mucho se ha hablado sobre la experiencia de los grupos; han sido variadas sus dinámicas, pero sobre los grupos de crecimiento, según la conceptualización Rogeriana, son una experiencia diseñada para facilitar la exploración de sentimientos en el *aquí y ahora* en un clima de aceptación incondicional, congruencia y empatía con el fin de alcanzar entre otras, un autoconocimiento y autoaceptación más amplia, hacia niveles mayores de autorrealización y efectividad personal y en un desarrollo máximo del potencial humano, cuando la realización de los grupos se enfocan al crecimiento personal y al desarrollo psicológico se logran integraciones especiales.

Hablar de potencial humano es hablar de capacidades. Promover, facilitar el desarrollo de ese potencial como capacidad humana es el objetivo de los grupos de crecimiento. La dirección a que se orienta el desarrollo del potencial humano se percibe claramente hacia el crecimiento, la integración, la totalidad.

Al ampliar la percepción por diferentes accesos, el participante en un grupo de crecimiento enriquece su capacidad de experimentar el mundo y así mismo en una gama amplísima, alimentando la conciencia con experiencias y significados personales. Al ampliar el acceso a la conciencia, se amplía también la posibilidad de acción, la libertad; se elige, se reconoce, se acepta la orientación del desarrollo personal. Expandir la conciencia de sí es ampliar los límites personales, es la aproximación a una vida más sana y completa; es la ampliación de las posibilidades del ser.

Las condiciones de trabajo en un grupo de crecimiento deben considerar el tipo de límites establecidos, al respecto dice Rogers (1977:240) que:

Podemos sintetizar diciendo que todo grupo tiene algunas limitaciones, aunque además no sea el hecho de que se reúne durante una cantidad de tiempo limitado cada semana, y no durante un tiempo indeterminado. Lo importante no es el hecho de que haya limitaciones, sino la actitud, la permisividad, la libertad que existe dentro de esos límites. Podemos estar seguros de que si las limitaciones son extremadas, y resultan de la voluntad del instructor y no de fuerzas externas, se ahogará el clima centrado en el alumno; pero dentro de un margen muy amplio de estructuración psicológica puede construirse un clima permisivo.

Desde la psicología social Baltazar (2000:17) Considera de suma importancia el desarrollo de la estructura del grupo: “Entre los adolescentes, en múltiples ocasiones se pierde la perspectiva del ser y sus aplicaciones y es ahí donde el orientador (padre de familia, maestro, consejero, etc.) guiará la intervención adecuadamente, valiéndose de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales a partir del diálogo constructivo y empático”

La facilitación en los grupos de crecimiento según Martínez (1987:214) promueve el potencial humano:

A partir de diferentes enfoques muchos facilitadores han desarrollado características propias o variaciones a la estrategia básica del grupo, aunque entretejiendo las raíces con otros modelos, se puede percibir con claridad la influencia de los modelos de introspección, acción, racional, afectivo e integración corporal. Integra en su persona y expresa las habilidades básicas de aceptación, coherencia y empatía, así como una clara inteligencia social, el facilitador de grupos de crecimiento ha desarrollado especial habilidad para promover el potencial humano individual y grupal. En los grupos de crecimiento se procura que el individuo y el grupo lleguen a ser lo que son capaces de ser; la dinámica grupal se orientará a la ayuda apoyo y conocimientos mutuos. Llegar a ser lo mejor de sí no es una utopía, es una exigencia profundamente humana.

La dinámica de los grupos de crecimiento no es directiva, varias personas desconociéndola inicialmente, se resisten a participar plenamente, así lo reconoce Nahoum (1977:100) diciendo:

La resistencia del problema ante nuestros esfuerzos por mejorar la situación y, en particular, para que adquiriera conciencia de ella, caracterizará más valaderamente el estado del sujeto. Nuestras apreciaciones y nuestros juicios sobre el sujeto, en una palabra, nuestro diagnóstico, son datos precarios y relativos que no deben considerarse en manera alguna como realidades intangibles. Esta reserva, esta duda metódica que preconizamos, debe a nuestro entender, ser la base de una verdadera actitud no directiva en el tratamiento de los problemas humanos.

Es de suma importancia la facilitación del grupo de crecimiento en cualquier ambiente, así lo menciona Rodríguez (1985:53):

A veces se programa y diseña como tal pero en los ambientes laborales no cabe esperarlo. Es cierto y lamentable. Sin embargo, en vez de aguardar con fanatismo a que nazca este clima favorable, la persona responsable y fuerte ayuda a construirlo y cuando comprueba que es muy poco lo que se puede lograr, atiende a la sentencia de la sabiduría oriental: *Es mejor encender una vela que lamentarse de la oscuridad.*

Para que se realicen integraciones grupales satisfactorias hay que aceptar a los otros, en una democratización respetuosa, así lo dice Rogers (1977:327): “Esta democracia significará una participación más activa y vital del hombre común en todas las cuestiones que le interesen. Significará una oportunidad para la autorrealización de cada miembro del grupo y para la utilización máxima del potencial de cada grupo”.

Respecto a las diferentes etapas que se viven en un grupo consideramos que en la primera es de *contactos superficiales*, los miembros del grupo no se hacen responsables y evitan tocar los temas personales, luego el grupo llegará a la etapa de exploración *personal* o interiorización.

Por los resultados obtenidos, Vega y Zavala (1992:68) hablan de los beneficios obtenidos en los grupos de crecimiento: “Favorecen la toma de conciencia de sí mismo, y que también es importante considerar que para favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales, requiere que la experiencia contemple un tiempo *adecuado*. Esto nos permite manejar una perspectiva de logro, partiendo de esta experiencia, y de su contexto”.

Un grupo de crecimiento con duración de un semestre favorece la toma de conciencia, y que un Grupo de Crecimiento continuo podrá permitir el desarrollo de habilidades interpersonales. Como lo citan Albert y Simon (1979:55): “Poner de relieve las influencias que se ejercen en un grupo, la localización del poder y de las responsabilidades, y los problemas de liderazgo”.

La personalidad del ser humano como ser social, aprovecha los aspectos positivos del trabajo en grupo, más que como simple autodidacta. Nos auto-perfeccionamos en grupo. Los objetivos individuales pueden lograrse y tener mayor razón de ser cuando se integran a los objetivos de un grupo y con ellos a los

objetivos de una escuela. La escuela así entendida deja de ser sólo medio de aprendizaje, para convertirse además en un instrumento de desarrollo y perfeccionamiento de la personalidad, que integradas e interrelacionadas generan una oportunidad de progreso humano y de proceso permanente de desarrollo social. Las oportunidades de trabajo en grupo dentro de una institución nos sirven como modelo para integrarnos mejor a nuestro grupo familiar y de amistades.

3.7 INTERVENCIONES Y APORTACIONES EN ATENCIÓN A LA REPROBACIÓN ESCOLAR.

Actualmente, en la escuela tradicional el maestro es el poseedor del conocimiento el estudiante es el recipiente y el examen la forma de medir la cantidad de conocimiento que éste ha recibido, es un proceso generalizado y más fácil de llevar, pero que no engloba en su evaluación al ser humano como persona en desarrollo.

La mayor parte de los docentes desean que, al final del ciclo académico, todos los alumnos dominen los saberes y el saber hacer procesos esenciales. Cuando un alumno sale airoso, se alegran; cuando fracasa, lo deploran. Pero en la práctica cada docente sólo es responsable, durante el año escolar, de una restringida cantidad de alumnos. No le preocupa el éxito o fracaso de los alumnos de sus colegas, sino quizá por el posible sesgo debido a una influencia personal o acción colectiva respecto a programas, métodos y condiciones de trabajo.

¿Se interesa, al menos, el maestro por el éxito o fracaso de sus alumnos, los vive como el éxito o fracaso de su proyecto educativo? No siempre lo hace, Perrenoud (1990:165) al respecto dice:

El fracaso del alumno no supone el del maestro; como contrapartida, un maestro no se atribuye cada éxito individual. A veces sabe hasta qué punto su influencia ha sido débil, ya que el alumno conocía ya cosas y tenía facilidad para aprenderlas. Esto no quiere decir que no viva ningún fracaso como suyo propio. Pero eso no ocurre sino cuando tiene la impresión de que no todo estaba perdido de antemano, que hubiera podido evitar el fracaso si hubiese intervenido más rápido o de otra manera, por ejemplo, entrando en contacto con la familia, tolerando mejor ciertas actitudes o adoptando otro método. Como todo profesional que se enfrenta a una tarea de resultados inciertos, el docente clasifica los fracasos entre dos polos: por una parte, aquellos respecto a los que *nada se podía hacer*; por otra, los que *hubieran podido evitarse*.

Entre ambos extremos, aparecen casos intermedios, más ambiguos. De ese modo razonan también el médico, el abogado, el trabajador social. En el sistema de enseñanza, la división vertical del trabajo y las dificultades de una enseñanza diferenciada pueden dar la impresión a los docentes de que el éxito o el fracaso de

una parte de los alumnos se les escapan de las manos porque se deciden antes de su intervención o porque sus medios para participar son limitados.

El principal teórico que encontré como guía para la presente intervención fue Pallares, ya que él conjunta en su propuesta tanto aspectos del Desarrollo Humano, como aspectos educativos y enfoca el problema de la reprobación escolar. En especial tomé en cuenta aspectos que hablan del trabajo personalizado del psicólogo educativo como facilitador del aprendizaje, la creación de un ambiente propicio, el trabajo a nivel cognitivo y humano y la repercusión de las relaciones interpersonales en el autoconcepto y en el desarrollo de las habilidades cognitivas:

Dentro de estas habilidades, se encuentra la capacidad de retención, en el proceso enseñanza aprendizaje; no hay que echar culpas a la memoria Pallares (1989:129.) dice al respecto:

Es frecuente culpar a la mala memoria de que algo no se recuerda cuando en la mayoría de los casos deberíamos responsabilizar del olvido a nuestro defectuoso aprendizaje. La memoria no es una cosa, ni una especie de caja con capacidad limitada; es nuestro modo de aprender y de estudiar. En consecuencia, la memoria no se desarrolla a base de ejercicios como si fuera un músculo, sino que se potencia mediante determinadas actitudes y estrategias en el modo de aprender.

La propuesta de Pallares (Ibíd: 129) toma en cuenta al ser humano como una persona integral: “La totalidad de la persona del alumno, y no sólo su actividad escolar, ha de ser el objetivo de toda acción que se tome a nivel de prevención del fracaso escolar”. Podemos sintetizar su forma de ver el asunto de la reprobación con una referencia que él mismo hace a lo que dijo Martínez Muñiz: “En lugar de tratar las dificultades del niño se debe tratar al niño que tiene dificultades”.

Este autor basa su propuesta en una premisa básica (Ibíd: 150):

La educación hay que entenderla como un proceso de comunicación, tanto a nivel verbal como no verbal, que tiende a favorecer el desarrollo de las potencialidades del educando mediante su propio control y autonomía. El mismo autor (1989:148) señala la importancia de recibir ayuda en las dificultades de rendimiento escolar: “Cuando se crea conveniente acudir con el psicólogo, se evitará suponer que el fracaso o bajo rendimiento escolar es una especie de enfermedad propia del alumno, que necesita del médico de la psiqué, limitar las acciones y cambios al alumno. Todos, tanto padres como educadores, deben intervenir y, cuando sea necesario, cambiar. Los equilibrios son siempre difíciles y los puntos medios son más entes ideales que reales.

En la cohesión y facilitación de grupo si el facilitador está lo suficientemente seguro de sí mismo y en relación con los demás experimenta una confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos, para aprender por sí mismos, si esta precondition existe, entonces se hacen posibles los siguientes aspectos, según

Pallares (1989: 148) quien dice al respecto:

- La persona facilitadora comparte con los demás, con los estudiantes y posiblemente también con los padres o con los miembros de la comunidad, la responsabilidad del proceso de aprendizaje.
- El facilitador provee recursos de aprendizaje, provenientes tanto de su propio interior y de su propia experiencia como de libros o materiales o experiencias en la comunidad. El anima a los educandos a agregar los recursos que ellos conozcan o de los que tengan experiencia. Abre las puertas a recursos de fuera de la experiencia del grupo.
- El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, sólo o en colaboración con otros. Explotando sus propios intereses y considerando la riqueza de recursos, él toma las decisiones referentes a la dirección de su propio aprendizaje y carga con la responsabilidad de las consecuencias de esas decisiones.
- Se provee de un clima facilitador del aprendizaje. En las reuniones de la clase o de la escuela como totalidad es evidente una atmósfera de autenticidad, de estimación y de un escuchar comprensivamente. Inicialmente este clima puede surgir de la persona que es percibida como líder. Pero a medida que el proceso del aprendizaje continúa, dicho clima es provisto con mayor frecuencia por los mismos educandos. Aprender unos de otros se vuelve tan importante como aprender de libros o de películas o de experiencias en la comunidad o del facilitador.
- Puede verse que el énfasis está puesto, principalmente en promover el proceso continuo del aprendizaje. El contenido del aprendizaje, aunque importante, pasa a segundo término. Esto quiere decir que un curso se termina exitosamente no cuando el estudiante ha aprendido todo lo que necesita saber, sino cuando él ha hecho un progreso significativo de aprender cómo aprender lo que quiere saber.
- La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante es una autodisciplina y es reconocida y aceptada por el estudiante como algo que es de su propia responsabilidad.
- La evaluación de la cantidad y de la significatividad del aprendizaje del estudiante es hecha principalmente por el mismo estudiante, aunque su auto-evaluación pueda ser influida y enriquecida por una retroalimentación afectuosa de parte de los demás miembros del grupo y del facilitador.
- En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional. Esto sucede porque la dirección es escogida por uno mismo, el aprendizaje es auto-iniciado y la persona completa, con sentimientos y pasiones lo mismo que con intelecto, está involucrada en el proceso.

Para la mejora del autoconcepto Pallares (Ibíd: 178) dice:

- Mejora del propio autoconcepto. Es algo que deben tener en cuenta los padres y educadores. Cuanto mejor sea su autoconcepto, mejor será la comunicación educativa y el autoconcepto del hijo y del alumno.
- Convencimiento de la influencia de la actitud educativa y de la acción educativa diaria en el autoconcepto del hijo o del alumno.
- Todo lo que conduce a mejorar el rendimiento, mejora el autoconcepto del alumno. Esto marca un modo de actuar en el que a la vez, se intenta mejorar el autoconcepto y el rendimiento dada su influencia recíproca.
- Clima de interés y afecto, suprimiendo las actitudes hostiles, tanto las manifiestas como las encubiertas. Por el contrario, actitud de aceptación incondicional para que él se acepte también a sí mismo.

Me parecen muy importantes las aportaciones de Pallares en la interacción educativa, expresa una filosofía existencial humanista en sus escritos, muy similar al

Desarrollo Humano de Carl Rogers y seguidores para propiciar un incremento en el aprendizaje profundo, con significados de contenido que pueda utilizar a lo largo de su vida, para que funcione como una persona autorrealizada plenamente.

Algunos maestros hacen todo lo que pueden durante todo el año y sólo se sienten impotentes en el momento de pasar a sus alumnos a otro docente. Hasta entonces mantienen la esperanza de ver premiados sus esfuerzos, de que ciertos alumnos superen sus dificultades que algunas situaciones desesperadas se solucionen. Otros maestros más cínicos o menos dados a vivir de ilusiones, se hacen de antemano a la idea de que, como cada año, habrá éxitos y fracasos, alumnos excelentes, otros medianos y otros malos, que pueden tener opiniones divergentes de un mismo alumno.

En la comunicación, el ser humano es el único de la creación que tiene la capacidad del lenguaje verbal y hay múltiples formas de expresar lo que queremos, pero la forma tradicional de expresar y evaluar lo que estudiamos en la escuela corresponde a los exámenes, Pallares (1989: 167), aduce:

El trabajo intelectual, además de la comprensión, exige la correcta expresión que en definitiva, es la comprobación de si la asimilación ha sido o no correcta. Hemos insistido en la importancia que tiene la fase de expresar lo estudiado con las propias palabras, así como en el estudiar utilizando el papel y lápiz. Nos referimos aquí a una comprobación más formal y oficial, que es la que exige el profesor.

Para la ubicación grupal de los alumnos muchas veces se seleccionan en base a sus capacidades intelectivas, Pallares (Ibíd: 158), dice:

No se trata de comparar el rendimiento intelectual del sujeto, como en la medición tradicional de la inteligencia como el de un grupo; lo que nos debe preocupar, por el contrario, es evaluar las diferencias que aparecen entre los diversos momentos y procesos intelectuales del sujeto. La pregunta que dirigiría nuestra evaluación de la inteligencia podríamos resumirla en esta pregunta: *¿Qué posibilidades de aprendizaje tiene este sujeto en estas circunstancias concretas?*

En un estudio longitudinal realizado por Pipkin (1994:127) se evidencian las diferentes apreciaciones de los maestros respecto de un mismo alumno:

Las evaluaciones que las maestras hacían de sus alumnos eran divergentes, en tanto enfatizaban algunos aspectos y no otros. Marcelo uno de los alumnos fue de estos últimos casos en los cuales la modalidad de la interacción con las maestras jugó un papel fundamental. Así, fue evaluado por las maestras de tercer grado de secundaria como un alumno de rendimiento medio, porque era capaz pero *haragán y descuidado*, la maestra que había tenido en segundo grado, en cambio, lo consideraba como *muy inteligente y despierto*, y por el contrario la maestra de primer grado señaló que tenía muchas dificultades, sobre todo en lo disciplinar. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las maestras de distintos grados mantenían la misma valoración de sus alumnos y coincidieron en afirmar que algunos de ellos eran *exitosos*, otros *del medio* y otros *fracasados*.

Muchos oscilan entre ambos extremos, alternando el modo optimista y el *realista*, según su humor, su fatiga, los resultados más recientes de sus alumnos, el tiempo que falta. Incluso si el maestro es menos ambicioso, no puede abstraerse de las demandas de que es objeto. Si se admite que no todos sus alumnos pueden salir airoso y, menos aún, dominar por completo el programa, eso no quiere decir que un maestro pueda justificar cualquier fracaso. Todo docente cuyos alumnos desembocan de forma masiva en la reprobación ha de temer que sus compañeros o superiores le atribuyan la responsabilidad, lo que podría afectar a su reputación o a su tranquilidad.

Las reacciones de los padres desempeñan también un papel importante en las vivencias de la mayor parte de los docentes, bien como fantasmas o como resultados de experiencias auténticas. Algunos padres no saben casi nada de los programas escolares y de sus exigencias, los más indefensos desconocen la lengua del país, no tienen experiencia alguna del sistema escolar en el que se encuadran sus hijos porque ellos han vivido su escolaridad en otro lugar; su propio nivel de formación no les permite apreciar el contenido de los programas. Otros padres están mejor informados y se interesan por lo que sucede en clase, por el éxito de su hijo, pero también por lo que significa en términos del aprendizaje real.

Para que se den los resultados esperados de rendimiento académico, el alumno necesita como ya lo dice Marzano en las dimensiones del aprendizaje, de un ambiente físico adecuado, además lo cita Pallares (1989: 161) expresando:

El estudio requiere de ciertas condiciones adecuadas como son las referentes a la organización del tiempo y a un ambiente material, personal y social adecuado; además se pretende lograr unas técnicas de comprensión y de expresión correctas. Esto supone un dominio progresivo de la comprensión, de lo que se lee y de lo que se escucha, unido a la posibilidad de expresar lo elaborado personalmente a partir de esas dos fuentes tanto de forma escrita como oral.

En el estudio de investigación educativa sobre algunos factores que influyen en el bajo rendimiento académico en la secundaria de la Universidad Autónoma de Aguascalientes Durán (1987:63) concluyó que:

De los indicadores inteligencia, motivación, inasistencia de maestros, a nivel socioeconómico e inasistencia de alumnos, los que mayor relación tienen con el bajo rendimiento académico en la población investigada fueron: 1º inasistencia de alumnos, 2º inteligencia y 3º motivación, más adelante sugiere: “Promover las habilidades de los alumnos principalmente fomentando el análisis y síntesis en los trabajos de clases en lugar de la mera repetición, considerando según Piaget que en este nivel por lo general el adolescente pasa de la etapa de las operaciones concretas a las formales. En cuanto a la variable motivación; elaborar cuestionarios para investigar intereses personales de los alumnos; evaluaciones mensuales para mayor retroalimentación, cursos a los padres de familia sobre la importancia del reforzamiento y exhortar a los maestros para que ensayen otros métodos de enseñanza. De los indicadores anteriores, los significativos para el rendimiento, es decir, aquellos con los cuales se puede predecir la

variable criterio son: Inasistencia de alumnos inteligencia y motivación, los cuales contribuyen en un 42% en la predicción del rendimiento académico, siendo la más importante inasistencia de alumnos, ya que aisladamente participa un 27%.

En conclusión cuando las actuaciones del maestro son de manera comprometida en su responsabilidad docente hacia el alumno, para que se realice el proceso enseñanza-aprendizaje y el alumno se sienta comprendido, valorado en su propio potencial, no juzgado, el efecto es maravilloso, el cambio se da, a nivel profundo existencial y empático, a lo que nos llevan estos distintos estudios es que vale la pena ser personal y humano en las clases. Una atmósfera humana es más que algo simplemente agradable para todos los que de ella forman parte. También promueve un aprendizaje mayor y hace que éste sea más cualificado. En suma, una clase de este tipo conduce a un aprendizaje positivo, unificado por parte de la persona entera.

4.- ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

Una vez realizada la intervención con los alumnos del primer año de educación secundaria del Colegio Anáhuac Chapalita que estaban en situación crítica por la amenaza de expulsión dado su bajo rendimiento, busqué apoyarlos a través de un acompañamiento centrado en la persona del estudiante, que se interesara no sólo en el aspecto académico intelectual, sino en el personal emocional, incluyendo el ámbito familiar para una mejor proyección social.

Interesándome en evaluar el impacto que tuve con los estudiantes en la intervención, formulé las siguientes preguntas de investigación.

4.1 PREGUNTAS

4.1.1 Pregunta principal

¿Cuál es la respuesta del estudiante reprobado del primer nivel de enseñanza media, al ser escuchado y atendido personalmente en sus necesidades académicas y psicológicas a través del acompañamiento grupal y personal utilizando una intervención humanista basada en el Enfoque Centrado en la Persona?

4.1.2 Preguntas específicas.

1ª. ¿De qué manera se modifica el rendimiento escolar de los alumnos que tienen mayor índice de reprobación al implementar el Enfoque Centrado en la Persona en este trabajo?

2ª. ¿Cómo contribuye□□ esta intervención en el desarrollo de actitudes y habilidades en el aprendizaje de los alumnos del primer grado de educación media básica?

3ª. ¿Cómo cambia la percepción de sí mismo (autoconcepto) y la valoración de sí mismo, (autovaloración) como parte de su autoestima?

4ª ¿Cómo responde el estudiante en sus relaciones interpersonales familiares al confirmarse valioso y capaz como persona?

5ª ¿Cómo responde el estudiante en sus relaciones interpersonales al confirmarse valioso y capaz en el ámbito escolar?

4.2 JUSTIFICACIÓN DEL ANÁLISIS

En este proceso de investigación, resultan igualmente importantes y significativos los trabajos orientados a la explicitación crítica del bagaje teórico que actualmente fundamenta el Desarrollo Humano, los que problematizan y profundizan la metodología de investigación, así como aquellos trabajos que desde la práctica misma de intervención problematizan los supuestos teóricos y aportan nuevas reflexiones y metodologías.

En el planteamiento elaborado en la sección 2.2 se subrayaba la escasez o poca información que se tiene de intervenciones con alumnos que reprueban, por lo que el análisis de esta intervención puede aportar evidencias de los beneficios que pueden obtener los alumnos reprobados al desarrollar habilidades tanto personales de relación, como habilidades cognitivas, en un clima propiciado por las actitudes del E.C.P.

En nuestro proceso investigador entran múltiples actividades que atañen a la formación integral de la personalidad del educando en esta etapa de su formación, principalmente en el ámbito educativo, éste es un proceso integrador, porque participan múltiples elementos; el trabajo de intervención en el grupo de alumnos seleccionados, siguiendo nuestro objetivo dentro del Desarrollo Humano, ha sido por participación libre y espontánea, respondiendo a la invitación que se les hizo en la entrevista a ellos y a sus padres. La información que se obtuvo en este trabajo de sistematización colectiva, merece un trabajo formal de análisis que dé cuenta de los resultados obtenidos.

Retomando los lineamientos que la Maestría en Desarrollo Humano ha establecido como opción para construir conocimiento científico en torno al objeto de estudio definido, cito los aspectos que Pérez (1999:136) en un documento interno de la maestría, señaló como importantes para la investigación en Desarrollo Humano.

- Desarrollo Humano pertenece al campo de la investigación de las ciencias sociales, por lo que la producción de conocimiento científico participa necesariamente en la polémica y construcción del saber humano sobre el hombre y lo social. Querer abstraerse de ella es, sencillamente renunciar a la aspiración de construir ciencia y quedarse en el mágico mundo de los supuestos.
- Buscar la construcción de una teoría propia al Desarrollo Humano, enriquecida con los aportes, problemas y logros de las diferentes ciencias sociales, que formulen el conocimiento de los procesos del crecimiento de la persona y que no reduzcan su comprensión a uno solo de los polos, sino integrando su dimensión individual y social en su relación dialéctica desde su perspectiva ontológica y praxica.
- El objeto de estudio de Desarrollo Humano ha de ser abordado también de forma interdisciplinaria, mejor dicho transdisciplinaria en la medida en que la construcción del conocimiento en torno a dicho objeto es formulado a partir de los aportes y el diálogo que trasciende los límites de las diferentes disciplinas sociales.

- La integración de los aportes y de la discusión con las diferentes disciplinas se hace desde la particularidad de los objetivos y la identidad del Desarrollo Humano ante los retos que enfrenta por su contexto e intenciones.
- Asumir que los procesos y problemas del Desarrollo Humano son fenómenos histórico sociales, por lo que el estudio de los mismos implica la conciencia y la necesidad de conocer aquellos factores que determinan tanto la comprensión del desarrollo en el investigador como de las condiciones que determinan (Facilitándolo u obstaculizándolo) el nivel de Desarrollo Humano en una circunstancia histórica socialmente determinada.
- Considerar la realidad como totalidad, constituida históricamente por el conjunto de interacciones que los sujetos establecen entre sí y dialécticamente con la totalidad. Desarrollo Humano no concibe la realidad social independientemente de las personas, por lo que los fenómenos o problemas sociales han de ser considerados desde su interrelación dialéctica entre sociedad-individuo.
- Considerar al ser humano también como totalidad, unidad en su naturaleza y en su tendencia al desarrollo como ser personal y social, históricamente determinado. Desarrollo Humano tampoco concibe al ser humano aislado de lo social, por lo que el estudio de los fenómenos o problemas del desarrollo han de ser considerados en esa interrelación dialéctica que constituye y se constituyen en la totalidad.
- El objeto de estudio en Desarrollo Humano implica una relación no externa del investigador respecto a su objeto, sino una relación en la que el investigador es sujeto que sufre y constituye su mismo objeto, que es participante y agente en la misma realidad que pretende estudiar, que transforma su objeto y se modifica a sí mismo en el proceso de la misma investigación.
- Manifiestar los presupuestos teóricos y valorales que caracterizan la identificación de los problemas relevantes al Desarrollo Humano, tanto a nivel de la Universidad como a nivel personal, que orientarían un proceso de investigación e intervención en un espacio y con sujetos específicos, orientados por el objeto de estudio definido.
- Explicitar el marco categorial e instrumental con que se inicia el trabajo de investigación, así como la revisión de la adecuación de los mismos en el proceso de interpelación de la realidad y el proceso generativo de nuevos conceptos o instrumentos más adecuados.
- Los proyectos de investigación en Desarrollo Humano han de ser de carácter fundamentalmente práxico, es decir que no niegan la importancia de la construcción del conocimiento teórico, sino que asumen que la prioridad y el punto de partida del mismo conocimiento es en y a través de la práctica y la experiencia de la misma transformación en el desarrollo del hombre.
- El estudio sobre el Desarrollo Humano implica, finalmente, asumir el compromiso por transformar la realidad personal y social. La acción misma es el camino privilegiado a través del cual dicho conocimiento es posible. Este compromiso implica explicitar una utopía por el humanismo, pero no es abstracto, sino desde la utopía personal y la compartida con la institución que intencionalmente se busca construirla en la historia que actualmente vivimos y construimos.

La investigación en Desarrollo Humano es necesariamente un proceso orientado a la generación de un cuerpo de conocimientos científicos y en el compromiso por la transformación intencional de su mismo objeto de estudio.

Esta investigación surge en el marco de la psicología humanista y pretende acompañar a los alumnos en su proceso de formación como personas comprometidas. Los conocimientos que esta investigación aportará, son relevantes para el campo educativo en general y para los alumnos que reciban este beneficio, ya que las relaciones maestro-alumno en un clima propicio de desarrollo humano, facilitará los procesos de crecimiento personal y cognoscitivo del alumno. Por lo que

considero que el análisis de esta intervención es de vital importancia para recuperar los trabajos donde se aplica el Desarrollo Humano en el área educativa. La incorporación de estos resultados servirá para alimentar mejores intervenciones educativas futuras en el tema de la reprobación en la escuela media.

4.3 MÉTODO DE ANÁLISIS.

La metodología para el análisis que utilicé fue una combinación de métodos, cuantitativos y cualitativos. El trabajo de intervención realizado con los alumnos involucró la totalidad de los participantes, su historia familiar y social las contingencias de su inscripción en la Institución Educativa Salesiana, sus temores, éxitos y fracasos, sus planes para la vida, sus angustias ante las interrelaciones generacionales en familia, escuela y sociedad, sus propósitos a corto y largo plazo, etc. Los objetivos que se describen en la sección 2.3, sirvieron de guía para la construcción de las preguntas de investigación.

El objetivo del análisis es recuperar de qué manera al implementar el Enfoque Centrado en la Persona, se generan cambios en los alumnos a nivel percepción de sí mismos y en sus relaciones interpersonales a través del acompañamiento académico y personal.

Siguiendo la propuesta de Vargas, (2000:65):

Para la investigación, existen 2 formas de aproximación al estudio de la realidad social de forma sintética que podrían denominarse el paradigma, modelo “racionalista” o cuantitativo y el paradigma, modelo “naturalista” o cualitativo. Cada paradigma mantiene una concepción diferente acerca de las preguntas cómo investigar, qué investigar y para qué sirve la investigación.

A continuación hago una breve reseña de las metodologías tanto cuantitativa como cualitativa utilizadas y finalizo con la metodología de evaluación, que es la que elegí para el análisis.

Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa se utilizó en aplicación y análisis del test de Raven, al respecto tanto Pallares como otros teóricos nos hablan de cómo se utilizan e interpretan los tests de inteligencia.

Sobre las diferencias significativas entre las personas, dice Pallares que el fin es la evolución de la propia persona y no la comparación: (1989:158): “No se trata de comparar el rendimiento intelectual del sujeto, como en la medición tradicional de la inteligencia, con el de un grupo; lo que nos debe preocupar, por el contrario, es

evaluar las diferencias que aparecen entre los diversos momentos y procesos intelectuales del sujeto”.

Por supuesto que no hago referencia sólo a una mejora de las actividades escolares ni a un mero entrenamiento en la ejecución correcta de los tests de inteligencia. Evaluar la capacidad de progreso y desarrollo intelectual del sujeto. Los tests utilizados habitualmente para medir la inteligencia, y sobre todo la forma en la que son utilizados, resultan poco correctos para evaluar el potencial de inteligencia o capacidad de aprendizaje de un sujeto.

En la interpretación de los resultados, Pallares: (1989:159) aduce:

No atender tanto al producto o resultado como al proceso utilizado. Se ha de prestar especial atención, por ejemplo, a los éxitos aislados y considerar la posibilidad de interpretarlos como indicativos de un potencial intelectual mayor del que aparece atendiendo al resultado global y puntualiza de la siguiente forma: Visión del conjunto del tema o cuestión a estudiar, hacerse preguntas, lectura detenida, comprobación de si se ha asimilado o no bien, repaso y ampliación.

Respecto a estadísticas y estudios de casos como métodos de sociología, se complementan mutuamente. Las comparaciones y correlaciones estadísticas pueden con frecuencia, sugerir puntos a investigar mediante estudios de caso, y los materiales documentales, al revelar procesos sociales, inevitablemente abrirán el camino a índices estadísticos más adecuados. Para que las estadísticas y los estudios de caso puedan representar una aportación plena como herramientas de la investigación sociológica tiene que dárseles igual reconocimiento a ambos, así como amplias oportunidades para perfeccionar sus propias técnicas. Al mismo tiempo, es seguro que la interacción de los dos métodos será fructífera.

Taylor y Bogdan (1990:149) citando a Kitsuse y Cicourel (1963) señalan que:

Las estadísticas oficiales nos proporcionan información sobre los procesos organizacionales, más que sobre criminales, desviados u otros tipos de personas acerca de las que tratan. El investigador cualitativo analiza los documentos personales, estos materiales permiten comprender perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen.

Aunque se pueden diseñar tests de comportamiento para características de la personalidad (liderazgo, ansiedad, homosexualidad), el grado de correlación entre el informe verbal y el comportamiento medido directamente varía. Por eso pensé que era conveniente utilizar ambos métodos como resultado de las condiciones particulares con las que se llevó a cabo la evaluación de las personas, en las condiciones particulares con las que se realiza el experimento.

- Test de Raven se aplicó a los participantes al inicio del curso y al final para determinar su coeficiente intelectual.

- Test de Sacks (frases incompletas) a medio curso se hizo la aplicación a los estudiantes para obtener algunos otros datos de personalidad.

- Paralelo a este proceso se recogieron los datos estadísticos de los puntajes de calificaciones mensuales de los alumnos, obtenidas en su salón de clases.

En esta tarea, hay dos tipos de resultados unos son de carácter cuantitativo para hacer el recuento de las frecuencias necesarias y el puntaje arrojado en los datos psicométricos, etc. y otros de carácter cualitativo, de apreciación subjetiva.

Metodología cualitativa.

Para la recolección y sistematización de la información cualitativa tomé en cuenta lo dicho por Taylor y Bogdan, (1990:34) “Con este procedimiento los investigadores examinan si los descubrimientos de un escenario son aplicables a otros y en qué medida; el investigador deberá llevar a un rendimiento máximo la variación de casos adicionales seleccionados para ampliar la aplicabilidad de las intelecciones teóricas”.

Para acercarnos más a la realidad y con la intervención de ambos métodos, realicé mi trabajo de intervención en el campo educativo.

En los aspectos generales del trabajo de investigación Taylor y Bogdan (Ibíd: 20-22) expresan que la metodología cualitativa busca producir datos descriptivos a partir de las propias palabras habladas o escritas de las personas y de su conducta observable. Hace resaltar las siguientes características:

- La investigación cualitativa es inductiva. Ya que el investigador desarrolla conceptos, intelecciones y comprensiones a partir de los datos. Sigue un diseño de investigación flexible, comienzan, sus estudios con preguntas vagamente formuladas.
- El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, estudia a las personas en su contexto.
- El investigador es sensible a la influencia que causa sobre las personas que son objeto de su estudio y busca relacionarse con las personas de manera natural, no intrusiva.
- El investigador trata de comprender a las personas desde el marco de referencia de ellas mismas. Tal como las personas experimentan su realidad.
- El investigador suspende sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador todas las perspectivas de las personas estudiadas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores dan énfasis a la validez de su investigación. Por la cercanía al mundo empírico. Los conocimientos se obtienen de modo directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. Es sistemática y rigurosa.
- Todas las personas y escenarios son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica.

A diferencia de otros métodos, en los cuales la hipótesis y procedimientos de los investigadores están determinados de antemano, el diseño de la investigación cualitativa es abierto y flexible, tanto antes como durante el proceso de operación.

Se necesita trabajar en la definición del problema de investigación, el escenario donde se realizará la investigación y luego el método de recolección de datos.

Para estos autores el problema de investigación se inicia con una pregunta, Taylor y Bogdan (1990: 71) dicen sobre el tema:

Las preguntas con las que el investigador inicia su investigación pueden ser sustantivas o teóricas.

Las preguntas sustantivas son aquellas relacionadas con los problemas específicos de un escenario particular, en cambio las preguntas teóricas son aquellas que se relacionan con problemas teóricos básicos. Generalmente se combinan una comprensión en profundidad del escenario estudiado, con intelecciones teóricas generales que buscan trascenderlo ¿Qué es lo que queremos descubrir? Los temas de interés se extraen de la literatura académica o de la propia experiencia o de antecedentes del investigador. Las preguntas de investigación pueden surgir de contradicciones entre lo esperado y lo real, o entre la teoría y la práctica, o entre lo escrito y la experiencia vivida, o por contradicciones entre diferentes series de hallazgos.

Por medio de la observación participante, cuyo trabajo de campo incluyó tres actividades principales; según Taylor y Bogdan (Ibíd: 71): “**La primera**, se relaciona con una *interacción social no ofensiva*; lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación. **La segunda** trata sobre los *modos de obtener datos*; estrategias y tácticas de campo. **La tercera** el aspecto final involucra *el registro de los datos* en forma de notas de campo escritas”.

Para apreciar la evolución o cambios a nivel personal (individual) y de la dinámica grupal prevaleció la metodología cualitativa, que se orienta hacia el descubrimiento y relaciona su teoría con la realidad estudiada y de un modo inductivo construye categorías, tipos e hipótesis interpretativas. La observación directa y personal, forma parte de la aplicación de la metodología cualitativa para recuperar las manifestaciones de los alumnos en su proceso de cambio a nivel grupal, estas se hicieron por la observación humanista de la facilitadora y las dos observadoras.

La investigación cualitativa, tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión integral del objeto de estudio, no traducible a términos matemáticos y pone énfasis en la profundidad.

La participación de los grupos sociales, en el análisis de su propia realidad, constituye hoy un enfoque y un punto de partida en el proceso de investigación, intervención para promover también la transformación de los participantes en dicho proceso.

Este enfoque intenta combinar la investigación social, el trabajo educativo y la acción y constituirse en respuesta histórica a necesidades expresadas o reprimidas, con el objeto de darle un significado a la participación de los grupos marginados; cabe mencionar que los integrantes, aunque sean adolescentes, participan con responsabilidad en el conocimiento de sus propias actitudes y buscan alternativas de solución a sus problemas de aprendizaje, ya no quieren ser alumnos marginados académica ni socialmente.

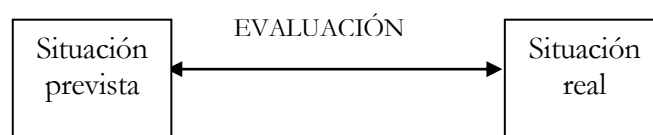
Método de evaluación

¿Qué es evaluar?, para Pérez Serrano (1999:111)

La evaluación es un proceso de reflexión que permite explicar y valorar los resultados de las acciones realizadas. La evaluación nos permite reconocer los avances, retrocesos y desviaciones en el proceso de consolidación y nos ubica en la etapa actual, con sus retos y tareas, sus luces y sus sombras. Esta autora cita a otros autores que nos ayudan a definir el proceso de evaluación. Evaluar para Espinoza, citado por Pérez Serrano (Ibíd: 114) significa: Evaluar es comparar en un instante determinado lo que se ha alcanzado mediante una acción, con lo que se debería haber alcanzado, de acuerdo a una programación previa.

Esta definición elemental lleva implícitos tres elementos.

1. La existencia de una situación prevista que fue definida previamente mediante el proceso conocido como programación.
2. La existencia de una situación real, en un momento determinado, la que se ha configurado por medio de unas acciones que se ejecutan.
3. Un proceso de comparación entre ambas situaciones para llegar a determinar si son iguales o desiguales y conocer los factores que han provocado la igualdad o desigualdad.



Esquema No. 6 Proceso de comparación

¿Cómo evaluamos?

Según Pérez Serrano (1999:125):

La acción de elegir una u otra estrategia de evaluación, debe estar ajustada a la función, al objeto, al autor y a la situación de la evaluación, existen dos parámetros esenciales que caracterizan las principales estrategias de evaluación:

- La estrategia puede ser longitudinal (todo el proceso) y puede ser transversal (en momentos precisos de la secuencia).

- La estrategia concierne a objetivos, más o menos específicos.

Teniendo en cuenta estos parámetros se enumeran las siguientes estrategias:

- La observación libre, sin ningún plan preestablecido

- La observación sistemática, durante todo el proceso con un plan preestablecido

- La observación provocada, guiada y planificada en un punto intermedio del proceso.

- Centrada en los objetivos. En ella cada pregunta de evaluación, mantiene una estrecha relación con el objetivo.

- La entrevista centrada en unos objetivos.

- El análisis de contenido.

Evaluación final: se caracteriza por aplicarse al final del proceso o periodo de realización de un proyecto. Esta fase final implica la elaboración de una síntesis, que se logra con la conjugación de todos los elementos proporcionados por el proceso, para llegar a una formulación global en la que se pongan de manifiesto si se han alcanzado los objetivos del proyecto y en qué medida.

Por la metodología empleada podemos encontrar dos tipos de evaluación: cualitativa y cuantitativa.

Evaluación cualitativa: Utiliza herramientas de la metodología cualitativa, basada en datos cualitativos, los estudios sobre procesos han de registrar los sucesos en su evolución, en su estado de progreso, observar las situaciones e indagar los juicios, interpretaciones y perspectivas de los participantes. Requiere una metodología sensible a las diferencias, a los acontecimientos observables, y a los significados latentes. Incorpora técnicas, orientaciones y presupuestos de la metodología etnográfica, de la investigación de campo, etc.

Existen diferentes tipos de evaluación según el momento: Evaluación diagnóstica, evaluación de proceso y evaluación final. Para este trabajo de intervención, hacemos énfasis en la evaluación final, haciendo acopio del material utilizado.

Otro de los estudios que guían este trabajo son los de Olga Nirenberg ya que, decidí realizar una evaluación que pudiera dar cuenta del proceso con los datos cuantitativos y cualitativos recuperados, y porque presenta un sustento metodológico suficientemente válido y aplicable a este caso.

Nirenberg (2000:82) presenta el parangón de análisis entre uno y otro de los métodos utilizados para la investigación:

Esquemáticamente, suele asociarse la evaluación o investigación cuantitativa al paradigma positivista, de la ciencia y se la identifica con el enfoque hipotético deductivo. Generalmente se centra en verificar hipótesis específicas, a través de pruebas empíricas y privilegian la explicación de los fenómenos desde el punto de vista de los investigadores.

El esquema tomado de Nirenberg se presenta a continuación:

Principales diferencias que suelen destacarse entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa:

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACION CUALITATIVA
Paradigma positivista/empírico	Paradigma fenomenológico/constructivista
Predominio de deducción	Predominio de inducción, comprensión, interpretación
Diseños experimentales o cuasi experimentales	Investigación naturalista
Perspectiva desde afuera(punto de vista del observador)	Perspectiva desde adentro (punto de vista de los actores)
Lenguaje numérico	Lenguaje verbal
Énfasis en los aspectos “objetivos”, observables y cuantificables	Énfasis en los aspectos subjetivos: captación y comprensión de actitudes, conductas, valores y motivaciones internas
Análisis estadístico	Análisis de contenido, estudio de casos
Resultados generalizables	Resultados limitados en su generalización

Utilizar la metodología de un modelo de evaluación resulta muy convincente. Existen varias formas de evaluación Nirenberg (2000: 82) menciona:

Los tipos más difundidos suelen diferenciarse de acuerdo con los siguientes criterios:

- Según el momento en que se realiza la evaluación
- Según quiénes realizan, son responsables o intervienen en la evaluación.
- Según los propósitos y la índole de las decisiones que se espera tomar en el futuro en función de los resultados de la evaluación.
- Según los aspectos a evaluar del programa o proyecto

¿Para qué evaluar?

Para destacar algunos de sus elementos esenciales, independientemente de la diversidad de propósitos, tipos y abordajes que se puedan encontrar Nirenberg (Ibíd: 83) dice:

Entendemos por evaluación de programas o proyectos sociales una *actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos* de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad *de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables* sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas y formular *recomendaciones* para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura.

Explicando brevemente los puntos relevantes de la evaluación, Nirenberg (Ibíd: 83) dice en síntesis:

- Actividad programada: debe ser prevista tal como las otras acciones del proyecto o programa, puesto que es una actividad más.

- Reflexión sobre la acción: para analizar qué es lo que se está haciendo de qué modo, si se orienta según la direccionalidad deseable, cuáles escollos y qué oportunidades se presentan y cuáles logros se han obtenido.
- Basada en procedimientos sistemáticos: supone una metodología y técnicas para la recolección y análisis de la información relevante que alimentará la reflexión y fundamentará los juicios valorativos que se emitan acerca de las actividades, los resultados y los impactos de los cursos de acción.
- Emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables: es el núcleo de toda evaluación, e implica atribuir un valor, medir o apreciar si se ejecutan las actividades de acuerdo con lo programado, para evaluar siempre es necesario hacer comparaciones sobre la base de las cuáles se emitirán los juicios.
- Formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar y mejorar las acciones: sistematizar las lecciones aprendidas y brindar a partir de ellas las recomendaciones pertinentes. Mediante la evaluación reconocemos los logros y las fortalezas de la acción desarrollada, así como los obstáculos y las debilidades.

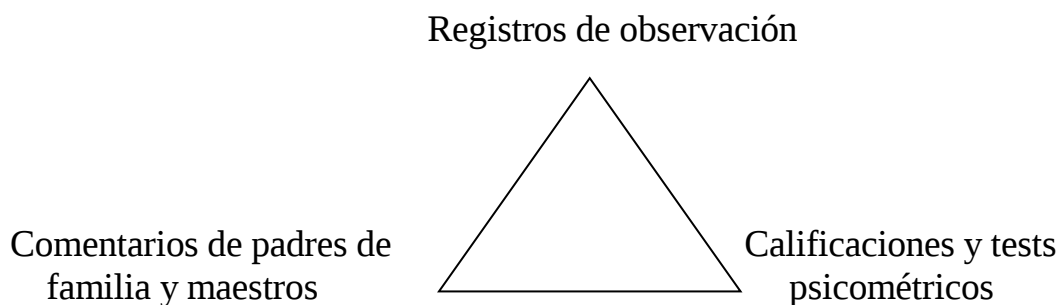
¿Cómo se efectuó la evaluación?:

El análisis se hizo tomando en cuenta la estrategia de la evaluación centrada en los objetivos en base a una metodología cualitativa siguiendo como guía lo escrito por Pérez Serrano y complementándolo con la metodología denominada triangulación. Esta es una manera de evaluar, incluyendo múltiples elementos Ruiz (1999:111) dice al respecto:

Un determinado nivel de triangulación existe en toda investigación, en la confección de un survey cuantitativo, por ejemplo, va siempre precedida por un primer momento de iniciativas orientadas al conocimiento general del campo, a la confección de un test piloto, a la orientación general del conjunto de dimensiones que deben ser estudiadas, etc. que, en realidad, se efectúan a la manera de estudio cualitativo. Del mismo modo, las investigaciones cualitativas recurren a tratamientos cuantitativos a lo largo de sus descripciones espesas, cuando se aportan datos de enmarcamiento sociohistórico o se aportan datos estructurales de carácter sociodemográfico.

Otra aportación que aunque breve, pero muy atinada para mi estudio es la de Cohen (1990: 321) que enfatiza: “Por analogía, las técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos”.

Todos los datos recabados tanto de alumnos como padres, maestros y los tests, registran estadísticas y observaciones directas. Podemos decir que sustentan en una especie de triangulación las evidencias obtenidas, corroboran y complementan los resultados.



Esquema No. 7 Trabajo de triangulación realizado.

Para evaluar mi intervención utilicé la técnica de grupo taller con los estudiantes de secundaria, para esto se incluyen diversos cuestionarios; me valí de las aportaciones que presenta Nirenberg (2000: 118), al respecto de la técnica de taller dice:

Un taller es un espacio físico simbólico para la interacción de actores similares o diferentes que, a través de reflexión y debate, facilitados por técnicas de dinámica grupal, arriban a un producto común donde se pueden marcar diferencias o consensos. Se distingue de otras modalidades, como las reuniones grupales o el seminario, porque mezcla aspectos educativos y de interacción social con la obtención de un producto concreto que puede ser aplicado inmediatamente en la práctica cotidiana de trabajo. Es una herramienta básica de la planificación y evaluación participativas.

La aplicación de taller de confrontación; es un caso particular de taller con cuestionario. El instrumento a aplicar puede diferir según los casos, pudiendo utilizarse indistintamente cuestionario cerrado, abierto, matriz a llenar colectivamente, etc. implica la organización de los participantes en dos o más grupos homogéneos internamente y diferenciados entre sí por algún atributo. Los actores diferenciados tienen percepciones u opiniones diferentes respecto de la variable o aspecto a evaluar.

4.4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

4.4.1 Sistematización de los datos cuantitativos.

Para observar la evolución en el rendimiento académico, se pensó en utilizar las pruebas psicométricas y llevar registros de sus calificaciones mensuales. Se llevó a cabo a través del recuento de los puntajes psicométricos, obtenidos por los alumnos participantes. El enfoque cuantitativo trabaja con una teoría de la cual deduce las categorías a medir.

La metodología cuantitativa parte de la recolección de datos de los alumnos que se hizo por la información documental: (sus registros de calificaciones del primer mes de estudio del primer año de educación secundaria de los cinco grupos), una vez que fueron seleccionados entre los de mayor índice de reprobación, se les aplicó el test de Raven para la apreciación de su coeficiente intelectual. Durante el

curso los datos de la observación directa en el grupo de encuentro y la aplicación del retest de Raven, corroborado por el incremento en su aprendizaje, hacen que se logre uno de los objetivos propuestos. Además se aplicó el test de Sacks de personalidad (frases incompletas) para recabar algunos datos que quizá en la entrevista se omitieron.

Se compararon los puntajes del test y retest de coeficiente intelectual en los alumnos participantes al inicio y al final de la intervención, tablas comparativas con el resultado de la medición del C.I en las dos aplicaciones.

Por medio de un gráfico de calificaciones mensuales progresivas, llevé un registro cuantitativo de cómo evolucionaba el alumno en su rendimiento académico durante un semestre.

La situación de interacción examinador-examinado, en el sentido de considerarla como una relación de dar y recibir ayuda, más que de limitarse a comprobar conductas y reacciones concretamente, también se incluyó un registro de asistencia al curso de los alumnos participantes

4.4.2 Análisis de los datos cuantitativos

Para este proceso se utilizaron los datos psicométricos arrojados en las tres aplicaciones y evaluaciones de las pruebas psicológicas de medición, las dos primeras del factor “g” (de inteligencia) para medir su capacidad de discernimiento o coeficiente intelectual y la tercera proyectiva de personalidad para completar algunos datos no expresados por los alumnos en la interacción verbal.

En los resultados arrojados por las evaluaciones de los tests de inteligencia, pude apreciar que el puntaje de su C.I. se elevaba en todos los alumnos, aunque en un caso no superó el término medio. Respecto al proyectivo de personalidad, sólomente fue utilizado para completar datos personales y relacionales de los integrantes.

El conjunto de los resultados del C.I. junto con el registro de asistencia y la evolución del gráfico de calificaciones sirvieron para hacer un análisis comparativo y complementario y construir las afirmaciones que se presentan en respuesta a la pregunta No.1 de la investigación.

4.4.3 Sistematización de los datos cualitativos

Para registrar los cambios en las relaciones interpersonales de los alumnos, se recolectaron los datos arrojados de las observaciones, las entrevistas con alumnos, padres de familia y maestros, y la aplicación de cuestionarios durante el curso de la

intervención. Sumando a esta información las diversas opiniones de los alumnos a nivel verbal y escrito respecto de sus relaciones interpersonales y sus avances, para integrarlas en su percepción individual y proyección grupal.

Para disminuir el sesgo en la observación reactividad en el observado, la estrategia más lógica es la de que el observador trate de pasar desapercibido. Sin embargo esto resultó muy difícil, en el estudio que presento, los alumnos se acostumbraron a la presencia de las dos observadoras. Otro factor que debe evitarse lo más posible es el sesgo en el observador, lo que se recomienda para que no se involucre es que no conozca expectativas (se denomina observador ciego), como así sucedió.

Después de la sesiones las observadoras cotejaron resultados. Las fiabilidades para cada observador fueron calculadas dividiendo el número de intervalos en los que el observador y su pareja estaban de acuerdo por el número total de intervalos en los que ambos habían observado al mismo alumno.

Cómo se organizó la información:

Se ordenó la información en base a cinco temas, aglutinando los datos de importancia, concernientes a mi investigación, con ellos se construyeron cuatro categorías.

En la primera categoría se ordenó todo lo relacionado con habilidades y actitudes del aprendizaje cognoscitivo.

En la segunda categoría se subdividió en áreas del aprendizaje como lo relacionado con memoria, lecto-escritura, hábitos de estudio y actitudes ante el estudio.

En la tercera categoría se ubico la autoestima, en este tema se ordenaron todos los datos que correspondían a lo referente a sí mismos, que se subdividieron en autoconcepto y autovaloración.

En la cuarta categoría se agruparon los datos correspondientes a las relaciones interpersonales, que incluyen familia, compañeros y maestros.

Además cada categoría se subdividió en datos del inicio, datos del proceso y datos finales, que fueron surgiendo en el trabajo de mi intervención.

4.4.4 Análisis de los datos cualitativos

El análisis e interpretación de datos es una aproximación intuitiva, no formal a los aspectos más relevantes relacionados con el análisis. Estos se recogieron mediante el proceso de planeación de la investigación.

En esta tarea, muchos de los resultados del trabajo son de carácter cualitativo, también de apreciación subjetiva, pero con observación sistemática, para acercarnos más a la realidad y con la intervención de las dos observadoras directamente inmersas en la actuación grupal.

Cómo lo realicé:

Una vez terminado el proceso de ordenamiento de la información, es decir todos los datos clasificados en categorías, se procedió a leer y releer el material y comparar los distintos datos de cada categoría, los datos del inicio del proceso, los datos de algunos momentos del proceso y los datos finales obtenidos como resultado de observaciones, entrevistas y cuestionarios proporcionados por las observadoras, los maestros, los padres y los propios alumnos, de este análisis comparativo validado por la metodología de triangulación, y después de sacar relaciones y comparaciones se construyeron algunas afirmaciones basadas en las evidencias encontradas. Para responder a las preguntas de investigación, las afirmaciones construidas por medio del análisis comparativo tratan de reflejar los hallazgos obtenidos. En la sección de resultados se ilustran las afirmaciones a través de las evidencias que se muestran como resultado de la evaluación cualitativa final de este proyecto de intervención.

Para obtener resultados se hizo un análisis comparativo entre los datos del inicio y del final y algunos que se recolectaron del proceso. Combinando los datos observados, más los datos expresados por los alumnos, padres de familia y maestros.

Resumiendo puedo decir que la recolección de los datos cualitativos fue realizada a través de observación participante y no participante por lo que me guié de lo que recomiendan Taylor y Bogdan. Para el análisis tomé como guía a Niremberg, a Pérez Serrano y a Ruiz quienes nos hablan de cómo hacer una evaluación.

4.5 RESULTADOS

En cuanto a las preguntas del análisis de la intervención, llegamos ahora a presentar las respuestas de las mismas.

1ª. Pregunta: ¿De qué manera se modifica el rendimiento escolar de los alumnos que tienen mayor índice de reprobación al implementar el enfoque centrado en la persona en este trabajo?

Los estudiantes que participaron, manifestaron una evolución positiva en su desempeño escolar, ésto se puede apreciar en sus calificaciones mensuales; además también se reflejó en sus habilidades cognitivas, las cuales se explicitan en relación con la pregunta 2. Al comienzo del curso, los seis estudiantes que participaron tenían de 4 a 7 materias reprobadas.

Tabla No. 1 Materias reprobadas al inicio del curso

Nombres:	Edad	Grupo	Num. Materias Reprobadas
Arturo	12.7	B	7
Enrique	13.3	C	6
Manuel	12.0	A	6
Rodolfo	12.5	C	7
Saúl	12.9	D	4
Tadeo	12.11	A	6

Además a los mismos estudiantes les apliqué el Test de Raven con la finalidad de apreciar su capacidad intelectual y poder establecer parámetros de medición al inicio de mi intervención y valorar si su C.I. está dentro del rango normal para facilitar el aprendizaje.

Tabla No. 2 Resultados de la aplicación inicial del Test de Raven para apreciar su C.I.

Nombre s:	PUNTAJ ES	RANG O	DIAGNOSTIC O
Arturo	10	1V	Inf. término medio
Enrique	50	III	Término medio
Manuel	50	III	Término medio
Rodolfo	50	III	Término medio
Saúl	50	III	Término medio

Tadeo	50	III	Término medio
-------	----	-----	---------------

De los resultados obtenidos, solamente Arturo, tenía un C.I. por debajo del término medio, lo cual me hizo pensar que probablemente su capacidad de discernimiento pudiera interferir con el desarrollo académico, sin embargo decidí aceptarlo para apoyarlo en su desarrollo personal, además él era uno de los que presentaba mayor número de materias reprobadas.

Tabla No.3 Registro de asistencia al curso.

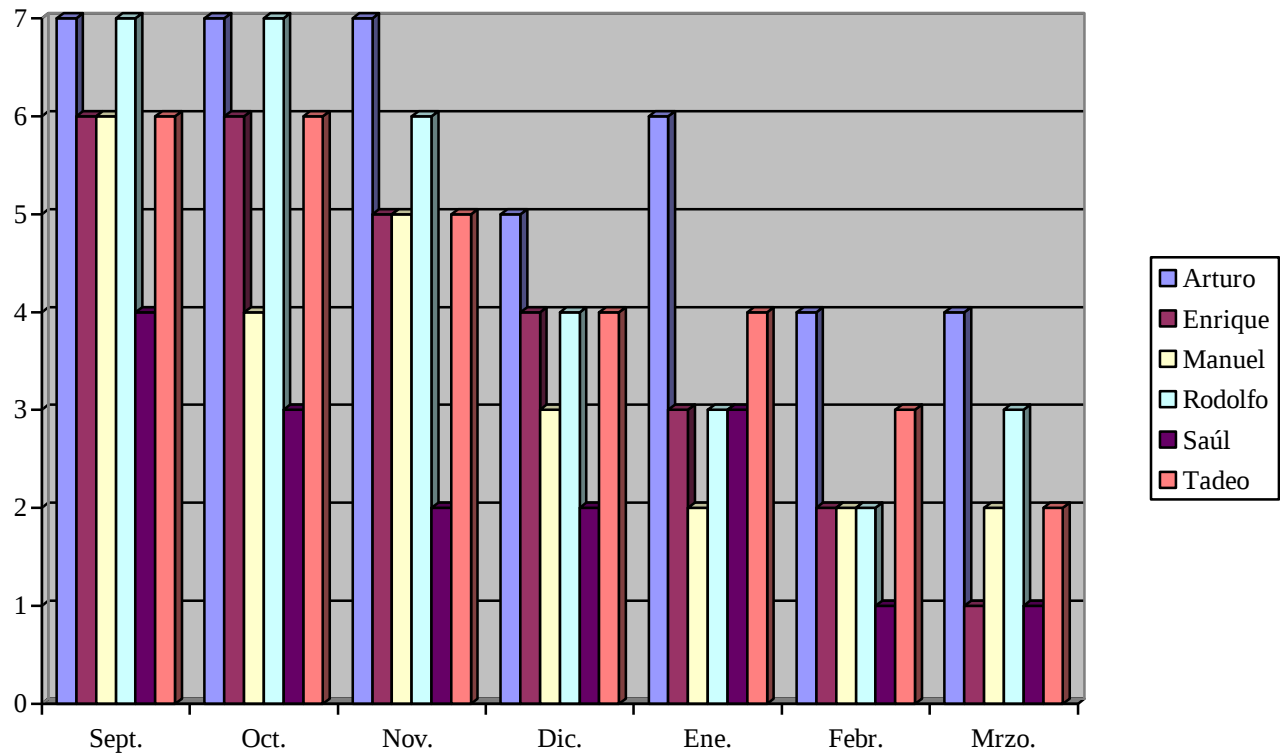
N o m b r e s:	No. de asistencias	Porcentaje	No. De Faltas
Arturo	18	85 %	3
Enrique	16	75 %	5
Manuel	20	95 %	1
Rodolfo	21	100 %	0
Saúl	18	85 %	3
Tadeo	20	95 %	1

De las 21 sesiones de trabajo con los alumnos, solamente uno de ellos asistió el 100%, sin embargo la asistencia en general fue buena; y el porcentaje menor de asistencia fue 75%, ya que este alumno se integró al grupo en las primeras sesiones.

Cuando percibía la ausencia de algún integrante, me preocupaba, pero pude apreciar que entre ellos se apoyaban, pasándose las actividades que eran posibles de reponer en su casa.

Al finalizar la intervención, se pudo apreciar una evolución global positiva del grupo, en cuanto a materias aprobadas, las cuales pueden verse a continuación.

Gráfico No.1 Evolución de materias reprobadas de la totalidad de los alumnos durante el curso.



Los estudiantes manifestaron una evolución positiva en su desempeño escolar, esto se puede apreciar no sólo por la mejoría en sus notas escolares, sino también por mejoría en su atención en clases.

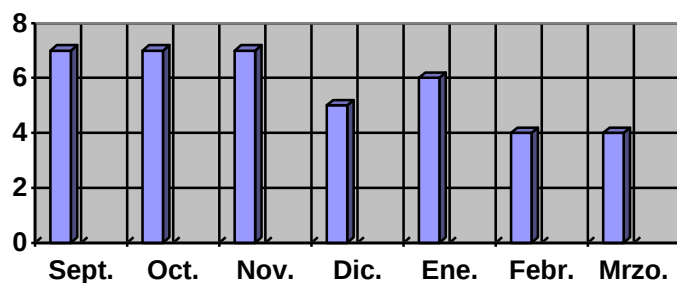
Este mismo gráfico No. 1 puede apreciarse en forma de tabla en la que se muestra el progreso mensual del grupo.

Tabla No. 4 Evolución de materias reprobadas

Nombres	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Febr.	Mzo.
Arturo	7	7	7	5	6	4	4
Enrique	6	6	5	4	3	2	1
Manuel	6	4	5	3	2	2	2
Rodolfo	7	7	6	4	3	2	3
Saúl	4	3	2	2	3	1	1
Tadeo	6	6	5	4	4	3	2

Evolución individual, para apreciar de qué manera se fue modificando el rendimiento escolar de los participantes. Es necesario mostrar la evolución individual de cada alumno.

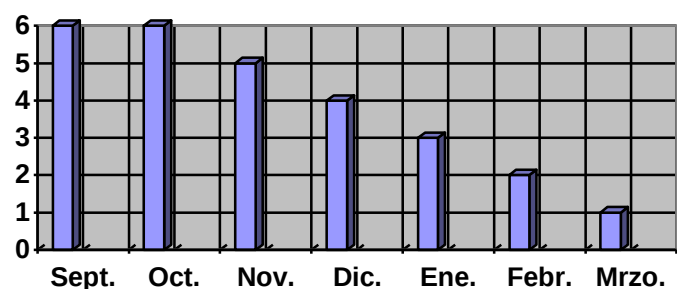
Gráfico No. 2 Arturo: Evolución de materias reprobadas



Recordemos que Arturo fue el único de C.I. de bajo puntaje, en el retest conservó el mismo; inferior al término medio. Su rango de inteligencia es menor al necesario para un buen desempeño, aunado a esto presentaba dificultades de relación y mostraba inseguridad. Durante los primeros tres meses no hubo disminución de 7 materias reprobadas, sin embargo yo apreciaba una evolución positiva en el logro de sus trabajos en casa y avances en su participación y actitudes en el grupo de la intervención.

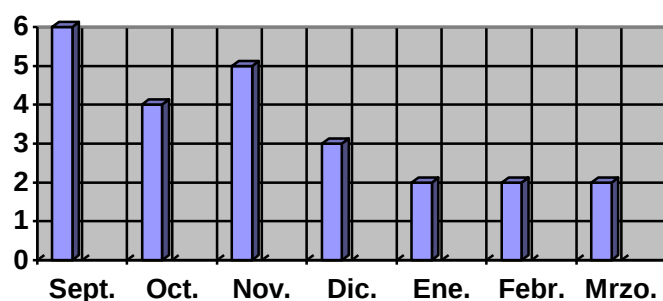
Empezó a mostrar cambios favorables a partir de diciembre, finalizando el curso con cuatro materias reprobadas. En efecto este alumno no superó el puntaje establecido en la escuela para continuar en ella; el avance se observó en varios aspectos de su personalidad y aprendizaje, lo cual veo como un logro.

Gráfico No. 3 Enrique: Evolución de materias reprobadas



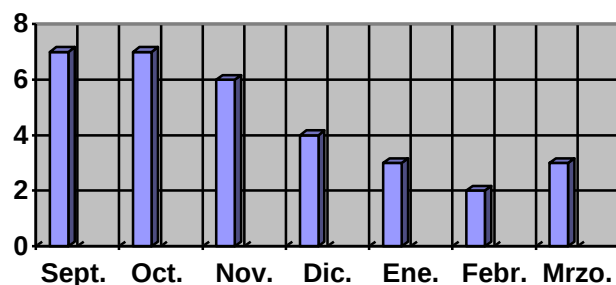
Enrique llegó tardíamente al curso, tenía seis materias reprobadas al inicio, pero se recuperó rápidamente, quizá porque su capacidad intelectual, al inicio fue término medio, pero al final superior al término medio; era bromista y al principio se burlaba de todos los que cometían cualquier error, luego poco a poco se integró al grupo y actuó con responsabilidad.

Gráfico No. 4 Manuel: Evolución de materias reprobadas



Manuel presentaba 6 materias reprobadas al principio, luego después de mucho esfuerzo bajó a 4 en el segundo mes, pero se incrementó a 6 en el tercero. Expresó que padecía fuertes migrañas desde niño y los últimos tres meses se mantuvo en solamente 2 materias sin aprobar, lo cual expresó con gusto que se debía a que ya no padecía migrañas; utilizó las técnicas de relajación que aprendió en el taller. Su capacidad intelectual era término medio al inicio y se incrementó a superior al término medio al final del taller.

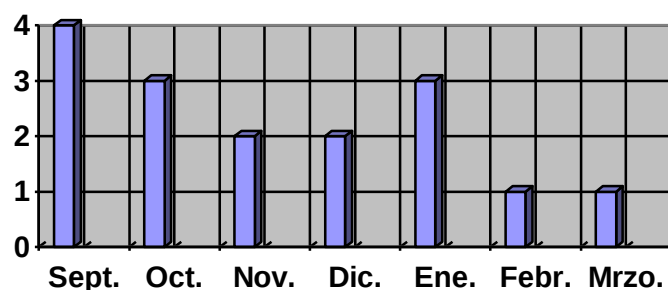
Gráfico No. 5 Rodolfo: Evolución de materias reprobadas



Rodolfo tuvo como asistencia el 100% al curso. Su aprovechamiento escolar no fue muy satisfactorio porque presentaba muchas dificultades en la ortografía y al inicio del curso también tenía 7 materias reprobadas. Al hablar empleaba una palabra

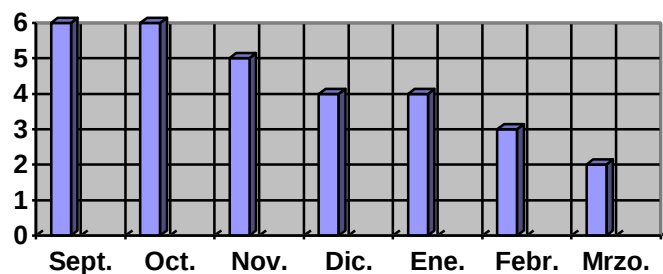
por otra y su voz era demasiado baja. Su coeficiente intelectual no varió, fue término medio al inicio y también al final.

Gráfico No. 6 Saúl: Evolución de materias reprobadas



De Saúl, su aprovechamiento escolar, fue regular, ya que empezó con 4 materias no aprobadas, podía haber incrementado su nivel, porque fue el que comenzó con el menor número de materias reprobadas, tuvo sus altibajos y terminó con 1 materia reprobada. Es bromista y platicón, su asistencia al curso fue regular y su coeficiente intelectual, fue término medio al inicio y superior al término medio al final del taller.

Gráfico No. 7 Tadeo: Evolución de materias reprobadas.



Tadeo comenzó el curso con 6 materias reprobadas y terminó con 2, tuvo altibajos pero mostró su esfuerzo personal, su capacidad intelectual al inicio del curso fue término medio y conservó el mismo puntaje al final del taller y sólo 2 materias reprobadas.

Aplicación del test de Raven

Al inicio del curso se aplicó el instrumento de medición del test de Raven para apreciar su capacidad intelectual y casi al finalizar el curso se hizo una segunda aplicación del mismo para corroborar las modificaciones que pudieran ser relevantes en esta area, sabiendo que un ambiente personal favorable para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades intelectivas y afectivas puede influir positivamente en su capacidad de discernimiento y elevar su C.I.

Tabla No. 5 Resultado de la aplicación y evaluación del Test de Raven al inicio y casi al final del curso.

Nombres:	INICIO	FINAL
Arturo	Inferior al Término Medio	Inferior al Término Medio
Enrique	Término Medio	Superior al Término Medio
Manuel	Término Medio	Superior al Término Medio
Rodolfo	Término Medio	Término Medio
Saúl	Término Medio	Superior al Término Medio
Tadeo	Término Medio	Término Medio

En esta tabla, puede apreciarse el coeficiente intelectual, por el test de Raven al inicio (septiembre) y el retest del mismo autor a los seis meses (febrero).

Mi interpretación sobre este resultado es que, los alumnos que obtuvieron un índice superior al termino medio en la segunda aplicación, puede relacionarse con factores internos, como aumento en su capacidad de discernimiento, constancia en el cumplimiento de metas y labores escolares y en un avance de su atención y seguridad personal, por lo que se apreciaba un mayor convencimiento de su participación en el curso.

Al terminar el ciclo escolar obtuve los resultados estadísticos de las calificaciones de primero de secundaria del Colegio. En primero de secundaria de un total de 182 alumnos al principio del ciclo escolar, terminaron con 155 alumnos, 110 aprobaron y 45 reprobaron; en consecuencia el 70.96% aprobó y el 29.03% reprobó. Las materias de mayor dificultad por el número de reprobación fueron Español 27 reprobados, Geografía 25, Biología 22, Historia 21 e Inglés 21 alumnos reprobados.

Por lo anterior podemos apreciar que las deficiencias esenciales en el area verbal, continúan siendo las más importantes, ya que Español ocupó el primer lugar, siguen luego Geografía, Biología e Historia que fueron las que consideraron los alumnos de mi intervención de mayor dificultad.

Con estos resultados se corrobora que trabajar en las áreas de lecto-escritura, memoria y atención en las dimensiones del aprendizaje, dan apoyo a las áreas en que presentan mayor problema los estudiantes.

En resumen hubo una evolución positiva global en su desempeño escolar reflejado en el número de materias aprobadas.

Sólo en el caso de Arturo, la evolución no fue suficiente para aprobar el semestre, pues sólo bajó de 7 materias reprobadas que tenía al inicio a 4 materias. Esto se explica por su deficiencia en razonamiento verbal y pensamiento lógico (corroborado en la medición del C.I.), por lo que a pesar de ciertos avances, estos no fueron suficientes, pues él requiere trabajo especializado en esas áreas.

En los demás integrantes del grupo, la evaluación fue más significativa, ya que 4 alumnos disminuyeron a 1 ó 2 materias reprobadas y otro alumno quedó con 3, lo que los ubicó en el rango de no riesgo de expulsión y en posibilidad de disminuir cada vez más las materias reprobadas.

A pesar de que no lograron alcanzar el 100% de aprobación, considero sus resultados como un logro importante, ya que éstos se manifestaron no sólo en el área cognoscitiva sino también en las áreas relacionales, esto se apreciará más abundantemente en la respuesta a las otras preguntas de investigación.

2ª. Pregunta: ¿Cómo contribuye□□ esta intervención en el desarrollo de actitudes y habilidades en el aprendizaje de los alumnos del primer grado de educación media básica?

Comenzó el trabajo con los estudiantes a partir de la integración del grupo en un ambiente creado con las actitudes del E.C.P., este taller partió de conocer el nivel cognitivo de cada uno, para luego continuar con el desarrollo de las habilidades del pensamiento en el aprendizaje. A continuación presento los avances generales del grupo en las distintas áreas y al término de éstos se muestran los avances individuales, comparando la situación inicial con el logro personal de cada estudiante.

Avances:

I. Uso del lenguaje

1) En lecto escritura. Mejoraron su lectura oral y de comprensión. Cada uno de los integrantes expresó que, en su salón de clases los maestros apreciaron el avance al leer oralmente, además se comprobó esto en el taller. El único que no logró llegar al puntaje de 120 palabras por minuto y sin error, fue Arturo quien leyó solamente 80.

2) En lectura en silencio y de comprensión. Pudieron apreciarla mejor, porque el contenido de las lecciones de estudio fue mayormente asimilado, los ejercicios fueron realizados en los folletos que se les repartieron en cada reunión; leían en silencio y luego expresaban verbalmente el contenido de la lección que habían asimilado.

Los alumnos que mayor dificultad presentaron en lectura oral y de comprensión fueron Arturo, Rodolfo y Tadeo, al principio. Al final todos excepto Arturo mejoraron la comprensión de la lectura; esto se pudo apreciar en el progreso de las sesiones.

Los adolescentes presentaron mayor soltura en el uso de sinónimos, antónimos y parónimos, ya que a través de ejercicios ellos pudieron comprender mejor el significado y uso del lenguaje en la comunicación.

Como otra evidencia del logro de estos avances en el uso correcto del lenguaje, los estudiantes refirieron la aplicación de estos aprendizajes en el estudio de otras materias: como Biología, Historia y Geografía.

II. Herramientas para la asimilación del conocimiento:

Hábitos de estudio y técnicas memorísticas.

Comenzó por la formación a la responsabilidad con una cartulina donde escribió cada uno su horario semanal, incluyendo fines de semana. Las metas fueron trazadas de acuerdo a sus necesidades personales de cognición. En general el avance del grupo en esta área consistió en una mejor distribución de su tiempo, para el logro de sus metas y desarrollaron un plan de trabajo para hacer sus tareas diarias que en general llevaron a cabo.

Aprendieron la utilidad y aplicación de las reglas nemotécnicas; a través de buscar palabras de uso común y se hicieron las relaciones con palabras difíciles de recordar, al hacer esta relación, su fijación (o recuerdo) perduró. Los avances de esta área redundaron en una mejor retención del conocimiento en materias con contenido memorístico como Biología, Historia y Geografía.

Los alumnos al principio presentaban atención difusa, aunada a los movimientos erráticos de algunos de ellos que distraían a los demás. Dichos alumnos fueron cambiando su actitud paulatinamente en el grupo de trabajo, donde se daban indicaciones, para mejorar su atención a los maestros, tanto en las exposiciones orales, como en los trabajos en clase y en casa.

III Actitudes y habilidades para el aprendizaje:

Atención, escucha activa y cooperación para el trabajo en equipo.

- 1) Mantuvieron su atención en clase e hicieron preguntas a sus maestros para aclarar dudas. Los logros en esta area fueron percibidos por los alumnos y los propios maestros. Estuve asistiendo a juntas de maestros semanalmente para informarme sobre su participación en clase y todos expresaron que su actitud era diferente, tuvieron mayor participación (tanto desde su lugar, como pasando al pizarrón), también se animaban a levantar la mano para pedir alguna aclaración sobre diversos temas tratados en clase.

- 2) Cumplieron sus tareas escolares satisfactoriamente.

Semanalmente llevaban su registro anecdótico en el cumplimiento de tareas, porque fue uno de los propósitos que cada integrante manifestó desde el inicio del curso, ahí expresaban sus dificultades y también sus logros. Cuatro de ellos cumplieron 100% en sus tareas y dos al 80% aproximadamente.

- 3) Expresiones actitudinales personales:

Hubo cambios en sus actitudes en el salón de clase, mayor atención, concentración, e interés y participación.

Arturo: Habla con más naturalidad, viendo a los ojos, ya no se mueve tanto cuando habla, aunque aún voltea a ver a sus compañeros y se ríe. Poco a poco deja de chupar el lápiz o pluma que tiene entre los dedos.

Enrique: Hay menos burlas para con sus compañeros cuando no saben, aunque todavía es inquieto y empuja con manos y pies a quienes están cerca de él.

Manuel: Actúa con más seguridad más relajado, ya que al inicio del curso manifestó su preocupación por cefaleas continuas, que fueron desapareciendo poco a poco a partir de Noviembre por acupresión entre los dedos pulgar e índice y ejercicios de respiración profunda, que se realizaron al final de cada sesión del taller.

Rodolfo: Se anima a participar en público y sobre todo habla con gusto, porque sabe que en el pequeño grupo de trabajo, no es criticado ni evaluado; ha dejado de tronarse los dedos al hablar, aunque todavía se mueve mucho.

Saúl: Platicón y bromista (muy atinado), sin ser ofensivo, ahora ya no se burla de sus compañeros que dicen algo tonto o que se equivocan, porque al principio expresó en el grupo *que no le gustaba que se burlaran de él*, todos estuvieron de acuerdo, siempre que él tampoco lo hiciera con ellos.

Tadeo: Casi siempre llega un poco tarde al grupo, muy bien peinado, busca su buena presencia y actitudes correctas. Trata de participar más en el grupo y lo hace bien, con algo de timidez, buscando las palabras adecuadas.

IV Modificaciones en el aprendizaje de las materias de mayor dificultad.

Antes:

Al principio del curso los alumnos presentaban deficiencias en la lecto escritura, memoria, atención y hábitos de estudio, ellos decían que: En Biología hay palabras muy difíciles como fotosíntesis o función clorofiliana, era precámbrica, azoica, cenozoica, paleozoica y también humus, epífitas, mimetismo, palabras que les parecieron muy difíciles entre otras y en Geografía e Historia decían que los contenidos eran muy amplios y se les dificultaba retenerlos. Además de que no entendían muy bien las lecturas por sus deficiencias en la comprensión de su significado.

Después:

En síntesis los alumnos comentaron que en:

Biología, entienden mejor, porque han encontrado el significado etimológico de las palabras y mejoraron su capacidad de retención.

En Historia, aprecian la utilidad de los cuadros sinópticos porque les ayudan a organizar y visualizar los contenidos.

En Geografía, cumpliendo con las tareas, así como las pide la maestra y estudiando la lección, no hay problema con ella.

A continuación en la tabla No. 6 se muestran algunas evidencias expresadas por los alumnos en cuanto a sus avances en las diferentes materias.

Tabla No. 6 Apreciación de los propios estudiantes en sus logros cotidianos en las distintas materias.

	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	Tengo seis puntos en Civismo.	No cumplí las tareas de Geografía, pero participé dos veces en clase.	Me gané dos puntos en Biología.	En Biología quiero participar más pero no puedo. En Historia me saqué un 10.	Tenía tres puntos en Historia pero me quitaron uno, porque no le puse mi nombre al trabajo.	Gané un punto en el trabajo de equipo de Geografía.
2	Me gane dos puntos por participar en Español	En Biología hice una plana de las palabras difíciles. Y en el examen me saqué 10.	Cumplí todas las tareas en Historia y me voy a sacar un nueve.	A veces mis maestros se olvidan de lo que dejaron de tarea y yo les digo.	Después de recreo llegué tarde y me quitaron dos puntos que había ganado en Física y Química.	Me quitaron dos puntos que había ganado en Historia por platicón.
3	En Geografía hice un mapa, pero no me puso punto extra.	No tengo puntos extras en inglés, pero pienso sacar diez.	Tengo un punto en Física y Química.	La maestra de Matemáticas me explicó un problema.	Tengo dos puntos en Geografía por mis tareas.	Hice la tarea de Física y Química y me gané un punto en cada una.
4	En Biología levanté la mano pero no me preguntó.	Me atrasé en dos tareas de Español, pero ya no pienso hacerlo.	Gané dos puntos por equipo en participación en Historia.	Gané dos puntos en un mapa que hice de plastilina en Geografía.	He sacado un seis en Biología, pero di la clase una vez y saqué 10.	En Biología me gané un punto en una tarea.
5	En Historia hice un resumen y me puso dos puntos.	En Historia me sacaron de la clase por platicón.	La maestra de Geografía me felicitó por un trabajo.	Gané un punto por equipo en Inglés.	Siento gusto porque me pusieron un punto en Matemáticas.	Participé en equipo en la clase de Historia y me felicitó el maestro.

En esta tabla se pueden apreciar los esfuerzos mostrados en clase por los alumnos y la retribución de estímulos positivos por parte de los maestros.

Esta modificación positiva en todos los participantes, se debió al trabajo conjunto en el area cognitiva y en el area afectiva, a través del E.C.P., siendo esta última trabajada al expresar sus emociones y experiencias que les acontecían en la familia y en la escuela. Dichos factores influyeron para aumentar su confianza y seguridad en el logro de nuevas formas de relación, más adelante se abundará al responder las otras preguntas de investigación.

En resumen los avances en el area de desarrollo de actitudes y habilidades en el aprendizaje representaron; una mejoría significativa en el area de lecto escritura y también en las áreas de retención de conocimientos, atención en clase, mayor cumplimiento de responsabilidades y orden en sus deberes escolares, tanto en clase como en casa.

3ª. Pregunta: ¿Cómo cambia la percepción de sí mismo (autoconcepto) y la valoración de sí mismo (autovaloración), como parte de su autoestima?

Para poder apreciar cómo se modificó su autoconcepto y autovaloración es necesario presentar primero cómo se veían a sí mismos y lo que esperaban al inicio del curso taller. De esta parte se cuenta con un número limitado de evidencias ya que no se recuperaron todas las que se dieron, sin embargo por la importancia de estos logros menciono algunas de las evidencias recuperadas.

I. Sus propósitos o expectativas antes del curso eran.

Mejorar en el estudio, memorizar nombres, fechas y datos importantes en Historia, Geografía y Biología, poner más atención en clases, cumplir con las tareas, en general no reprobar, para que los papás no los retiren del Colegio.

II. Referencias a su autoestima al principio del taller.

De algunos estudiantes se recuperaron descripciones de sí mismos con las que empezaron el curso y que nos dan cierta idea de cómo estaba su autoestima. Considero que al inicio se vivían muy cuestionados, criticados, devalorados y con miedo o tristeza por su situación escolar. Ya que el cambio de escuela primaria a secundaria junto con el cúmulo de materias reprobadas hacían que percibieran cierto bloqueo en la manifestación de su potencial y que tuvieran en ese momento un pobre concepto de sí mismos y duda de sus capacidades. Podemos apreciar con detalle en la tabla No. 7, el resultado de las experiencias o referencias a sí mismo y de lo observado en el taller y corroborado por las dos observadoras y por la facilitadora.

Tabla No. 7 Manifestaciones corporales y verbales de sí mismos al inicio del taller

Arturo	Rodolfo
Dice que no es inteligente... quizá mensajes arcaicos que recibió en la primaria. Tiene miedo a las competencias porque no sabe las reglas del juego y no participa en juegos de la escuela. En general; tiene dificultades, que redundan en el grupo escolar; su autoestima es baja, además no tiene buenas bases académicas, por lo que maestros y compañeros se burlan de él Actúa con inseguridad, porque habla bajito, a veces imperceptible...como...no se Se manifiesta nervioso, tímido, retraído Quiere estudiar, pero no sabe cómo hacerlo quizá le ha faltado orientación desde la primaria. Quizá presente dificultades en la memoria auditiva, tal vez distracciones internas. Los compañeros se burlan de él, porque cuando pasa al pizarrón escribe con errores.	La primaria fue para él una experiencia inolvidable, llena de bellos recuerdos y éxito en los estudios. Se angustia principalmente por sus bajas calificaciones. Los insultos le desesperan porque confirma que es rechazado. Pero muestra su inseguridad porque habla con voz muy baja y emplea una palabra por otra.
Enrique	Saúl
El no quiere ser tan platicón en las clases y burlarse menos de sus compañeros. Expresa su escepticismo al grupo., cree que nadie lo puede ayudar a pasar las materias. Muestra su rebeldía en la expresión “me gusta hacer desmadre”. En primero y segundo de primaria, sentía vergüenza, luego se fue acostumbrando a los compañeros. Tiene miedo a reprobar año pero es hábil para organizarse en lo que quiere. Ante el fracaso se desespera y dice majaderías, pero es acertado en sus respuestas que son rápidas casi siempre. Sexualmente se encuentra bien ubicado, tiene planes para en el futuro, formar una familia. Se expresa con naturalidad y seguro de sí mismo.	Se manifiesta listo, observador, tiene miedo de reprobar biología anual y que se burlen de él. Desea ser el mejor en clase y deporte, quiere llegar a ser famoso. A veces da la impresión de que sabe más que sus compañeros, pero tartamudea, tal vez por inseguridades. Tiene mucho miedo a reprobar el año, porque siente que ha flojeado. Cuando él participa lo hace con seriedad. Hace preguntas y aclara dudas personales oportunamente. Quizá le parezcan aburridas las clases.
Manuel	Tadeo
Sus profesores le aburren. Se siente triste por no tener amigos en el colegio. El futuro le angustia, su autoestima es baja por su deficiente aprovechamiento escolar. Se siente triste por no tener amigos en el Colegio.	Tadeo ante los fracasos se bloquea, no tiene metas o ideales y trata de evadirse de responsabilidades que le corresponden. Le disgusta mucho que lo critiquen, sobre todo si lo hacen en público...algo de su persona como el acicalamiento en el peinado. Apreciación directa en los ejercicios que se realizan en el pequeño grupo, por dudas no aclaradas por él

III. Referencias a su autoestima a través del taller:

Como habíamos referido en el “plan de acción”, una parte del trabajo de intervención consistió en varias sesiones de grupo de encuentro, en ellas los estudiantes compartieron sus experiencias y sentimientos respecto de su rendimiento escolar y las relaciones con su familia, con sus compañeros y maestros, importaba que pudieran hablar de sí mismos y tomar en cuenta cómo se sentían.

En estas referencias a su autoconcepto a mitad del curso se puede apreciar cierta evolución positiva de su autoestima, que fue resultado de constatar que podían superar los obstáculos en el aprendizaje y apreciar mejor los avances que iban teniendo.

Autoconcepto:

- Arturo: soy olvidadizo, pero quiero aprender
- Enrique: me gusta ser burlón, pero tengo muchos amigos
- Manuel: soy tranquilo, me gustaría jugar, pero no puedo por las migrañas
- Rodolfo: soy amigable, pero corajudo
- Saúl: soy distraído, pero me gusta escribir lo que tengo que hacer
- Tadeo: Me dicen que soy tímido y creo que un poco.

De Enrique y Tadeo se puede ver a través de las siguientes expresiones, cómo su confianza iba en aumento:

Enrique: “No tengo punto extras en Inglés pero pienso sacar 10”

Tadeo: “Me gustaría poder pasar de año y creo que lo lograré”

Al final del taller expresaron mayor confianza en sí mismos a través de sus dibujos y expresiones más positivas de sí.

Autoestima:

A través de un dibujo que realizaron casi al final del taller expresaron cómo se sentían al principio del taller y cómo al final. Sus dibujos y expresiones nos describen claramente la apreciación de lo que lograron y en sus palabras y dibujos se puede apreciar que ellos mismos podían reconocer sus avances.

Arturo se dibujó inicialmente como un niño pequeño en el zoológico y al final escribió la palabra **ánimo**.

Enrique al principio se dibujó como un muchacho que va de cacería y al final escribió la palabra **valor**.

Manuel se dibujó al principio como un muchacho ante un río y al final después de haberlo cruzado dijo lo **logré**

Rodolfo en su dibujo inicial se dibujó dentro de un bote sin remos y al final ya con remos la palabra **luchar**.

Saúl su dibujo inicial representó un niño que sube una montaña, al llegar a la cima un muchacho que dice lo **logré**.

Tadeo al principio dibujó un niño en la canastilla funicular y al final, después de haber cruzado el lago, **por fin**.

Aprecié un cambio favorable en la autoestima de cada uno de los integrantes, porque su autoconcepto al comienzo era en cierta forma de poca capacidad y seguridad en sí mismos. Al incrementarse su confianza y seguridad, pudieron realizar mayores logros en el área educativa y relacional.

En resumen hubo una mejoría en su autoconcepto y autovaloración. Se fueron reconociendo capaces de superar sus fallas académicas y personales, lo que se vio reflejado en sus calificaciones y participación en clase, lo que a su vez reforzó su sentido de logro.

En su comunicación, dentro del grupo de encuentro, sus expresiones verbales y no verbales pasaron del tartamudeo, titubeo, excesivas gesticulaciones e inseguridad al hablar e interactuar en el grupo, a una mayor fluidez, confianza, atención y presencia en su comunicación entre ellos.

También empezaron a expresarse con mayor confianza respecto del logro de sus metas, de su realización personal y a compartir con más confianza sus experiencias familiares y escolares. Se fueron manifestando más capaces de reconocer sus logros y cualidades, aumentando su capacidad de valoración personal.

4ª. Pregunta: ¿Cómo responde el estudiante en sus relaciones interpersonales familiares al confirmarse valioso y capaz como persona?

Tabla No. 8 Datos iniciales de la ubicación familiar de los alumnos

Integrantes	Ubicación familiar
Arturo	Estoy en 1º.B vengo del Colegio Matel, tengo 12 años y soy el más chico de 4 hermanos
Enrique	Estoy en 1º. C, la primaria la estudié en el Anáhuac Garibaldi, somos 2 hijos, yo soy el mayor y tengo una hermana.
Manuel	Estoy en 1º. A, tengo 13 años, cambiaron a mi papá de Morelia por su trabajo para acá, somos tres de familia, una hermana mayor y otra menor que yo.
Rodolfo	Estoy en 1º. C, estudié la primaria en el Colegio Matel, tengo un hermano mayor y una hermana más chica que yo.
Saúl	Vengo del Liceo Humanístico estoy en 1º. D, soy el hermano mayor de 2 hijos que tienen mis papás.
Tadeo	Estoy en 1º. D, vengo del Alberice, somos 4 hijos yo soy el segundo y mi mamá está embarazada.

Con el interés de recuperar cómo se relacionaban con su familia y algunos otros datos personales importantes, apliqué un cuestionario, parte de respuestas aparecen en la tabla y nos indican el estado de relación de los alumnos con su familia.

Tabla No. 9 Relación con su familia y otros datos personales al inicio del taller.

	Cuestionario	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	Trato familiar	Me regañan mucho mis papás	Son muy mandones y mi papá se enoja mucho	Me comparan con mis hermanos mas estudiosos	Me regañan mucho por mis calificaciones	Me regañan cuando repruebo	Me regañan a veces
2	Relación con los hermanos	No porque peleo mucho	Casi no	Casi no	Sólo con mi hermana	Regular con mi hermana	Con el más chico sí
3	Apoyo en tareas	Nadie porque soy el más chico	Nadie	A veces mi papá	Mi mamá a veces	Mi mamá a veces	A veces mi mamá
4	Propósito de este año	Hacer mis tareas	Pasar de año	Estudiar más para pasar de año	Pasar de año	Pasar de año	Pasar a segundo
5	Anhelo en la vida	Estudiar astronomía	Estudiar ingeniería	Que se me quiten las migrañas	Ser abogado	Estudiar computación	Ser profesionista
6	Temores como estudiante	A los regaños y a las tareas	Casi no	De reprobar el año	Reprobar el año	Reprobar	Reprobar año
7	Materia que le gusta más	No sé	Matemáticas	Creo que Biología	Me gusta Historia	No sé Cuál	No sé
8	Actividad que prefiere realizar en el Colegio	Me gusta el foot ball, pero no juego	Jugar foot ball	Me gusta ver jugar	Juego mucho pero no en las canchas	Jugar foot ball	Ver jugar
9	Motivos de estudiar en el Anáhuac Chapalita	Porque aquí están mis primos	Porque mi papá aquí estudió	Porque nos cambiamos cerca de aquí	Porque aquí está mi hermano	Porque cambiaron a mi papá aquí	Aquí estudió mi papá
10	Planes después de terminar educación secundaria	Tal vez la Prepa.	Estudiar la Prepa.	Estudiar Mercado-tecnia	Estudiar Prepa. técnica	Estudiar la Prepa.	Estudiar la Prepa.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los alumnos en ese momento experimentaban una situación difícil en su familia, porque recibían constantes

regaños y reproches por sus resultados escolares. También expresaron gusto por los deportes y tienen planes de estudiar una carrera o la preparatoria.

1) ¿Cómo se relacionaba antes del taller con su familia?

Presentaré por alumno los hechos y situaciones familiares, detectadas al inicio con cada uno, en la tabla número 10. Estos datos se obtuvieron a través del test de Sacks y expresiones de los alumnos en relación a su familia y lo que dijeron en el grupo de encuentro.

Tabla No. 10 Datos personales y familiares de los alumnos al inicio

Arturo	Edad: 12.7 años
Hijo de Santiago de 45 años y de Lorena de 43 años han procreado 4 hijos, siendo Arturo el menor de la familia. Dice que su familia es buena, pero que lo regañan mucho. Ha sido muy regañado de sus padres. Sus progenitores se quejan de que pelea con sus hermanos.	Quiere que su padre gane más dinero para los gastos de la familia. Su madre lo quiere, pero se enoja con él porque no aprovecha en el estudio. Ante sus fracasos se pone nervioso, porque tiene miedo que sus padres le peguen fuerte.
Enrique	Edad: 13.3 años
Hijo de Herminio de 41 años y Sara de 36. En 14 años han tenido 2 hijos, Enrique de 13 y María de 10 años Su papá casi no está en casa y cuando llega es muy enojón.. De pequeño se sentía bien, pero ahora se da cuenta que los adultos quieren tener la razón siempre, pero si llega a mandar, quiere que todos lo obedezcan.	Siente que sus papás se relacionan bien y que su mamá lo quiere más a él. Entre los hermanos hay buenas relaciones. Quisiera convivir más con su papá. Dice que su papá es muy enojón con él, aunque no lo golpea, se relaciona mejor con su mamá y con su hermana menor. Manifiesta cierto rechazo a la autoridad. Quisiera que sus padres no se pelearan tanto, sobre todo teme que sea por su culpa... las bajas calificaciones.
Manuel	Edad: 13.3 años.
Hijo de Jorge de 46 años y Elena de 38; en 17 años de casados han tenido tres hijos, siendo Manuel el único varón y el hijo de en medio Desde niño se atendió sin éxito con los neurólogos, por las migrañas que le aquejan con frecuencia. Tiene planes de levantarse temprano, estudiar más, hacer sus trabajos con orden y utilizar el diccionario para mejorar su ortografía y comprensión del significado de las palabras. A los 7 años un perro lo mordió en la pierna.	Sus padres se llevan bien como pareja, su papá se enoja pero juega con él y lo ayuda, a su mamá la quiere mucho, pero lo regaña también, por sus bajas calificaciones lo rechaza, él es en quien están fincados los intereses de sus padres. Quizá sus padres establezcan comparaciones. Siente que su papá prefiere a su hermana Laura (la mayor) y su mamá prefiere a su hermanita. Desea ser aplicado y que su papá no se muera. Le disgusta mucho que lo regañen. Tiene miedo a los perros, porque desde niño fue muy nervioso.

Tabla No. 10 (Continuación)

Rodolfo	Edad: 12.5 años.
Hijo de Rodrigo de 48 años y Ma. Eugenia de 40, han tenido 3 hijos, siendo Rodolfo el de en medio. Dice que va a obedecer a sus padres, estudiar más así como no ver mucha televisión. Quiere ser menos envidioso con su hermano Daniel y escuchar a su hermana mayor no siendo grosero con ella. Cuando sea grande, desea ser abogado. Ante sus fracasos dice que se siente muy mal. Quiere casarse y tener hijos gemelos ya profesionista.	Siente que sus padres se llevan bien, también entre los tres hermanos hay buenas relaciones. Su mamá lo quiere, y sabe que se mortifica mucho por su bajo rendimiento escolar. Se lleva bien con su hermana Ale. Siente que su papá lo regaña más a él pero que su mamá lo quiere en forma especial. Cuando sale de vacaciones se olvida de sus problemas familiares y tristezas. Su papá le llama la atención por sus calificaciones lo mismo su mamá Tristezas por sus calificaciones bajas. Se enoja, dice que le duele el corazón, quiere llorar porque decepciona a sus papás, se siente rechazado desea ser buen estudiante inteligente y guapo. Le gusta la relación matrimonial que llevan sus padres. Le parece fácil por su experiencia personal, por que él es de concepción gemelar.
Saúl	Edad: 12.9 años.
Hijo de Guillermo de 35 años y Ma. Luisa de 34. (quien lo sobreprotege) En 14 años de matrimonio han tenido 2 hijos, siendo Saúl el mayor y su hermana Luisa de 9 años. Le gusta la cacería, va dos veces al año con su papá, también juega nintendo y foot ball. No quiere ser tan enojón para no pelear con mi hermana y compañeros. No quiere exagerar en ver tanta televisión.	Quiere a su mamá y ella a él, pero cuando se enoja no, porque se siente rechazado y marginado por quien cree contar en todo. Siente que su papá quiere más a su hermana Luisa y su mamá lo quiere a él. Comparte tiempos de buena relación con su padre.. Hace el propósito de controlar sus impulsos y violencias de carácter. Muestra su deseo de dedicarse más al estudio.
Tadeo	Edad: 12. 11 años.
Hijo de Fernando de 41 años y Lupita de 37; en 17 años de matrimonio han tenido 4 hijos, siendo Tadeo el segundo, la mayor de 16 y menores que él dos varones. Su madre está embarazada. Su papá lo trata bien, pero a veces no lo deja salir con sus amigos. Tadeo se relaciona bien con su hermano menor y rivaliza con Daniel de 10 años. En el trato, su papá se enoja mucho por el motivo de las bajas calificaciones, y lo lleva a la empresa a cumplir sus tareas escolares.	Siente que sus padres se llevan bien, su mamá lo regaña más a él que con lágrimas en lo ojos dice que el motivo son las materias reprobadas, le duele mucho esta situación. Tiene miedo a los ladrones y a que lo maten. Desea parecerse más a su papá ya que es un profesionista de éxito. Su comportamiento es como de un niño dependiente, atendido a las indicaciones de sus padres. Ya tiene casi 13 años y no participa en las responsabilidades en familia y escuela, tal vez le faltan hábitos desde la infancia.

Como se puede apreciar en los datos de los alumnos, al principio casi todos eran regañados por sus padres debido al bajo aprovechamiento escolar, conforme fue transcurriendo el taller Enrique y Manuel expresaron que sus padres eran más comprensivos con ellos y ya no los regañaban tanto, Arturo, Rodolfo, Saúl y Tadeo,

aproximadamente después de medio curso expresaron la aprobación de sus padres por el cambio de conducta en las realizaciones escolares.

En voz de los padres a través de la primera entrevista. Ellos expresaron mucha preocupación porque sus hijos podían reprobar el año escolar, ya que las calificaciones mensuales reprobadas eran muchas y generalmente ocupaban estos alumnos el último lugar en su grupo escolar de referencia.

2) Logros en el area de relación interpersonal con su familia.

De voz de los alumnos y observaciones del trabajo, con ellos, se puede decir que lograron más de lo que dijeron. Al final podemos concluir que el taller les ayudó a mejorar la relación con sus padres, logrando mayor cercanía, valoración, cambios de actitud o conducta y en algunos casos con premios, lo que se puede ver con ejemplos en la tabla No. 11

Tabla No. 11 Apreciación y experiencias de los alumnos respecto a la valoración de su esfuerzo por parte de su familia.

	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	Mi mamá me trae al curso.	Siempre he sentido que mi mamá me quiere.	Ya no me comparan tanto con mis hermanas.	Mis papás ya no se pelean tanto por mi culpa.	Desde hace 3 años voy de cacería con mi papá cada 6 meses.	Me dejaron salir con mis amigos porque mejoré mis calificaciones.
2	Ya no me regañan tanto mis papás.	Me llevo bien con mi hermana, pero casi no juego con ella, porque es muy chica.	Me llevó mi papá con él para aprender a manejar.	Mi mamá me quiere mucho.	Siento que mi papá quiere más a mi hermana, pero mi mamá a mí.	Mis papás ya no me regañan tanto por que peleo menos con mi hermano.
3	Ya no me pelean tanto mis hermanos, sólo uno.	Me felicitaron porque en Inglés soy el mejor.	Mis papás me compraron una enciclopedia para tenerla en mi cuarto	Ya no peleo con mi hermano gemelo y mi papá ya no me grita tanto.	Mis papás me compraron unos tenis porque mejoré mis calificaciones.	Mi mamá ya me deja peinar a mi gusto.
4	Como soy el más chico, muchas cosas no puedo hacer.	Me prometieron llevarme a Orlando si paso con buen promedio.	Me compraron un perrito chihuahueño como mascota.	Vino un tío abogado de México y mi mamá le enseñó mis calificaciones.	Ya no me gritan tanto mis papás ni mis tíos.	Me compraron una bicicleta de montaña para las vacaciones.
5	El otro día mi mamá me llevó al cine porque hice todas mis tareas.	Salí de cacería con mi papá y mis tíos, maté una liebre.	Ya no me llevan con el neurólogo y practico la natación.	Me llevo un poco mejor con mi hermana mayor.	Me llevaron a cenar a la Gran Plaza porque mejoré mis calificaciones.	Voy a ir con mis tíos y primos si paso de año.

Al final del taller en una segunda entrevista con los padres de familia, ellos expresaron que alababan su conducta y dedicación al estudio y les echaron porras para seguir adelante con sus logros, al mismo tiempo les ofrecieron estímulos positivos que fueron premios de diversa índole, algunos comentarios que dieron se muestran en la tabla No. 12

Tabla No. 12 Comentarios de los padres respecto a la conducta de sus hijos al final del taller.

Nombres	Relaciones interpersonales en familia
Arturo	Sus padres comentan en la 2a. entrevista, que en enero baja en sus calificaciones porque su abuelo paterno falleció y Arturo estuvo muy encariñado con él (es el nieto menor), además fue impresionante su deceso.
Enrique	Su papá trabaja mucho y viaja frecuentemente fuera de la ciudad, sin embargo está al cuidado de la familia y en la entrevista expresa su interés por Enrique (ya que es su hijo mayor). Su mamá dice que se relaciona mejor con su hermana y en general es más responsable.
Manuel	Sus padres expresan la alegría de que Manuel ya no padece migraña, ahora dice la mamá que establece competencias con su hermana mayor (que estudia Preparatoria.)
Rodolfo	Ya no ve tanta televisión, con sus dos hermanos se lleva mejor.- sus padres comentan que no quiere faltar ni un sólo día a su grupo y que las tareas escritas las ha mejorado; aún le faltan las de estudio, porque le frustra utilizar la lectura de comprensión.
Saúl	Su papá lo lleva de cacería ahora como premio, porque lo ve más dedicado a sus estudios. Su mamá comenta que aunque juega foot ball y le gusta el nintendo, tiene tiempo para hacer sus tareas. Sigue siendo enojón y se impacienta con su hermana menor.
Tadeo	Su mamá asiste a la entrevista con su hija recién nacida y dice que Tadeo está feliz con su hermanita, sin embargo siguen las rivalidades con su hermano menor que él 3 años . Ha dedicado más tiempo a sus tareas, pero le cuesta trabajo concentrarse

Mostraron mayor capacidad de diálogo en familia. Como resultado del trabajo en el grupo hubo avances sustanciales en su relación con sus padres. El logro más importante fue que: durante el curso expresaron su situación familiar; algunos satisfactoria como Enrique, Manuel, Rodolfo y Saúl, y otros como Arturo y Tadeo, dijeron que aún no lograban sentirse aceptados del todo en el grupo familiar por sus bajas calificaciones.

Pero todos en general sintieron que pueden dialogar más con sus padres y hermanos, porque hay mayor comprensión.

En resumen en el area de las relaciones interpersonales familiares, los alumnos al ir evolucionando positivamente en sus calificaciones, recibieron por parte de sus padres una actitud de mayor confianza, manifestada a través de conductas de reforzamiento, como reconocimiento de sus logros y premios a su esfuerzo. Al manifestar esta confianza en sus hijos, las relaciones entre los alumnos y sus familias mejoraron y esto a su vez posibilitó mayor confianza de los hijos hacia sus padres. Como resultado de todo esto se apreció una mejoría en la comunicación de sus sentimientos y experiencias personales de parte de los alumnos a sus familias.

5ª. Pregunta: ¿Cómo responde el estudiante en sus relaciones interpersonales al confirmarse valioso y capaz en el ámbito escolar?

El estilo de relación que los maestros de secundaria tenían con los alumnos del grupo y el efecto motivacional que producía en ellos aparece en la información arrojada en notas de campo y en una serie de observaciones recolectadas dentro del taller. Al principio las relaciones interpersonales con sus maestros no eran satisfactorias; e incluso eran difíciles para la mayoría, ya que los sentían distantes imperativos y les tenían miedo, esto lo podemos ver en la tabla No.13.

Tabla No. 13 Relación de los estudiantes con compañeros y maestros al inicio del curso taller.

	Cuestionario	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	¿Cómo es la relación con mi maestro en las materias de mayor dificultad (Historia, Biología y Geografía)?	Mala	Pésima	Regular	Buena	Buena	Regular
2	¿Veo que la comunicación inadecuada con mi maestro, generalmente dificulta mi aprendizaje?	Casi siempre	Nada	Siempre	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3	¿Cuándo los maestros preguntan en clase, no levanto la mano para contestar porque?	Por miedo	Por las burlas	Por miedo	No se la lección	Por vergüenza	Por vergüenza
4	¿Cuándo me pide el maestro que lea en voz alta no quiero, porque?	Tartamudeo	Me detengo	Me equivoco	Me equivoco	Me detengo	Me detengo
5	¿Cómo veo la organización de mi grupo, durante las exposiciones del maestro?	Casi desordenada	Algo ordenada	Desordenada	Casi desordenada	Casi desordenada	Ordenada
6	¿Cómo es la ayuda que me brindan mis maestros para entender su clase?	Ninguna	Ninguna	Regular	Ninguna	Ninguna	Ninguna
7	¿Me han felicitado los maestros por el cumplimiento de mis tareas?	Nunca	Algunas veces	Casi nunca	Casi nunca	Nunca	Nunca
8	¿Cómo son las competencias por equipo dentro de mi salón de clases?	Difíciles	Difíciles	Regular	Regular	Difíciles	Difíciles
9	¿Cómo respondo cuando hay agresiones repetitivas de mis compañeros en el salón de clases?	Llorando	Defendiéndome	Llorando	Burlándome	Burlándome	Burlándome
10	¿Cómo me siento en la hora del recreo?	Rechazado	Participativo	Indiferente	Indiferente	Indiferente	Indiferente

Relación maestro-alumno:

De las materias de mayor dificultad expresaron que: en Geografía la maestra les infundía miedo por el trato, en Historia también miedo por el contenido de la lección y en Biología por no entender la terminología empleada.

En la entrevista que se efectuó al inicio del curso, con los maestros, para constatar la conducta manifestada en el grupo de clase, ellos se quejaban del bajo rendimiento escolar, la dificultad en el cumplimiento de responsabilidades escolares, los veían como alumnos indolentes, distraídos, que no cumplían sus tareas. En esta entrevista se evidenció que algunos maestros aún no conocían a los alumnos, pero otros sí y dieron retroalimentación en base a sus resultados de calificaciones. Les compartí mi propósito respecto del proyecto y los invité a participar con sus opiniones durante el semestre.

Logros en la relación maestro alumno

Como parte de los cambios en la relación interpersonal de los maestros con los alumnos, éstos expresaron haber recibido mayor reconocimiento a sus acciones participativas por parte de los maestros, como se ve a continuación.

Podemos apreciar por sus respuestas que, el ambiente de clases para Enrique Manuel y Saúl ha mejorado con sus maestros; para Arturo, Rodolfo y Tadeo es todavía algo difícil, esto sucedió aproximadamente a la mitad del proceso.

La relación de los alumnos con sus compañeros tanto en clases como en el recreo es regular, menos para Arturo a quien le parece dicha relación algo difícil. Todo esto se aprecia en la tabla No. 14.

Tabla No. 14 Percepción y respuestas de los estudiantes en su salón de clases a mitad del curso.

	Cuestionario	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	¿Percibes que la relación del maestro afecta a los alumnos con respecto a las habilidades de razonamiento y eficiencia en el aprendizaje?	Sí	No creo	algunas veces	No siento	Sí	Sí
2	¿Cómo respondes ante las agresiones repetitivas de tus compañeros de clase?	Algunas veces lloro	Me burlo	Voy a otro lado	Le digo al profesor	Me defiendo	Me voy a otro lado
3	¿Cómo está organizado tu salón de clases durante las exposiciones de tu maestro?	Creo que bien	No muy bien	Bien	Más o menos	Regular	Bien
4	¿Te sientes incluido en grupo durante la hora de recreo?	No	Sí	Sí	Algunas veces	Casi no	Algunas veces
5	¿Cuáles son tus derechos y obligaciones en los juegos o deportes organizados?	No sé	Son muchos	No sé	No sé	Algunos	No sé
6	¿Cuál es la percepción manifiesta que tienen tus maestros, respecto al aprovechamiento en clase que tú tienes?	No se	Buena	Buena	No se	Buena	No se
7	¿Cuáles son tus principales miedos como persona?	Que mi mamá ya no me quiera	A que mis papás se peleen por mí culpa	A los perros de niño uno me mordió	Que se muera mi hermano gemelo	Que se acabe el mundo	A los ladrones y a que me maten
8	¿Necesitas ayuda actualmente para realizar tus tareas?	Sí	No	Algunas veces	Me gustaría	Casi no	Sí
9	¿Por qué te animas a participar más como persona y como alumno?	Poquito	Me siento más seguro	Puedo estudiar mejor	He mejorado	Me han felicitado	La Sec. No es tan difícil
10	¿Crees que has podido establecer metas de superación personal?	No sé	Son muchas, bien padres	Sí empezando por mi familia	Sí quiero salir con buenas calificaciones	Sí las tengo por escrito	Sí aunque me cuesta trabajo

En una segunda entrevista después de 4 meses de trabajo con los alumnos los maestros dijeron que apreciaban el esfuerzo en el cumplimiento de sus tareas y que ponían más atención en clase. En forma sintética contestaron; que apreciaban el avance en promedio de calificaciones y se les veía más seguros.

Arturo En los recreos comienza a participar con sus compañeros de grupo en carreras de relevos. La maestra de Geografía lo felicita porque hace más tareas, aunque necesita estudiar para nivelarse.

Enrique Participa en competencias recreativas y ha ingresado al equipo de foot ball en el Colegio.

Manuel El maestro de Historia lo felicita y pone de ejemplo en su grupo de clases aún no se anima a jugar competencias en el recreo, ni foot ball, por

temor a que vuelva su migraña, pero inicia en su casa él sólo con el basket ball, su intención es jugar para hacerlo después en el Colegio.

Rodolfo Hablé con el maestro asesor del grupo, dice que ha mejorado en calificaciones, porque lleva sus tareas, también se ha superado en ortografía, participa en clase un poco más pero no se atreve a pasar al pizarrón; todavía es indeciso.

Saúl Ha mejorado en Biología e Historia, aunque le parecen todavía las más difíciles. Lo nombran portero en el equipo de foot ball en el Colegio y se siente orgulloso de participar en la liga interna.

Tadeo Su maestro asistente de grupo dice que casi siempre que le pregunta está distraído, aunque sus tareas casi todas completas; su lenguaje es pobre y no conoce el significado de muchas palabras de sus libros de texto; se le recomienda el uso del diccionario.

Aglutinando los resultados en el area de relaciones interpersonales dentro del salón de clases podemos apreciar cambios significativos favorables como mayor integración y participación con compañeros del grupo y extra clase y se acercaron más a los maestros preguntando dentro y fuera del salón de clases, lo que puede apreciarse en detalle en las tablas No.15 No.16 y No. 17

Tabla No. 15 Relación con sus maestros y compañeros casi al final del taller

	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	Con el maestro de Historia sí.	Con mis compañeros bien padre	Me felicitó el maestro de Biología	Saqué un 8 en Geografía.	Levanté la mano y pasé al pizarrón en matemáticas	Me nombraron jefe de equipo en el salón.
2	La maestra de Geografía me puso un Vo.bo.	Pasé al pizarrón en la clase de Inglés	Levanté la mano muchas veces porque estudié.	Estudí con tres amigos en mi casa.	Me preguntó la maestra de Geografía y supe contestar.	Leí en voz alta y ya no me equivoco tanto.
3	Aprendí diez palabras en Español y las utilicé en oraciones.	Soy jefe de 2 equipos de trabajo en mi salón de clases.	Mis papás ven que he aprovechado el tiempo en clases, ya no tengo reportes.	Salgo pensando en lo que tengo que hacer en clases.	El maestro de Historia me puso 10 en dos tareas.	Hago la tarea sin ver la televisión y me han felicitado.
4	Ya no volteo tanto al techo cuando me preguntan la clase	Tengo tiempo a fin de semana para ir de cacería como premio.	Mi hermana vio mis calificaciones y me felicitó.	Hay dos amigos con los que me junto en el recreo.	Me gustan las Matemáticas y he pasado varias veces al pizarrón.	Tengo buen promedio en Español.
5	Un compañero de al lado me dice que leo mejor.	Me gusta hacer las tareas en la computadora.	Me gusta llegar temprano a clase.	Quiero ser como mi papá, que termine Prepa. Técnica.	Van a estudiar a mi casa cinco compañeros.	Me gustaría poder pasar de año y creo que lo lograré.

En cuanto a las relaciones interpersonales de los alumnos, académicas y deportivas, han mejorado en general, siendo mayor el aumento para Enrique, Manuel, Rodolfo y Saúl; Arturo y Tadeo aún no se integran satisfactoriamente.

Tabla No. 16 Relación con sus compañeros casi al final del taller.

	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	Me hice de un amigo con el que juego en el recreo.	Soy jefe de equipo en dos clases y eso me gusta mucho.	Participo en equipo y me nombraron jefe de grupo.	Quisiera que hubiera competencias en patines.	Me eligieron jefe de un equipo en mi salón.	En mi salón participo más en equipo.
2	En los equipos de clase casi no participo.	En el recreo juego foot ball casi siempre.	Me gusta jugar competencias en Educación Física.	Me ha gustado jugar basket, pero no en las canchas.	Me escogieron para la escolta en honores a la bandera.	Me gusta llegar temprano al Colegio.
3	Invité a dos amigos a mi casa para la tarea.	Me gusta también a veces jugar basket porque estoy alto y alcanzo un poco más la canasta.	Casi siempre juego foot ball en el recreo.	Tengo ganas de participar más en los equipos de clases.	Casi siempre juego basket en el recreo.	En el recreo juego con dos amigos.
4	Me aplaudieron el día de mi cumpleaños.	Me gusta correr porque practico la cacería.	Creo que no soy bueno para el basket.	En un equipo de clase sacamos 10 por participar.	En Educación Física me gustan las competencias.	Me gusta participar en Educación Física.
5	Me gustan las competencias de Educación Física.	Ya me esta gustando mucho estar en este Colegio.	No me gusta quedarme sentado en el recreo.	En Educación Física me felicitó la maestra.	Hago la tarea con tres compañeros.	No corro mucho porque no puedo. (me duele una rodilla)

La evolución favorable de los alumnos hacia sus maestros se ve claramente casi al término del proceso del grupo taller.

Tabla No. 17 Modificación de su participación en el salón de clases

	Arturo	Enrique	Manuel	Rodolfo	Saúl	Tadeo
1	En Historia si levanto la mano.	Sí porque la maestra de Geografía ya me cae mejor	A veces pregunto fuera de clases.	Ya me animo un poco más a preguntar.	No tengo dudas en Matemáticas.	En Historia 3 veces he preguntado, pero una no me oyó.
2	En Biología se me hacen difíciles los nombres.	Algunas veces el maestro de Historia se presta como buen cuate.	En Biología hay muchas palabras difíciles, pero me las aprendo.	Veo que mis compañeros saben preguntar y yo no sé como.	En Biología el maestro me calificó reprobado en un trabajo, pero se lo llevé y me corrigió la calificación.	Me dicen que hablo bajito para preguntar y no me gusta gritar.
3	En Física y Química le estoy entendiendo al maestro.	En Biología tengo muchas dudas pero no pregunto, mejor veo en el diccionario.	Pregunté una vez a la maestra de Geografía y no me oyó.	La maestra de Geografía ya me cae mejor.	Todavía no me gusta levantar la mano para preguntar en clase.	En Biología he cumplido las tareas, pero no me gusta preguntar.
4	Hice 2 tareas bien en Geografía.	En Matemáticas si me han aclarado las dudas.	Al salir de clase le pregunté al maestro de Historia.	En Biología he preguntado más veces.	A la maestra de Geografía le hice una pregunta fuera del salón.	Veo que otros preguntan más que yo.
5	Me explicó la clase de Matemáticas mi maestro.	En Inglés no pregunto porque ya sé.	En Español pregunté porqué no me calificó la tarea.	Casi no tengo dudas en Civismo.	Casi siempre anoto la tarea para no preguntar.	Algunas veces me avergüenza preguntar.

Al consolidar los cambios significativos, emergen conductas de interrelación positivas que ayudan al desarrollo académico y personal de los alumnos.

Tabla No. 18 Nuevas formas de relación interpersonal casi al final del taller

	Actitudes expresadas	Resultados obtenidos
Arturo	Respeto y escucha.	Tanto en el colegio como en mi casa, me resultó mejor.
Enrique	Cumplimiento de responsabilidades.	Ha sido bueno para mí, ya que no me gusta que me digan lo que tengo que hacer.
Manuel	Expresión de mi sentir y respeto.	He platicado con mis maestros cómo me siento y me han comprendido, también hay respeto.
Rodolfo	Escucha y participación ordenada.	Al poner atención en clases, también participo y me toman en cuenta para mi calificación.
Saúl	Cumplimiento de responsabilidades.	Cumplo en la escuela y también en mi casa y no hay broncas
Tadeo	Escucha y respeto.	Sí pongo atención en lo que me dicen y los respeto, también me respetan a mí

Por lo que podemos apreciar en la tabla No.18 los alumnos expresaron que practicaron con sus compañeros algunas actitudes y como resultado de ello, sus relaciones también mejoraron.

En resumen las relaciones interpersonales mejoraron tanto con los maestros como con los compañeros. Al principio las relaciones de los alumnos con sus maestros eran más impersonales, los maestros los ubicaban como alumnos problemas, deficientes y había actitudes de rechazo y escepticismo hacia ellos, por su parte los alumnos sentían miedo, rechazo, desconfianza y se inhibían de participar. Los estudiantes al ir generando dentro del grupo de encuentro más confianza en sus propias capacidades académicas y de relación se animaron a participar más en clase, al principio tímidamente y conforme pasó el tiempo, aumentó la confianza. También empezaron a cumplir más con sus tareas y retener mejor el conocimiento, a mejorar en el trabajo en equipo y responder más atinadamente en sus exámenes porque entendían mejor y se sentían más capaces. Los maestros al ver estos avances, empezaron a identificarlos más personalmente, al verlos más participativos y cumplidos cambiaron el concepto inicial que tenían de cada uno. Estos cambios de actitud, tanto de maestros como de alumnos repercutieron en una mejoría de las relaciones interpersonales entre ellos.

Con los compañeros de clases las relaciones interpersonales mejoraron, ya que al participar más y mejor en el grupo e ir teniendo mejores logros en sus clases, esto ayudó a que también fueran más reconocidos en la integración del grupo.

Pregunta principal ¿Cuál es la respuesta del estudiante reprobado del primer nivel de enseñanza media, al ser escuchado y atendido personalmente en sus necesidades académicas y psicológicas a través del acompañamiento grupal y personal utilizando el enfoque humanista?

A los estudiantes al final del semestre se les preguntó: ¿Cómo te sientes actualmente con esta experiencia en el grupo de encuentro, como persona y como alumno de primero de secundaria? Sus respuestas junto con su autoevaluación del curso se muestran en la tabla No.19 como evidencia de lo que expresaron.

Tabla No. 19 Apreciación de sus experiencias y evaluación del taller

Nombre	Cómo se sintieron en el grupo de encuentro	Auto evaluación	Evaluación del curso
Arturo	Me siento contento y me gustaría que no se acabara para sentirme más a gusto en un grupo chico de pocos alumnos, ya no tengo vergüenza de preguntar aquí ya no se burlan de mí ni chupo la pluma o lápiz y algunas cosas que no entendía tú me las explicaste y aparte me hice de dos amigos.	Me sentí más o menos.	A veces tenía flojera de venir, pero vi. que todos me trataban bien.
Enrique	A todo dar en el grupo, se me pasó muy rápido, quisiera que fuera de unas dos horas y poder hacer mi tarea aquí, para entender mejor todo. Casi todos los maestros me han felicitado y ya no se me hace difícil la secundaria y quiero llegar hasta la universidad como mis medios hermanos.	Creo que después ya participé mejor, al principio echaba mucha carrilla.	Me gustó, conocí compañeros de otros grupos.
Manuel	Creo que muy bien, me gustaría que tú me dieras clases, porque mi mamá ya te conocía, pero yo no. Ya no me duele la cabeza, porque practico la técnica que me enseñaste al principio, también me di cuenta que en la escuela donde estaba no me habían ayudado a leer bien, ahora comprendo mejor el significado y cuando no sé una palabra utilizo el diccionario y me gusta cumplir con mis tareas.	Me gustó, porque se me quitó la migraña y pude participar mejor y entender.	Se me hizo bien, porque hablamos de todo lo que nos parecía difícil.
Rodolfo	En muchas veces pienso que estoy en clases y se me olvida el susto que paso en el salón, aquí te tengo confianza y creo que puedo llegar a la Prepa. Cuando estoy en el recreo participo más en los juegos y competencias.	No participé como me hubiera gustado.	Creí que era muy largo, pero se me pasó pronto el tiempo.
Saúl	Mucho me gustó y sentí que todos fueron mis amigos, porque saliendo de aquí nos íbamos muchas veces a jugar a otro lado y tú no me regañaste porque no sabía leer bien y porque me tronaba los dedos. Los maestros me han dicho que estoy mejorando casi en todas las clases, llevo una libreta para anotar mis tareas, porque se me olvidaba apuntarlas.	Me sentí tomado en cuenta y aprendí lo necesario.	Está bien, otros compañeros también lo necesitan.
Tadeo	Creí que me íbas a regañar porque venía al grupo con peinado de piquitos y collar de huichol, pero no puedo ir peinado así cuando estoy en clases, aquí me siento bien padre y me gustó mucho que nadie se burlara de mí, ahora me animo a preguntar muchas cosas también en el salón.	A veces no quería venir pero mi mamá me traía.	Me sentí tomado en cuenta, por la maestra y por los compañeros.

En relación a sus experiencias como podemos ver en general se sintieron contentos, tomados en cuenta en un ambiente de confianza donde pudieron participar abiertamente sin ser juzgados ni criticados.

En relación a la evaluación del curso: Arturo dijo que a veces tenía flojera y Tadeo que a veces su mamá lo traía; los otros cuatro alumnos expresaron que aumentaron sus relaciones entre compañeros y que les parecía bien como se realizó el curso.

Sumado a todo esto, después de varios años, tuve la oportunidad de encontrarme con cuatro alumnos que participaron en el curso taller, realizándose una especie de consulta sobre la utilidad a largo plazo del curso taller. Estas entrevistas las realicé fuera del ámbito escolar en los meses de Noviembre y Diciembre del año 2002, aquí presento los beneficios que aún perduran en sus realizaciones personales y estudiantiles.

Tabla No. 20 Impacto del taller después de 4 años en algunos de los participantes.

Nombre	Beneficios que obtengo a largo plazo del curso taller
Manuel	Ya estoy en segundo de Prepa. y después me gustaría estudiar Música Bueno pues el curso no nada más me sirvió a mí, supongo que a muchas clases de personas con diferentes problemas, pero sí me sacó de mi timidez. La migraña muy casualmente me llegó a dar una...pero pues ya aprendí a controlarlas. Con mis compañeros de grupo... bien no con todos, bueno....me junto con los de otros salones me llevo bien con mi grupo, me junto más con mi bolita de gente Y en cuanto a las calificaciones... pues sí pero tengo que echarle más ganas
Rodolfo	Estoy en segundo de Prepa. y luego quiero estudiar Comercio Internacional El curso creo que sí...me sirvió para conocerme más ampliamente. Recuerdo que tenía dificultad en la ortografía Sí..., fue el problema de toda la primaria...desde niño, volteaba las letras y los números...ahora...me fallan todavía algunos acentos, pero me sirvió utilizar el diccionario cuando hacía mis tareas, porque cada vez que tenía duda lo consultaba a nivel de estudios, de conocimiento más profundo, terminando la Prepa. ...no sé todavía qué quiero...pero algo relacionado con viajar...y conocer muchos lugares. Tengo muchas ganas de triunfar, de ir adelante con éxito, ojalá lo logre.
Saúl	Estoy en segundo de Prepa. y terminando quiero estudiar Nutrición Me sirvió el curso...para conocer a otros cuates, sentirme mejor, pero yo era bastante pesadito, era medio carrilludo... ¿verdad?...pero tenía muchos amigos Me gustaba el deporte, ahorita practico foot ball. En ese tiempo tenía dificultad con algunas materias, sobre todo con las de mucha memorización... como Biología, también Historia y Geografía tenían muchos conceptos...no me gustaba estudiar... era medio flojo ahora...ya no, estamos cambiando para pasar todas las materias
Tadeo	Estoy en segundo de Prepa. y quiero estudiar Mecatrónica, yo me acuerdo que era muy tímido...y ahí en el pequeño grupo levantaba la mano ya no se burlaban de mí los compañeros...y aunque me equivocara...volvía a leer la misma palabra, varias veces y luego la escribía en el pizarrón, hacía en cartulina, las palabras más difíciles. El curso que tomamos sí me ha ayudado mucho, sobre todo en la lectura. Recuerdo que tenía dificultades en la lecto-escritura, en el curso vimos algunos ejercicios para la lectura y también para la escritura, cuando yo hablaba en el grupo tenía mucho problema con la lectura porque me hacían leer en público y cambiaba las letras y las palabras, me sucedía lo mismo con la escritura. Lo que me ayudó. Pos...que ahora he leído mucho, sobre Harry Porter sus tres libros: El Inicio, La Cámara Secreta y la Saeta de Fuego...y me ha servido mucho leer. En general... pos me ha servido, sobre todo con la relación con mi papá ya ves que se enojaba mucho por mis bajas calificaciones... pero he mejorado bastante, gracias al curso que tuvimos contigo ... Me sigo peinando igual...ya mis papás no me regañan, me han dejado por ese lado un poco más libre. Creo que porque he mejorado en mis calificaciones y mis papás están contentos.

Podemos concluir que hubo beneficios reconocidos por los propios alumnos después de varios años del taller y que se resumen en: desinhibición para participar en su salón de clase, autocontrol de las migrañas, mayor autoconocimiento y mejoría en el área del lenguaje, la memoria y la lectura.

En el siguiente recuadro presento una respuesta conclusiva a la pregunta principal

En resumen considero que mucho de lo logrado fue debido a que se trabajó con una visión integral del estudiante y asumiendo los valores y actitudes del Enfoque Centrado en la Persona cuyo principal fundamento se basa en la confianza, en la persona y en ayudar como facilitador al desbloqueo de su tendencia de autorrealización.

Trabajar desde el E.C.P. implicó no sólo trabajar sus deficiencias cognitivas, sino también las afectivo relacionales, lo que repercutió a su vez en mejoría de su desempeño escolar.

El hecho de trabajar con deficiencias cognitivas a la par que revisar cómo se sienten y se viven dentro de su ambiente escolar y familiar, les permitió una mayor comprensión, seguridad y aceptación de sí mismos y la elaboración de alternativas para relacionarse consigo mismos y con los demás.

Trabajar en conjunto con estas áreas y tener un espacio de confianza y seguridad en la expresión de sus sentimientos y experiencias dentro del grupo de encuentro, les permitió reconocerse valiosos, creer y confiar en su propio potencial como factible de autorrealizarse. Todo esto fue la base, para que ellos pudieran confiar más en sí mismos y verse valiosos y capaces.

Al ser escuchados y atendidos en el grupo de encuentro, sin ser juzgados pudieron confiar más en sí mismos, lo que repercutió en un mayor rendimiento escolar, mismo que redundó en sus calificaciones, en una actitud positiva hacia sí mismos y a mejorar su autoconcepto. Al suceder estos cambios internos y externos, esto propició una actitud de mayor confianza y reconocimiento de parte de compañeros, maestros y familia, que a su vez también repercutió en mayor confianza y seguridad de los alumnos en sí mismos a lo largo del proceso. Modificándose al final su autoimagen de manera positiva. Respecto de la forma de relacionarse con sus compañeros, maestros y familia podemos decir que se volvió más aceptante e integradora.

5.- DISCUSIÓN

“Cuando llega a ser él mismo, no una fachada conformista con los demás ni una negación de todo sentimiento o una apariencia de racionalismo intelectual, sino un proceso vivo que respira, siente y fluctúa, llega a ser una persona”

Carl Rogers

Lleguemos ahora a la discusión, tomando elementos del Marco Referencial confrontando los resultados de la evaluación de la intervención educativa con los adolescentes reprobados del primer grado de secundaria, presentados en el capítulo 4.5.

El problema de la reprobación escolar es un tema muy discutido a través del tiempo, en diferentes épocas y lugares.

Una explicación psicológica sobre la reprobación conduce a la atribución de una inferioridad, que tiene consecuencias adversas en el nivel de las segregaciones escolares, en el nivel de los diagnósticos sobre coeficientes intelectuales. Agrupar a los niños con problemas en una misma clase, tiene como efecto multiplicar los problemas por el número de niños. En cambio, si un niño que tiene problemas se ve apoyado por el maestro, se puede beneficiar también el apoyo colectivo de la clase. Además, no valoramos debidamente los estragos que puede provocar en un niño el hecho de que se le considere *como un caso*. Al contribuir al agrupamiento y marginación de niños, con problemas el psicólogo ha simplificado el trabajo de los maestros de los niños que no tienen problemas. ¿Qué se ha hecho de positivo para los niños con problemas al etiquetarlos como tales?

La orientación educativa del niño comienza en la familia, los padres necesitan conscientizarse de la importancia que tiene la pedagogía infantil, ver Pág. 64 Pallares (1989:148), dice al respecto:

Las actitudes educativas de los padres no están fatalmente determinadas por su personalidad y pueden modificarse y adecuarse para llegar a estrategias y conductas educativas que tengan como centro el desarrollo del alumno. Los padres deben tomarse profesionalmente en lo que esta palabra tiene de seriedad y de preparación rigurosa, la tarea de educar. No es suficiente, aunque resulte imprescindible la intuición educativa y el amor, ya que la actitud educativa correcta necesita también de la reflexión, de la armonización del *amor y la pedagogía*.

El niño desde los primeros años de su vida necesita además de la fijación de conceptos, normas y principios de armonía en el orden y la disciplina, de amor profundo que lleve a una pedagogía eficaz.

Factores de reprobación escolar

En relación con factores significativos de la reprobación escolar ver Pág.104 Durán (1987: 63) concluyó que: “De los indicadores inteligencia, motivación, inasistencia de maestros, nivel socioeconómico e inasistencia de alumnos, los que mayor relación tienen con el rendimiento académico en la población investigada fueron: 1º inasistencia de alumnos, 2º inteligencia y 3º motivación”. Menciona como aspectos importantes: la inasistencia, la inteligencia y el factor emocional. Encontré que en mi intervención la inasistencia de alumnos no fue relevante, pero sí el nivel intelectual, ya que el alumno que no elevó su capacidad de discernimiento no fue promovido académicamente, tuvo un C.I. por debajo de la media, fue quien no logró superar las metas debido a esta deficiencia, también influyó la falta de motivación para mantener el interés hacia el cumplimiento de los deberes escolares, dichos factores impidieron incrementar sus calificaciones en el aprendizaje.

Aprendizaje significativo

En relación al aprendizaje significativo, ver Pág. 92 Novak y Gowin (1984), citados en Pozo (1994:212) mencionan que es:

Incorporación sustantiva, no arbitraria, no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más exclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva. Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos. Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores”.

Corroboré en el grupo de estudiantes, que pudieron hacer la concatenación de hechos experienciales anteriores con los existentes en el momento de la intervención y proyectarlos a futuro en la dinámica estudiantil. El alumno a nivel personal se hizo conciente de su propia realidad y tomó responsabilidades y decisiones no impuestas, sino libres y espontáneas.

Plantea la importancia de observar antes de intervenir para aplicar el Desarrollo Humano a la educación ver Pág. 93 Lafarga (1978:263) quien dice:

El sistema pedagógico conocido como educación centrada en el estudiante representa una revaloración de los factores que intervienen en el proceso del aprendizaje, misma que es producto de la observación y la investigación sobre las paradojas del sistema educativo vigente, con toda su riqueza y sus enormes limitaciones.

Al respecto pude observar en la presente intervención, que fue de gran utilidad observar primero los diferentes factores que impedían un adecuado desarrollo del alumno y tomarlos en cuenta a la hora de diseñar el plan de acción, se pudo constatar que los factores personales como autoestima y relaciones interpersonales, fueron de vital importancia para propiciar el desarrollo del potencial de los estudiantes.

Desarrollo cognoscitivo del adolescente.

En relación a los resultados del área cognitiva pude constatar lo que Piaget refería respecto al desarrollo del pensamiento abstracto del adolescente.

En el desarrollo del adolescente presentado por Theron (1980:364) ver Pág.71: “El periodo de las operaciones formales según la concepción Piagetana, abarca entre 11 y 16 años. En esta etapa las estructuras cognoscitivas del niño sufren un cambio cualitativo; se caracteriza por la capacidad de pensamiento abstracto, sin necesidad de referencias concretas. Es decir, pensar acerca del pensamiento; la realización entre realidad y posibilidad o abstracción reflexiva”.

Durante el semestre que duró la intervención las estructuras cognoscitivas del alumno se modificaron cualitativamente, mostraron mayor capacidad de pensamiento abstracto de manera reflexiva y aplicándolo en forma coherente a las necesidades inmediatas en la aprehensión del conocimiento.

Haciendo alusión a lo anterior De la Mora (1999:15) nos señala lo importante que es orientar a los adolescentes a desarrollar su capacidad de discernimiento, ver Pág. 72 dice textualmente: “He aquí la importancia de esta etapa la necesidad de ayudar a los adolescentes, con una actitud comprensiva y capacitarlos a razonar sobre sus múltiples alternativas”. En mis resultados puedo resaltar la importancia de orientar a los adolescentes haciendo énfasis en que se puede desarrollar la capacidad de discernimiento siempre y cuando se genere el clima necesario, como en este caso que se trabajó asumiendo una actitud comprensiva, de respeto y apreciación por su persona para que descubrieran la riqueza de su propio potencial y encontraran múltiples alternativas de superación personal.

En el área de la educación cognoscitiva, Marzano (1995: 13-16) propone trabajar sobre cinco dimensiones ver Pág. 73:

- I. Establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje.
- II. Adquisición e integración del conocimiento.
- III. Extensión y refinamiento del conocimiento.
- IV. Uso significativo del conocimiento.
- V. Hábitos mentales productivos.

Las dos primeras dimensiones son para fijar el conocimiento del alumno, las siguientes para ampliarlo y luego ver la significación apropiada del mismo, hasta llegar a la productividad mental que se hace hábito en la utilidad del aprendizaje.

En cuanto a mis resultados, trabajé tomando en cuenta las dimensiones del aprendizaje, ya que los alumnos participantes tenían dificultades en esta área. Marzano lo menciona claramente y pude verificar que esto ayudó para que el

aprendizaje fuera significativo. Trabajar en conjunto con las áreas mencionadas les ayudó a mejorar su nivel de aprendizaje.

Inteligencia emocional en el aprendizaje

Anteriormente se creía que únicamente en el intelecto residía el razonamiento, pero ahora no es necesario ser ningún genio del C.I (Coeficiente intelectual), ver Pág 79 según lo dice Lurcat (1997: 93):

*Pero en cambio tiene consecuencias nefastas en el nivel de las segregaciones escolares justificadas por la psicología (clases de perfeccionamiento, clases de observación, clases paralelas...) en el nivel de los diagnósticos masivos sobre coeficientes intelectuales. Sabemos que agrupar a los, niños con *problemas en una misma clase tiene como efecto multiplicar los problemas por el número de niños.**

La agrupación escolar que en este caso se hizo con los alumnos del taller era porque académicamente se consideraban deficientes para ser estandarizados en los niveles del grupo escolar de referencia, más no fue por motivos de segregación, sino por tener un grupo en condiciones similares. El resultado que esto tuvo fue que los alumnos se sintieron formando parte de un grupo de personas con situaciones similares de dificultad, que al sentirse aceptados con su problemática en lugar de ser criticados, hicieron cohesión de grupo, manifestando confianza e interés en asistencia y participación aunado al trabajo del taller. Por lo que considero que en este caso la agrupación no tuvo consecuencia aumentar los problemas, sino atender circunstancias similares de manera integral, personalizada y eficiente.

Según Greenberg, ver Pág.75 (1993:24):

Se está empezando a considerar la emoción como esencial para la comprensión, tanto de la interacción como de la cognición. La emoción es primero atencional, influye en la información que sobresale, segundo, motivacional, que influye en el establecimiento de metas y objetivos; y tercero, comunicacional, regula la interacción con los demás.

De acuerdo con este autor, creí importante en mi trabajo tomar en cuenta las consideraciones que presenta y el resultado fue que en el grupo de encuentro la expresión de las emociones fue vital para que los estudiantes, conectaran con sus necesidades y se sintieran más aceptados y valiosos, con todos sus sentimientos y problemática, lo que facilitó que encontraran alternativas de solución.

Según Brockert y Braun (1997: 199) ver Pág.78: “Lo que la ciencia y la sociedad necesitan, son personas que se entiendan con los demás. Y la inteligencia emocional es la facultad más importante para conseguirlo”.

Dentro del entendimiento humano, está la aceptación incondicional del otro y al sentirse tomado en cuenta como persona, crece su facultad intelectual, que Goleman (1997:56) ver Pág. 77 desarrolla ampliamente, y en la puntualización nos dice: “Inteligencia Emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones”. Este autor engloba la inteligencia emocional en habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales.

Durante mi intervención, aprecié la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje y formación de un ser humano autogestionado y desarrollado integralmente, que ahora en el tiempo son preadolescentes, pero que más adelante serán los adultos comprometidos en la sociedad. La expresión adecuada de sus emociones posibilitó que identificaran sus obstáculos, ganaron confianza y desarrollaran mayor habilidad de relación.

Importancia de los grupos de crecimiento

Sobre los grupos se han escrito multitud de libros, pero sobre los grupos de crecimiento, podemos mencionar que, ver Pág. 98 como lo expresan Vega y Zavala (1992:68): “Favorecen la toma de conciencia de sí mismo, y que también es importante considerar que para favorecer el desarrollo de habilidades interpersonales, requiere que la experiencia contemple un tiempo “adecuado”. Esto nos permite contemplar y manejar una perspectiva de logro, esto es, partiendo de esta experiencia, y de su contexto”.

En mi experiencia, el tiempo dedicado a esta intervención fue adecuado para sentar las bases personales y de aprendizaje con los adolescentes estudiantes. Corroboro tal afirmación, ya que, se logró un mejor nivel de autoestima, mejoría en sus relaciones interpersonales y desarrollo cognitivo con el trabajo de un semestre. Sería muy importante poder continuar este trabajo por medio del seguimiento a los alumnos para apreciar la consolidación de los objetivos logrados y apreciar el impacto de estos resultados a lo largo de los tres años de la escuela secundaria.

Para que se realicen integraciones grupales satisfactorias hay que aceptar a los otros, en una democratización respetuosa, ver Pág. 98 así lo dice Rogers (1977:327): “Esta democracia significará una participación más activa y vital del hombre común en todas las cuestiones que le interesen. Significará una oportunidad para la autorrealización de cada miembro del grupo y para la utilización máxima del potencial de cada grupo”. Es básico el respeto del otro en la configuración grupal, aceptándolo tal cual es, sin prejuicios ni limitaciones.

Pude constatar que entre los adolescentes se dieron manifestaciones de libertad y entendimiento humano, cuando se vivieron en un clima de aceptación

incondicional, congruencia y empatía, obteniendo el desarrollo óptimo de su potencial. Por la confianza lograda en el grupo de crecimiento con ello pudieron animarse a participar más y mejor en su salón de clases y llegaron a desarrollar sus cualidades, unas manifiestas y otras quizá incipientes en ese momento, pero que fueron el estímulo que los impulsó a seguir desarrollándose a lo largo del proceso del taller y posterior a él.

Necesidad de la autoestima para el desarrollo personal

La autoestima en la formación del niño dentro del núcleo familiar, es un factor determinante para el desarrollo de sus cualidades y defectos, el respeto hacia éste y sus intereses, como la presencia de límites claros y consistentes en la familia y el apoyo hacia las decisiones del niño para que llegue a conseguir sus metas. En nuestro grupo de crecimiento pude apreciar la influencia determinante de la familia, en especial los padres, que cuando reconocen la importancia de su intervención y colaboran para seguir los lineamientos que brinda la escuela como labor complementaria para la formación del niño éste logra desarrollar con mayor rapidez los objetivos deseados según su nivel etario de maduración, tanto en la familia, como en la escuela. Trabajar en el grupo de encuentro dentro del taller desde las actitudes del E.C.P. logró sentar las bases de confianza que los alumnos necesitaban para sentirse valiosos y capaces para trabajar y que lo aprendido en el taller de habilidades cognitivas pudiera ser mejor aprovechado tanto en la escuela como en la casa.

En el pensamiento de Lafarga (1987:23) ver Pág.83 quien expresa: “La autoestima y la autodeterminación independiente son actitudes que difícilmente se aprenden por el análisis conceptual de la experiencia. Necesitan, pues, ser aprendidas a través de la experiencia vivencial en una relación significativa”.

Para Branden ver Pág. 80 (1993: 21): “La autoestima plenamente consumada es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias, de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida”. Y en otra cita aduce Branden ver Pág. 83 (1997:224): “De todos los grupos profesionales, son los maestros los que han mostrado mayor receptividad a la autoestima”. Es consabido que el niño desde temprana edad necesita saberse valioso para poder integrar los factores necesarios en el desarrollo de su personalidad y cuando tiene un maestro valioso, el alumno se enriquece.

Dice Satir (1997:35) ver Pág. 82: “Cuando me siento bien conmigo y me agrado, hay magníficas posibilidades de que pueda enfrentar la vida desde una postura de dignidad, sinceridad, fortaleza, amor y realidad”.

Respecto a la autoestima ver Pág. 84 Rodríguez (1990:6) hace una clara ascensión desde el autoconocimiento como nivel básico, hasta su culminación o autoestima: *i* Autoconocimiento *ii* Autoconcepto, *iii* Autoevaluación, *iv* Autoaceptación, *v* Autorrespeto, *vi* Autoestima.

Tanto para Rogers como para Lafarga, Branden, Satir y Rodríguez la autoestima es el elemento necesario para poder funcionar como personas valiosas y triunfar en la vida, muchos de estos aspectos se trabajaron con los estudiantes de mi intervención.

Cuando se integran los elementos de la autoestima, se configura el estudiante creativo, ver Pág. 86 Rodríguez (1993:73) dice al respecto: “El perfil general del estudiante creativo nos habla de vitalidad, de frescura, de alegría, de dinamismo, de fuerza, de curiosidad de inquietud y aventura, de fe y esperanza de afán de progreso, de laboriosidad; en fin, de todo lo que gira en torno a la juventud de espíritu”.

Para este autor la creatividad es la integración de los elementos dinámicos de los valores del espíritu para consolidar la trascendencia, a este nivel no llegó el trabajo de grupo, pero que quizá se sembró la semilla para continuar su desarrollo posteriormente.

Todo lo anterior se pudo hacer evidente en el taller, ya que el trabajo en el área de autoestima fortaleció el que los estudiantes modificaron su autoimagen y se relacionaron mejor con las personas de su entorno.

6.- CONCLUSIONES.

Por los resultados obtenidos y la discusión de los mismos en la evaluación del programa de intervención, se puede notar un impacto positivo que tiene una intervención educativa realizada desde el paradigma del E.C.P. para los estudiantes adolescente tanto en su desarrollo personal como en lo académico y social.

La apreciación psicopedagógica explícita que se obtuvo fue que los educandos lograron incrementar sus puntajes en las evaluaciones mensuales a través del semestre que duró la intervención, además de observar cambios positivos a nivel personal y en sus interrelaciones.

La evaluación de la investigación, ha confirmado que:

Trabajar en incrementar la atención y escucha activa es la base del aprendizaje significativo y de la comunicación.

Trabajar en conjunto para desarrollar mayor coordinación rítmica en la lectura oral, una mayor comprensión en la lectura en silencio, una mejor retención de los contenidos y la terminología utilizada, así como una mejor comprensión de técnicas y hábitos de estudio como herramientas propias para la aprehensión del conocimiento, logra que los alumnos puedan asimilar mejor los conocimientos y desarrollen mejores habilidades para el aprendizaje y que esto repercuta en confirmarse capaces de aprender y eso les de confianza para participar más y mejor en su salón de clases y elevar su rendimiento académico.

Trabajar con los alumnos no sólo en el área cognitiva sino también en las áreas personal y relacional dentro del grupo de encuentro; facilitó en conjunto:

1. Un aumento de la autoestima o grado en que la persona se valora a sí misma y en su autoafirmación.
2. Un descenso de los estados emotivos como depresión y ansiedad que se generan por la frustración en la reprobación escolar.
3. Una disminución de las conductas sociales de timidez, retraimiento en la interacción entre iguales.
4. Un incremento de la capacidad de empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional del otro.
5. Una mayor responsabilidad en el logro de metas e ideales, cimentación de valores necesarios para la formación en la adolescencia.
6. Una valoración mayor del diálogo familiar como principio de la interacción social.

7. Un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás, de preocupación por los otros.
8. Un incremento de las conductas de liderazgo, conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio.
9. Una mejora de las relaciones intragrupo que se pone de manifiesto en el número de compañeros que son considerados como amigos.
10. Una mejor comprensión de que el trabajo en equipo entre padres y maestros es un requerimiento, indispensable para una sólida orientación educativa y para la vida.

Trabajar en una intervención educativa en donde importa no sólo el conocimiento sino la persona entera es, colocar en el centro a la persona humana con toda su capacidad de decisión y de crecimiento y sus posibilidades de transformación personal y social, con su rico potencial de ser, libre y creativo y los resultados hacen que renazca en nosotros, los mentores de la educación la fe en nuestros niños y jóvenes.

7.- PROPUESTAS

A los padres de familia:

- Que se preparen conscientemente para la educación de los hijos, ya que ellos son los primeros pedagogos en la formación de los seres humanos.
- Antes de culpar al hijo con problemas, que revisen cuál es la causa que originó esta situación, muchas veces son los adultos quienes afectan al pequeño.
- Si algún niño presenta disfunciones cognitivas significativas, será necesario acudir al especialista, antes de que el daño se haga más severo.

A los maestros:

- Actualizarse continuamente para ser los mentores de la educación con eficiencia.
- Conscientizarse que en la educación vale la pena utilizar el aprendizaje centrado en la persona.
- La autorrealización magisterial será el reflejo de su persona por el éxito de sus alumnos.

A los investigadores educativos:

- Un grupo de crecimiento con duración de un semestre, favorece la toma de conciencia y un grupo de crecimiento continuo (por lo menos otro semestre) podrá permitir el desarrollo de mayores habilidades interpersonales.
- Después de la experiencia obtenida por medio de esta intervención con los adolescentes de primero de secundaria, propongo que haya un seguimiento de los alumnos a través de la secundaria y posiblemente preparatoria y facultad, para cerrar el ciclo de estudios en la consolidación de su personalidad y valorar las dimensiones sociales de su entorno.
- Respecto a la reprobación y también a la deserción escolar, al término de la escuela básica (primaria) ofrecer, después de la selección de alumnos para secundaria un curso obligatorio a manera de propedéutico que no sólo sea a nivel cognitivo sino personal (familiar y social); así disminuiría el número de reprobados y al mismo tiempo el de los desertores escolares. Dicho curso podría ser para afianzar las áreas de mayor discapacidad tanto intelectual como emocional y de relación.

8.- BIBLIOGRAFÍA

Aguilera G., 2001 “El Proceso de Auto motivación para el Estudio de Estudiantes de Ingeniería del ITESO”. Tesis Maestría ITESO. Guadalajara, Jal. México.

Arizmendi F. y García, 1996. “Formulación de un Programa de Desarrollo Humano Aplicando el Método de Investigación Acción en una Secundaria Federal” Tesis Lic. ITESO Guadalajara, Jal. México.

Albert L. y Simon P., 1979 “Las Relaciones Interpersonales” Manual del Animador. Herder, Barcelona.

Baltazar A., 2000 “El Empresario en Jalisco y la Construcción de la Imagen que tiene del Profesionista” Tesis Maestría Universidad de Guadalajara.

Baron R. y Byrne D. Kantowits B., 1981 “Psicología, Comprensión de la Conducta” Interamericana. México.

Bartolomeis F. 1983 “Psicología del Adolescente y la Educación” Roca Pedagogía México.

Bazdresch M., 2001. “Sinéctica” No. 18 Enero- Junio Revista del Departamento de Educación y Valores ITESO. Guadalajara, Jal. México.

Beristain A., 2000 “El Sobresaliente, lo Sobresaliente, su Modificabilidad, Sujeto, Fenómeno y Configuración” Tesis Lic. Universidad de Guadalajara, Jal. México.

Bertely M. Corenstein M. 1994 “Panorama de la Investigación Etnográfica”: una mirada a la problemática educativa en: la etnografía en educación, panorama, practicas y problemas. CISE-UNAM México.

Birzea C., 1984 “La Pedagogía del Exito” Gedisa, España

Bonilla, y Hernández Revista Intercontinental de, 1994. “Psicología y Educación” Vol. 7, No. 2 México.

Braido P., 1965 “Significato e Limiti della Presenza del Sistema Educativo di don Bosco nei suoi Scritti” Brescia, Italia.

Branden N. 1993, “El poder de la Autoestima”. Paidós, Buenos Aires Argentina.

Branden N. 1997, “Los seis Pilares de la Autoestima” Paidós, México.

Brandler, R. y Grinder, J., 1983, “La Estructura de la Magia” Vol .No.1 Lenguaje y Terapia. Cuatro Vientos. Argentina.

Brockert S. y Braun G., 1997 “Los Tests de la Inteligencia Emocional” 5ª. Reimpresión Océano. México.

Brown F. 1992. “Guía de Estudio Efectivo” Trillas México.

- Carrillo R.**, 2000 “El Aprendizaje y el Desarrollo Humano como Proceso de Autogestión” Revista de la Universidad del Valle de Atemajac No. 37 Mayo Agosto. Guadalajara, Jal. México.
- Cava Ma. J.**, Musito G., 2000 “La Potenciación de la Autoestima en la Escuela” Paidós Barcelona España.
- Cohen L.** y Manion L., 1990 “Métodos de Investigación Educativa” La Muralla, S.A. Madrid, España.
- Cortés X.** 2001. “Vivencias y Significados de Calidad de Vida de Mujeres que asistieron a un Taller de Desarrollo Humano.” Tesis Maestría ITESO, Guadalajara, Jal. México.
- Cordero R.**, y Victoria J.L., 2000 “Los Jóvenes y el Desarrollo Nacional” Este país (Tendencias y Opiniones). No. 107 Febrero Revista Mensual México.
- Cukier J.**, 1994. “Efectos de la Enseñanza en la Génesis y Patología de los Ideales en los Educandos” Revista Intercontinental de Psicología y Educación Vol. 7 No. 2, México.
- Chomsky N.**1965. “Aspects of a Theory of Language” M.I.T. Cambridge Massachusetts. U.S.A.
- Dreyfus C.**, 1977. “Los Grupos de Encuentro” Mensajero Bilbao España.
- De la Mora T.**, 2000 “Análisis Cualitativo sobre el Proceso de Autorrealización de Profesoras de la División de Estudios Políticos y Sociales de la Universidad de Guadalajara”.Tesis Maestría ITESO. Guadalajara, Jal. México.
- De la Mora C.**, 1999. “Relevancia de la Teoría de Holland en el Problema de la Deserción y el Rendimiento Académico en la Enseñanza Media Superior”Tesis Lic. ITESO. Guadalajara, Jal.
- De Mendiola M.** y R., 1992 “La Investigación Científica Española” Barcelona España.
- Durán M.**, 1987, “Algunos factores que influyen en el bajo rendimiento académico en la secundaria de la U.A.A.”Tesis Lic. Felipe Martínez Rizo Aguascalientes, México.
- Friedrich D.**, 1976 “Diccionario de Psicología” Herder. Barcelona España.
- Frederick K.** Jeanne P., 1980 “Principios de Aprendizaje en la Terapia del Comportamiento”Trillas. México.
- Gajardo M.**, 1999 “Reformas Educativas en América Latina, Balance de una Década” PREAL, Dcto. No. 15 México.

- Garaigordobil M.**, 2000 “Intervención Psicológica con Adolescentes” Psicología Pirámide, Madrid España.
- Garrison M.**, 1993 “Understanding Psychology” Mc. Graw Hill, Inc. New York U.S.A.
- Greenberg L., Rice L. Elliott R.**, 1993 “Facilitando el Cambio Emocional” Paidós, España.
- Gesell A.**, 1994, “El niño de nueve a doce años” Paidós, España.
- Goleman D.**, 1997 “La Inteligencia Emocional” 6ª. Reimpresión, (Trad. Elsa Mateo) Javier Vergara, México.
- González R.**, 1996. “Aportaciones para una Psicoterapia Centrada en la Intervención de Familia y Persona” Tesis Maestría ITESO. Guadalajara, Jal. México.
- González A.**, 1991 “El Enfoque Centrado en la Persona” Trillas México.
- González J., Romero J., De Tavira y Noriega** 1989 “Teoría y Técnica de la Terapia Psicoanalítica de Adolescentes” Trillas México.
- Guerra, D. Mc. Cluskey H.**, 1992 “Cómo Estudiar” Trillas, México.
- Hammersly M., Atkinson P.**, 1994 “Etnografía” (métodos de investigación) Paidós España.
- Hernández R.**, 1994 “Metodología de la investigación” Mc.Graw-Hill, México.
- Herrera C.** 2000 “<http://www.jornada.unam.mx/2000>” recuperado 10-11-2001
- Honeck P.** 1998. “Cognitive Psychology” Dush Kin. Mc.Graw Hill 3a. Ed.. U.S.A.
- Horrocks J.**, 1984 “Psicología de la Adolescencia” Trillas, México.
- Juan Pablo II.** Papa, 1988 Carta “Juvenum Patris” Don Bosco, S.A México.
- Kamphaus W. Frick P.**, 2000 “Evaluación Clínica de la Personalidad y la Conducta del Niño y del Adolescente” Manual Moderno México, D.F.
- Kobler C.**, 1976 “Deficiencias Intelectuales en el Niño” Planeta Mexicano México
- Lafarga J.**, 1987 “Algunas Hipótesis sobre el E.C.P. en México” 1er. Congreso ITESO, México..
- Lafarga J. y Gómez F.**, 1978 “Desarrollo del Potencial Humano”. Aportaciones de una Psicología Humanista Vol. 1 Trillas. México.
- Lafarga J. y Gómez F.**, 1978 “Desarrollo del Potencial Humano”. Aportaciones de una Psicología Humanista Vol. 2, Trillas. México.

- Lafarga J.** y Gómez F., 1994 “Desarrollo del Potencial Humano”. Aportaciones de una Psicología Humanista Vol. 3, Trillas. México.
- Leon O.** y Montero I., 1993 “Diseño de Investigaciones” MC. Graw Hill España.
- Luna R.**, 2000 “Documento Preliminar para la Discusión Epistemológica del Concepto de Desarrollo Humano” Coordinador del Programa de Doctorado en UNIVA. Guadalajara, Jal. México.
- Lurcat L.**, 1997 “El Fracaso y el Desinterés Escolar” Gedisa España.
- Mata E.**, 2000 “Educar” Revista de Educación. Nueva Prensa No. 12 Enero- Marzo ITESO Guadalajara, Jal. México.
- Martínez M.**, 1998 “La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación” Trillas México.
- Martínez C.**, 1987 “Ponencias Congreso de Desarrollo Humano” ITESO Guadalajara, Jal. México
- Martínez F.**, 1997 “El Oficio del Investigador Educativo” Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Marzano R.** 1995 “Dimensiones del Aprendizaje” Trad. Luis Felipe Gómez Nauta ITESO, México.
- Michel G.**, 1992 Julio “Aprende a Aprender” Trillas México.
- Montoya S.** 2001, “<http://t1msn.saludymedicinas.com.mx/articulo2>.” Recuperado 09-12-2001
- Montpellier** 1973 “Teorías sobre el Aprendizaje Ensayo Magisterial” SEP. México.
- Moreno S.** 1994 “La Efectividad en la Educación del Enfoque Centrado en la Persona” Art. citado por Lafarga y Gómez en “Desarrollo del Potencial Humano” Vol.3 Trillas, México, D.F.
- Morfin L. S.J.** Bazdresch M., Goldman Ana E., 1987 ITESO No. 30, (10 Años de Maestría. D. H.) “Ponencias 1er Congreso, D.H.” Gráfica Nueva Guadalajara, Jal. México.
- Mussen,** Conger, Kagan, 1977 “Desarrollo de la Personalidad en el Niño” Trillas, México.
- Mc. Laren.**, 1994 “La Vida en las Escuelas” (Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación) Siglo XXI , México.
- Nahoum C.**, 1977 “La Entrevista Psicológica” Kapelusz Buenos Aires Argentina.
- Napier W.** y Gershenfeld M., 1982. “Grupo” Teoría y Experiencia Trillas México

- Nava A. Dr.** 1965 “Las Bases Biológicas de la Conducta Humana” Psico Biología Tomo 1 UNAM, México.
- Nirenberg O. Brawerman J. Ruiz V.,** 2000 “Evaluar para la Transformación” Paidós México.
- Pallares E.,** 1989 “El Fracaso Escolar” Mensajero Bilbao España.
- Perrenoud P.,** 1990 “La construcción del Éxito y del Fracaso Escolar” Morata España.
- Pérez C.,** 2001 “Magis” Revista Informativa ITESO. No. 348 Guadalajara, Jal.México.
- Pérez G.,** 1999 “Elaboración de proyectos Sociales” Casos Prácticos, Narcea Madrid, España.
- Piaget J.,** 1978 “Seis Estudio de Psicología” Seix Barral, S.A. Barcelona, México.
- Pipkin M.,** 1994 “¿Cómo se construye el Fracaso Escolar?” Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina
- Pruzzo V.,** 1977 “Biografía del Fracaso Escolar”1ª Edición. Espacio Argentina.
- Pozo J.I.,** 1994 “Teorías Cognitivas del Aprendizaje” Tercera Edición. Morata S.L. Madrid, España.
- Rangel Ma. E.,** 1995. “Psicoterapia Infantil” Cuéllar, México.
- Repetto E.** 1980 “Fundamentos de Orientación” La Empatía en el Proceso Orientador. Morata Madrid, España.
- Rodríguez M.,** 1985 “Manejo de Problemas y toma de Decisiones” Serie Capacitación Integral Manual Moderno, México
- Rodríguez M.,** 1985 “Relaciones Humanas” Serie Capacitación Integral Manual Moderno, México
- Rodríguez M.,** 1990 “Autoestima”: clave del éxito personal, Serie Capacitación Integral Manual Moderno, México
- Rodríguez M.,** 1993 “Creatividad en la Educación Escolar” Trillas, México.
- Rogers C.,** 1977 “Psicoterapia Centrada en el Cliente” Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Rogers C.,** 1980 “El Poder de la Persona” El Manual Moderno México,
- Rogers C.,** 1983 “El Proceso de Convertirse en Persona” Paidós. México.
- Rogers C., Rosenberg R.,** 1989 “La Persona como Centro” Herder. Barcelona.
- Rogers C.,** 1991, “Libertad y Creatividad en la Educación (en la década de los ochenta)” Paidós Educador, España.

- Rogers C.**, y Stevens B., 1994 “Persona a Persona” Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Rolf D.**, 1975 “Moderna Psicología del Desarrollo” Herder. Barcelona.
- Rosado M.**, 1988 “Dinámicas de Grupo” Trillas México.
- Rosenbaum M.**, 1985 “Ética y Valores en Psicoterapia” Fondo de Cultura Económica. México.
- Ruiz J.L.**, 1999 “Metodología de la Investigación Cualitativa” Universidad de Deusto Bilbao, España.
- Satir V.**, 1997 “Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar” Pax, México.
- Sferra A.**, Wright M. y Rice L, 1988. “Personalidad y Relaciones Humanas” 2a Edición. Mc. Graw Hill, México.
- Staton T.**, 1986. “Cómo Estudiar” Trillas, México.
- Suárez A.**, 1998 “Dificultades en el Aprendizaje” Santillana, Madrid España.
- Taylor S.J.** y Bogdan, R., 1990 “Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.” (La Búsqueda de Significados). Paidós. México.
- Torres R.**, 1999 “¿Qué Pasó en el Foro Mundial de la Educación” Revista Perfiles Educativos, Centro de Estudios sobre la Universidad E.S.U. Vol. XXXI No. 83-84 UNAM. México.
- Theron A.** Paul R. Bernard G., 1980 “Psicología Evolutiva” Pirámide, S. A. Madrid, España.
- Vega Ma.**, Zavala F., 1992 “Los Cambios Producidos por la experiencia de Grupo de Crecimiento en Maestros Universitarios” Tesis Maestría ITESO. Guadalajara, Jal. México.
- Villalpando B.**, 1986 “Factores Familiares que Influyen en el Rendimiento Académico” Tesis Lic. ITESO, Guadalajara, Jal. México
- Weiner I.**, 1992. “Psychological Disturbance in Adolescence ” 2ª. Edición. Wiley Interscience Publication New York U.S.A.
- Zatarain R.**, 2000. “Educación” Revista en Educación. Nueva Época No. 14 julio – septiembre ITESO, Guadalajara, Jal. México.
- Zorrilla M.**, 2001 “La Reforma Educativa: La Tensión entre su Diseño y su Instrumentación” Sinéctica No. 18 Enero- Junio. Revista del Departamento de Educación y Valores ITESO. Guadalajara, Jal. México.

DIRECCIONES DE INTERNET CONSULTADAS.

http://ute.sep.gob.mx/sep_tve/guias/videoteca

<http://www.redese.i/se.edu.mx/rescolar/far>

<http://www.nafin.gob.mx>.

<http://www.business.guadalajara.gob.mx>

<http://www.int.gl.gob.mx>

[mp//servicios.tlmsn.com.mx/noticias/nacional](http://servicios.tlmsn.com.mx/noticias/nacional)

<http://tlmsnsaludymedicinas.com.mx/art.2>

<http://www.jornada.unam.mx/2000>

9.- ANEXOS

CARTA CIRCULAR ENVIADA A LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ALUMNOS DE PRIMERO DE SECUNDARIA CON MAYOR ÍNDICE DE REPROBACIÓN ESCOLAR, INVITÁNDOLOS AL CURSO.

Guadalajara, Jal. Octubre 16 de 1998

Estimados Padres de Familia:

Con aprobación de la Dirección general y la de la sección secundaria, se propone un curso personalizado para los alumnos de 1º de Secundaria del Colegio Salesiano Anáhuac, Chapalita que no aprobaron 5 o más materias en el primer mes de clases (Septiembre).

El curso taller será con el enfoque de Desarrollo Humano, con el siguiente objetivo: “Demostrar que una actitud humanista en el proceso Educativo Salesiano, facilita aprendizajes significativos en los alumnos con problemas de aprovechamiento escolar en primero de secundaria”.

Se impartirá completamente gratuito.

Duración: 20 Hrs., con un horario de: 16:40 a 17:20 p.m., lunes miércoles y viernes, repartidas en 25 sesiones de 40 minutos cada una.

Lugar: Departamento de Formación y Desarrollo Humano del Colegio; a un lado del Auditorio.

Entrevistas a los padres de familia, Octubre 26, 28, 30

Distribución del tiempo: del curso taller

Octubre: 8, 19, 24, 27

Enero: 4, 6, 8

Noviembre: 4, 6, 9, 16, 18, 23, 25, 27

Febrero: 1, 3, 8, 10, 15, 17, 19, 22, 24, 26

A t e n t a m e n t e:

Ma. Luisa Olga García Gutiérrez

Psic. de la Sección Secundaria

TRANSCRIPCIÓN DEL ASPECTO FORMATIVO EN EL AREA ACADÉMICA DEL
REGLAMENTO VIGENTE EN ESE TIEMPO, RESALTÁNDOSE EL ARTÍCULO NO. 4

A) FORMACIÓN ACADÉMICA:

- 1 Tu deber principal es CUMPLIR CON TODAS Y CADA UNA DE LAS MATERIAS FORMATIVAS Y ACADÉMICAS, establecidas por el Colegio, a fin de que puedas realizar satisfactoriamente el programa escolar y seas promovido a los siguientes grados.
- 2 Por tu responsabilidad, respeto y propia dignidad, CONSERVARÁS TUS LIBROS Y CUADERNOS DEBIDAMENTE FORRADOS, REALIZARÁS TODOS TUS TRABAJOS PUNTUALMENTE. CON LIMPIEZA, ORDEN Y SIN ERRORES DE ORTOGRAFIA, conforme a lo señalado por tus maestros.
- 3 TODAS LAS MATERIAS TIENEN LA MISMA VALIDEZ, mantén como promedio mínimo 8 para que conserves cómodamente tu lugar en el Colegio. La materia de EDUCACIÓN EN LA FE, también es evaluada. Si la repruebas, presentarás examen extraordinario; reincidir puede ser motivo de retiro del Colegio.
- 4 Si eres de Secundaria y REPRUEBAS CUATRO MATERIAS, QUEDARÁS FUERA DE TODA POSIBILIDAD DE REINSCRIPCIÓN para el siguiente ciclo escolar, en estas materias está incluida la Educación en la Fe. TAMPOCO TE INSCRIBIRÁS si tus papás no asisten a las juntas, o no participan en los eventos programados por la Institución.
- 5 MENSUALMENTE SE TE ENTREGARÁ LA BOLETA DE CALIFICACIONES Y EL REPORTE DE CONDUCTA durante la junta de padres de familia. A ella hay que asistir puntualmente, es obligatoria y de vital importancia para conocer la marcha del Colegio y del grupo; además, se realiza para aclarar con el maestro o asesor las dudas que hayan surgido. Los papás que no asistan deberán recoger personalmente las calificaciones de sus hijos, en los siguientes dos días después de la reunión. ES DE COMPETENCIA DIRECTA Y EXCLUSIVA DEL COORDINADOR DE SECCIÓN Y EN LA ÚLTIMA INSTANCIA DE LA DIRECCIÓN, LAS QUEJAS QUE RESULTEN POR CUALQUIER SITUACIÓN DE ÍNDOLE ACADÉMICA.
- 6 Es importante que la rectificación de notas sea a tiempo y avisar con oportunidad para la elaboración de la boleta de calificaciones.
- 7 Por respeto a tu actividad, TUS PAPÁS NO DEBEN INGRESAR A LOS SALONES, pero podrán dialogar con los maestros haciendo PREVIA CITA O CUANDO SE ES LLAMADO POR LA INSTITUCIÓN.
- 8 Los libros revistas y objetos ajenos a los útiles de estudio. SERÁN RECOGIDOS EN CUALQUIER MOMENTO, y sólo devueltos, si se cree conveniente. Reporta a la Dirección todo lo que encuentres y no sea tuyo.

PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN.

ESCALA GENERAL

Nombre:.....Edad:.....

Fecha de Nac:.....Fecha de Aplicación:.....

Duración:.....Puntaje total:.....Diagnóstico:.....

A			B			C			D			E		
1			1			1			1			1		
2			2			2			2			2		
3			3			3			3			3		
4			4			4			4			4		
5			5			5			5			5		
6			6			6			6			6		
7			7			7			7			7		
8			8			8			8			8		
9			9			9			9			9		
10			10			10			10			10		
11			11			11			11			11		
12			12			12			12			12		
Punt:			Punt:			Punt:			Punt:			Punt:		

SACKS
Test de frases incompletas

Nombre:.....**Edad:**.....

Fecha de aplicación:.....**Curso escolar:**.....

- 1 Algunas veces mi papá.....
- 2 Cuando todo me sale mal.....
- 3 Siempre he querido.....
- 4 Sé que es una tontería, sin embargo tengo miedo de.....
- 5 El futuro me parece.....
- 6 Mis superiores.....
- 7 Cuando era más chico.....
- 8 Comparo con otras mi familia.....
- 9 Si yo mandara.....
- 10 Me encuentro mejor en compañía de.....
- 11 A veces mis temores.....
- 12 Un amigo sincero.....
- 13 Estaría muy contento si.....
- 14 Yo pienso que muchas muchachas.....
- 15 Cuando puedo mandar a los otros yo.....
- 16 Mis compañeros no saben que.....
- 17 En clase mis profesores.....
- 18 Mi papá y yo.....
- 19 Calculo que.....
- 20 Me disgusta mucho que.....
- 21 No me gustan las personas que.....
- 22 Mi mamá.....
- 23 Cuando no me sale bien un trabajo.....
- 24 Me gustaría tener.....

- 25 Mi familia me trata como.....
- 26 Cuando sea grande.....
- 27 Yo pienso que el matrimonio.....
- 28 Si mi papá quisiera.....
- 29 Yo me acuerdo muy bien de.....
- 30 Cuando llega el profesor.....
- 31 Quiero mucho a mi mamá, pero.....
- 32 Quisiera perder el miedo de.....
- 33 Yo creo que tengo la capacidad.....
- 34 Cuando era más chico, mi familia.....
- 35 Yo espero que.....
- 36 Cuando veo dos enamorados.....
- 37 Mi error más grande ha sido.....
- 38 Cuando me hacen una injusticia.....
- 39 Yo sería feliz si mi papá.....
- 40 Un buen muchacho.....

OBSERVACIONES.....

La situación
actual en las
secundarias de la
zona
metropolitana
de Jalisco.