



**EFFECTOS PSICOSOCIALES DE LA REPROBACION
ESCOLAR EN NIÑOS DE EDUCACION BASICA
(PRIMARIA)**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A N :
ARACELI CHAVEZ ALARCON
MARCELINA DE SALES GARCIA
CAROLINA MANZANO VELEZ

DIRECTOR DE TESIS; PROF. RAFAEL GUTIERREZ

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
COMISION DE TITULACION
DE LA LICENCIATURA EN:

(Anexo 8)

PSICOLOGIA EDUCATIVA

México, D. F., a 11 de JUNIO de 1996.

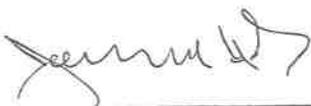
AUTORIZACION PARA LA REPRODUCCION DE TESIS

CAROLINA MANZANO VELEZ,
C. ARACELI CHAVEZ ALARCON, MARCELINA DE SALES GARCIA.
P R E S E N T E.

La Comisión de Titulación tiene el agrado de comunicarle que ha biéndose aprobado su trabajo de tesis, está autorizado para que inicie la impresión de la misma.

Asimismo se le informa que se requieren nueve ejemplares, seis que deberá entregar a esta Comisión y tres a la Unidad de Servicios Escolares.

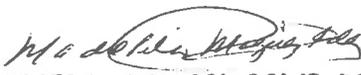
Atentamente,



Profr. JOAQUIN HERNANDEZ GONZALEZ
PRESIDENTE
DE LA COMISION DE TITULACION



Profr. CUAUHTÉMOC PÉREZ LÓPEZ
SECRETARIO
DE LA COMISION DE TITULACION



PROFRA. MA. DEL PILAR MIGUEZ FERNANDEZ
VOCAL DE LA COMISION DE TITULACION

- c.c.p. Comisión de Titulación.
- c.c.p. Unidad de Servicios Escolares.
- c.c.p. Archivo.

lrr.

***A Dios por la vida, el amor
y la esperanza***

***A mis padres y hermanos
por el cariño, el apoyo
y la confianza***

***A todos aquellos que de una
u otra forma contribuyeron
a la realización de
este sueño***

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. EL FRACASO ESCOLAR A NIVEL MUNDIAL	5
<i>Introducción</i>	6
<i>El Fracaso Escolar</i>	7
<i>Factores que influyen en el Fracaso Escolar</i>	19
<i>Factores Externos</i>	20
<i>Factores Internos</i>	26
CAPITULO II. EL FRACASO ESCOLAR EN MEXICO	32
<i>Introducción</i>	33
<i>Panorama General de la Educación en México</i>	34
<i>Factores que influyen en la Reprobación</i>	46
<i>Conclusiones</i>	61
CAPITULO III. LA REPROBACION ANALIZADA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA TEORIA DE LA DESVIACION SOCIAL.	63
<i>Introducción</i>	64
<i>Instituciones Sociales</i>	65
<i>Instituciones Educativas</i>	69
<i>La Teoría de la Desviación Social desde el punto de vista de Lemer y Haward Becker</i>	77

	Pág.
<i>El Autoconcepto</i>	85
<i>Conclusiones</i>	89
CAPITULO IV. REACCIONES PSICOSOCIALES DE LA REPROBACION, EL SIGNIFICADO Y LAS REACCIONES DEL NIÑO, SUS PADRES Y SU ENTORNO. INVESTIGACION DE CAMPO.	91
<i>Introducción</i>	92
<i>Objetivo</i>	93
<i>Método</i>	93
<i>Informantes</i>	93
<i>Técnica</i>	94
<i>Procedimiento</i>	96
<i>Resultados</i>	98
CAPITULO V. MODIFICACION DEL AUTOCONCEPTO COMO CONSECUENCIA DE LA REPROBACION. INVESTIGACION DE CAMPO.	109
<i>Introducción</i>	110
<i>Objetivo General</i>	111
<i>Objetivo Especifico</i>	111
<i>Método</i>	111
<i>Muestra</i>	112
<i>Instrumento</i>	113
<i>Procedimiento</i>	114
<i>Resultados</i>	119
<i>Conclusiones</i>	149

	<i>Pág.</i>
<i>CONCLUSIONES GENERALES</i>	153
<i>REFLEXIONES Y SUGERENCIAS</i>	157
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	159

INTRODUCCION

El fracaso escolar es uno de los problemas más grandes a los que se ha enfrentado la educación a nivel mundial, tanto en países desarrollados como en los subdesarrollados aunque es mayor en estos últimos.

Entre los problemas tradicionales detectados al realizar diagnósticos del sistema de educación primaria se encuentra el fracaso escolar. De manera general se manifiesta por la imposibilidad que el alumno tiene de alcanzar este nivel de estudios y de formación— determinados por la curricula, el cual adopta tres formas distintas: bajo rendimiento, deserción y reprobación. Debido a lo amplio del tema, sólo se abordará el problema de la reprobación.

La reprobación se ha hecho tan manifiesta y tan masiva que ya no debe considerarse una simple anomalía, por lo que obliga a reflexionar y buscar alternativas de solución y no sólomente atribuir el fracaso escolar a las desigualdades de aptitudes naturales de los alumnos, a factores externos como son los económicos, sociales, psicosociales, etc. (Consideramos que el fracaso escolar debe analizarse desde el interior del sistema escolar, ya que de acuerdo a la Teoría de la Desviación Social la escuela misma fabrica día a día jerarquías de excelencia generando el éxito o fracaso del alumno.

Este enfoque (teoría de la desviación social) se retoma debido a que aporta un punto de vista diferente a lo que aparece en las investigaciones consultadas para la realización de este trabajo.

La reprobación está presente en todos los niveles del sistema educativo nacional y analizado en su conjunto adquiere dimensiones muy significativas, ya que de cada 100 niños que ingresan a nivel primaria, únicamente 46 la terminan y 30 de cada 100 finalizan el nivel medio superior y 10 los que se inscriben en el nivel superior y de éstos terminan la licenciatura aproximadamente la mitad.

Estos datos muestran que el sistema educativo es altamente selectivo, esta eliminación se lleva a efecto por distintas razones pero sin duda una de las más utilizadas es precisamente la reprobación^(Chávez.).

Considerando entonces que dada la magnitud y la trascendencia grupal, individual y social del problema y reconociendo que es un hecho al que todo maestro se enfrenta cotidianamente, en el desempeño de su actividad debe ser motivo de reflexión e investigación entre quienes conformamos el sector educativo.

La reprobación es la primera situación en la que el individuo se ve marginado de su vida social. Esta marginación es consecuencia de la discriminación ejercida sobre aquellos niños que no se ajustan al modelo que la sociedad impone.

Por lo que es conveniente tener una visión integral del desarrollo del niño en sus tres áreas: cognoscitiva, motora y socioafectiva, descuidándose muchas veces esta última, específicamente el autoconcepto que, para algunos investigadores, una adecuada formación del autoconcepto de la persona desde una edad temprana tendrá como resultado una mayor estabilidad emocional y un mayor desarrollo académico y laboral ^(Shevelson, Habner y Stanton, 1976).

Por lo anterior se decidió llevar a cabo dos investigaciones:

- *Una se aboca a identificar cuáles fueron todas aquellas reacciones que se presentaron en las familias de los niños reprobados.*
- *La segunda se abocó a determinar qué tanto se modificó el autoconcepto de los alumnos al saberse reprobados.*

El presente trabajo está dividido en 5 capítulos que son:

-
- Capítulo I. Se presenta un panorama general del problema a nivel mundial y las investigaciones que muestran las causas asignables al problema.*
- Capítulo II. Revisión general del fracaso escolar a nivel nacional enfocado a nivel primaria, mostrándose algunos datos estadísticos que nos indican la magnitud del problema; así como investigaciones que nos aportan datos referentes a los factores externos e internos que originan la reprobación y algunas estrategias que la Secretaría de Educación Pública ha llevado a cabo para elevar la calidad de la educación y disminuir los índices de deserción y reprobación.*
- Capítulo III. Se analiza la reprobación escolar desde el punto de vista de la Teoría de la Desviación Social, la cual muestra a la escuela como generadora de éxito o fracaso al crear ella misma sus propias jerarquías de excelencia.*
- Capítulo IV. Muestra una investigación de campo, la cual tiene como objetivo determinar las reacciones psicosociales que se presentaron en las familias de los alumnos reprobados.*
- Capítulo V. Se presenta otra investigación de campo la cual nos permite visualizar la relación entre reprobación escolar y autoconcepto.*
- Finalizando con conclusiones y alternativas.*
-

CAPITULO I

EL FRACASO ESCOLAR A NIVEL MUNDIAL

INTRODUCCION

El fracaso escolar es una problemática que en las últimas décadas ha tenido una creciente importancia en los discursos y en la toma de decisiones institucionales de la educación a nivel mundial.

En este primer capítulo se menciona una definición clara de lo que es el Fracaso Escolar, el cual adopta tres formas distintas pero no independientes: atraso, reprobación y deserción.

Se presenta un panorama del problema a nivel mundial, en base a estudios realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el cual consta de dos documentos, en el primero presenta el problema de la reprobación en el nivel primaria, en el periodo comprendido entre 1975 y 1989, aproximadamente en 100 países.

El segundo documento centra su atención en la deserción y retención en la enseñanza primaria, en los grados 2º, 4º y último grado, en el periodo de 1975-1988.

Un primer acercamiento global a este problema nos muestra la necesidad de analizar sus causas más profundas, para lo cual presentamos algunas investigaciones que ponen en evidencia que las situaciones de fracaso en las escuelas no obedecen únicamente a factores de índole individual, sino que por el contrario se demuestra la estrecha relación que existe con elementos de tipo socio-económico, socio-cultural, psicosocial y los que el mismo sistema educativo genera.

EL FRACASO ESCOLAR

Uno de los problemas más fuertes a los que se ha enfrentado la educación a nivel mundial es el Fracaso Escolar, el cual se manifiesta por la imposibilidad que el alumno tiene de alcanzar un nivel de estudios y de formación.

El fracaso escolar particularmente adopta tres formas distintas; pero no independientes: atraso, reprobación y deserción escolar.

a) Atraso escolar

Se manifiesta en dos niveles:

- *En el aula cuando el aprovechamiento del alumno es inferior al que muestran sus compañeros de grup.*
- *En la escuela al existir diferencia entre el grado que cursan los alumnos y aquel que en un sistema escolar normalizado correspondería a las edades de los niños.*

b) Reprobación

Se habla de reprobación cuando el alumno no alcanza el nivel de aprovechamiento para el grado escolar que cursa, lo que tendrá por consecuencia la repetición de ese curso escolar.

c) Deserción

Se manifiesta al abandonar la escuela, ya sea en forma temporal o definitiva antes de terminar el último grado. Se considera que la deserción es la máxima expresión del

fracaso escolar y que tiene como antecedentes el atraso y la reprobación, los efectos de la deserción son aún más nocivos ya que su consecuencia es el analfabetismo potencial, el cual se manifiesta en dos formas:

- 1ª Las personas que no lograron ingresar al sistema educativo.*
- 2ª Constituido por aquellas personas que han asistido a la escuela y han aprendido un poco; pero que nunca llegaron realmente a dominar lo esencial: la lectura, escritura y aritmética, que son primordiales en la vida diaria; esto tiene consecuencia en el atraso del desarrollo económico y social de cualquier país.*

El fracaso escolar es un fenómeno al que se está enfrentando actualmente el sistema educativo mundial.

La UNESCO es el organismo que ha estudiado el problema de la reprobación y deserción en aproximadamente 100 países. Consultando un primer documento emitido por el Banco de Datos de la División de Estadística de esa organización, en el cual aborda el problema de la reprobación a nivel primaria en el periodo comprendido entre 1975 y 1989, ya que el sistema educativo formal es el medio utilizado para lograr que los niños aprendan a leer y escribir, esto como un objetivo mínimo.

Para realizar el análisis de la reprobación, la UNESCO dividió a los países en dos grandes bloques: países desarrollados y países en desarrollo, estos últimos a su vez se dividen en: África Subsahariana, Estados Árabes, América Latina y el Caribe, Asia Oriental, Asia Meridional, Oceanía y otros países en desarrollo.

Paises desarrollados:

<i>Alemania</i>	<i>Grecia</i>	<i>Paises bajos</i>
<i>Austria</i>	<i>Hungría</i>	<i>Polonia</i>
<i>Bulgaria</i>	<i>Italia</i>	<i>Portugal</i>
<i>Bélgica</i>	<i>Japón</i>	<i>Reino Unido</i>
<i>Checoslovaquia</i>	<i>Luxemburgo</i>	<i>Rumania</i>
<i>Dinamarca</i>	<i>Malta</i>	<i>San Marino</i>
<i>España</i>	<i>Mónaco</i>	<i>Suecia</i>
<i>Finlandia</i>	<i>Noruega</i>	<i>Suiza</i>
<i>Francia</i>	<i>Nueva Zelandia</i>	<i>U.R.S.S.</i>

Paises en desarrollo:

África Subsahariana:

Angola, Benin, Botswa, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camerún, Comoras, Congo, Cote d' Ivoire, Chjad, Djibouti, Etiopia Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Kenya, Liberia, Madagascar, Malawi, Mali, Mauricio, Mauritania, Mozambique, Niger, R.U. de Tanzania República Centroafricana, Rwanda, Santo Tomé, Principe Senegal, Seychelles Sierra Leona, Sudán Swazilandia, togo, Uganda Zaire, Zambia, Simbabwe.

América Latina y el Caribe:

Antigua y Barbuda, Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haiti, Honduras, Islas Vergenes Brit, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela.

Estados Árabes: *Arabia Saudi, Argelia, Bahrein, Djibuti, Egipto, Emiratos Arabes Un., Iraq, Jam Arabe, Libia, Jordania, Kuwait, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, República Arabe, Siria, Sudán, Túnes, Yemen, ex Rep. Ar.*

Asia Oriental: *Brunei, Darussalam, Corea, República de China, Filipinas, Hong Kong, Indonesia, Lao, República Democrática Popular, Malasia, Mongolia, Singapur, Tailandia, Viet Nam.*

Asia Meridional: *Afganistán, Bangladesh, Bhután, India, Irán República Islámica, Nepal, Sri Lanka.*

Oceanía: *Fiji, Islas Salomón, Kiribati, Nueva Caledonia, Papúa N. Guinea, Tonga.*

Otros países en desarrollo:

Chipre

Turquia

Yugoslavia

Cuadro 1

Presenta, por regiones principales, el número de repetidores en cifras totales y como porcentaje del total de alumnos matriculados en primaria. Aparte de China y la India, el número de repetidores siguió aumentando entre 1975 y 1985, pasando de 19 a 24 millones, con una ligera disminución entre 1985 y 1989.

Enseñanza Primaria-Tendencias de la Repetición

Región	Total de repetidores (miles)				Porcentaje de repetidores			
	1975	1980	1985	1989	1975	1980	1985	1989
Mundo	19,369	23,036	24,316	23,691 1)35,646	1.0	9.4	9.1	8.6 7.1
Paises desarrollados	169	1,494	1,358	1,164	2.6	2.4	2.1	1.9
Paises en desarrollo	17,670	21,542	22,957	22,527	11.7	11.7	11.4	10.6
África Subsahariana	3,118	4,401	5,422	5,786	13.8	13.8	14.4	14.7
Estados Arabes	1,798	2,189	2,072	2,136	12.1	11.8	9.2	8.8
América Latina y el Caribe	6,224	8,673	9,030	8,737	12.7	14.8	14.5	13.8
Asia Oriental	2,998	3,119	3,862	3,500 2)11,562	7.3	6.2	7.1	6.3 6.4
Asia Meridional	2,722	2,565	2,009 3)5,428	1,887 3)5,780	17.6	14.7	10.8 5.1	8.2 4.8
Oceanía	13	13	11	11	2.9	2.7	1.8	1.7
Paises en desarrollo	606	597	579	504	8.6	7.8	7.1	6.1

En todo el mundo la frecuencia de repetición ha ido disminuyendo regularmente desde 1980, excluyendo a China y la India, aunque se produjo un incremento entre 1975 y 1980 y supone actualmente cerca de 9% de la matrícula de la enseñanza primaria para el periodo 1975-1980, la única región importante en la que se observó un aumento fue en América Latina y el Caribe; debido en gran parte al aumento registrado en Brasil. Entre 1980 y 1985, aparte del Asia Oriental y del África Subsahariana, todas las regiones registraron una disminución de la frecuencia de la repetición. En Asia Oriental, el incremento se debe principalmente al aumento de la repetición en Indonesia. Desde 1985 se ha observado en todas las regiones, con excepción del África Subsahariana, una disminución de repetidores matriculados en la enseñanza primaria y desde 1980 un aumento de la repetición en algunos países. Cabe señalar, en efecto, que el África Subsahariana, América Latina y el Caribe tienen la máxima proporción de repetidores matriculados en el nivel primaria.

Incluyendo a China y la India en 1989 (único año del que hay datos disponibles sobre ambos países) aumentaría evidentemente el número de repetidores, pero reduciría la proporción de repetidores a aproximadamente 7% para el mundo. Comparando la frecuencia de la repetición entre los países desarrollados y los países en desarrollo en 1989, la repetición era cinco veces mayor en los países en desarrollo (11%). En efecto, en 1989, la proporción de matrícula primaria correspondiente a los repetidores en los países en desarrollo oscilan entre 1.7% en Oceanía y más de 10% en América Latina y el Caribe (14%) y África Subsahariana (15%).

Cuadro 2

Presenta una distribución de frecuencia (número de países) por región, de los años de estudio, en que la proporción de repetidores es más alta.

Por lo tanto tenemos que para cada año de estudios, menos el último, se indica el número de países en que la repetición es la más alta para este mismo año de estudio, junto con el número de países en que se llega al porcentaje máximo en más de un año de estudios; por ejemplo, en 13 países del África Subsahariana en el primer año de estudios es donde hay más repetición y en 3 países el valor máximo se observa en el primer año de estudios por lo menos en otro año de estudios más.

*Distribución de frecuencia de los años de estudio
en los que se produce una mayor repetición*

Región	1		2		3		4		5		Último	Total
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
<i>Países en desarrollo</i>												
<i>África Subsahariana</i>	13	2	0	0	1	1	1	0	0	0	16	34
<i>Estados Árabes</i>	1	2	0	0	0	0	2	0	5	0	5	15
<i>América Latina y el Caribe</i>	17	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	23
<i>Asia Oriental</i>	6	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	9
<i>Oceanía</i>	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5
<i>Otros</i>	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
<i>Países Desarrollados</i>	5	7	2	1	0	0	0	1	1	1	0	18
Total	50	12	3	2	1	3	4	1	7	1	28	112

A Valor máximo del porcentaje de repetidores.

B Valor mínimo del porcentaje de repetidores.

Del análisis de este cuadro se llegó a dos conclusiones iniciales:

- 1^a La mayor frecuencia de repetición en casi la mitad de los países estudiados se produce en el primer año de estudios; aunque esta observación no es válida para todas las regiones, como por ejemplo en los Estados Árabes. En América Latina, el Caribe, Asia Oriental y los países desarrollados la repetición máxima se da en el primer año de estudios, y puede deberse a factores tales como la lengua de enseñanza, la insuficiencia de material didáctico, asistencia insuficiente, deficiencias de lectura, etc.
- 2^a La repetición es también muy frecuente en el último año de estudios primarios, fenómeno particularmente perceptible en el África Subsahariana y en los Estados Árabes. Una posible explicación es la falta de plazas en el primer año de estudios del nivel secundaria y la repetición aumenta por consiguiente a medida que los alumnos tratan de obtener mejores puntuaciones en los exámenes para tener más posibilidades de ingresar a la enseñanza secundaria.

En el segundo documento la UNESCO centra su atención en la deserción y la retención en la enseñanza primaria, en los grados 2º, 4º y 6º en el periodo comprendido entre 1975 y 1988.

El término retención se refiere a todos aquellos alumnos que habiéndose matriculado permanecen en el sistema en un periodo determinado entendiéndose por tanto que el resto de los alumnos son desertores del sistema.

La metodología empleada para determinar la tasa de retención es el método de cohorte reconstruida. Este método toma en cuenta la tasa de flujo por año de estudios - promoción, repetición y deserción - que se suponen constantes durante todo el periodo en el que se matriculan los miembros del grupo, independientemente de que el escolar hubiere o no repetido un año de estudios, se reconstruye el flujo de una cohorte dada. Empleando este método se puede seguir la evolución hipotética como por ejemplo: 1,000 escolares matriculados en el primer año de estudios en un año determinado, a través del ciclo, fijado para cada año de estudios y cada año el número de repitentes aprobados y desertores.

En algunos casos no se dispone de datos en relación con los repitentes y por ello se ha empleado el método de cohorte aparente. Según esta metodología se supone que la repetición es cero y que los estudiantes aprueban el año de estudios o abandonan la escuela. El método se basa en la comparación de la matrícula de años de estudios sucesivos en años escolares consecutivos, con la hipótesis de que la reducción de la matrícula entre dos años de estudios sucesivos en dos años escolares representa la deserción. Si la tasa de repetición es bastante baja y su magnitud no varía mucho de un año a otro; son similares los resultados con uno u otro de los métodos mencionados. Sin embargo, si la tasa de repetición es relativamente elevada y varía de un año de estudios a otro, el método de cohorte aparente puede sobrevalorar o subestimar considerablemente el nivel de la deserción. Así, pues, se puede considerar que facilita una aproximación a la tasa de retención por año de estudios.

Cuadro 3

Presenta, por región principal, las tendencias de la retención hasta el cuarto grado de enseñanza primaria, para ambos sexos, desde 1975, utilizando el método de cohorte reconstruida. Se presentan además el número de países de cada región y su porcentaje de matrícula en primaria. Al interpretar estos datos y hacer comparaciones interregionales deberá prestarse especial atención, ya que el número de países de algunas regiones es limitado debido a la falta de datos sobre repitentes por año de estudio (por ejemplo, Asia Meridional).

Enseñanza primaria. Tasas de retención

Método de la cohorte reconstruida (1)

Región	No. de Países	Cobertura (2)	Año	Porcentaje de la cohorte que llega al grado			
				1	2	3	4
Países en desarrollo	77	36	1975	100	81	75	67
			1980	100	85	79	73
			1985	100	86	81	76
			1988	100	86	81	74
África Subsahariana	32	52	1975	100	81	75	68
			1980	100	82	80	75
			1985	100	85	82	76
			1988	100	84	80	75
Estados Árabes	15	89	1975	100	95	92	89
			1980	100	96	93	90
			1985	100	98	96	95
			1988	100	97	95	92
América Latina y el Caribe	17	80	1975	100	70	61	53
			1980	100	72	63	56
			1985	100	73	66	59

Región	No. de Países	Cobertura (2)	Año	Porcentaje de la cohorte que llega al grado			
				1	2	3	4
			1988	100	74	66	60
<i>Asia Oriental</i>	7	29	1975	100	92	87	79
			1980	100	92	91	85
			1985	100	94	91	86
			1988	100	94	90	86
	8	94	1988	100	94	91	86
<i>Asia Meridional</i>	2	2	1975	100	96	96	93
			1980	100	97	94	92
			1985	100	100	97	95
			1988	100	100	98	95
	3	76	1988	100	80	72	62
<i>Países desarrollados</i>	20	60	1975	100	99	99	98
			1980	100	99	99	98
			1985	100	99	99	99
			1988	100	97	97	96

- (1) Las cifras en negrilla incluyen China e India en el único año para el que se dispone de datos sobre repitentes.
- (2) Porcentaje de la matrícula de la región en primaria.

Pese a esta reserva, puede afirmarse que a excepción de China e India la retención hasta el cuarto año de enseñanza primaria ha aumentado ligeramente en todas las regiones en desarrollo durante el periodo reseñado de 13 años, o sea desde 1975; y que en los países desarrollados se ha observado un ligero descenso.

La inclusión de China e India para 1988 (único año del que se dispone de datos sobre repitentes) lleva a la misma conclusión para los países en desarrollo como bloque y para el Asia Oriental en 1988. Sin embargo, para el Asia Meridional, la inclusión de India conduce a una baja importante en la tasa de retención de 100% a 80% para el 2º grado y de 95% a 62% para el 4º grado. La inclusión de India, país demográficamente importante, muestra con toda claridad cómo puede verse afectada la tasa de retención a nivel regional.

La tasa más baja de retención en las regiones en desarrollo corresponde a América Latina y el Caribe; en la actualidad 74% de la matrícula inicial llega al 2º grado y 60% al 4º grado. La tasa más elevada se observa en los Estados Árabes: 97% del alumnado llega al 2º grado y 92% al 4º grado.

Cuadro 4

Semejante al cuadro 3, el cuadro 4 presenta la retención por año de estudios, empleando el método de cohorte aparente. Se incluye este cuadro para aumentar el número de países y la proporción de la matrícula de la región en la enseñanza primaria, que sirvió de base para derivar las tasas de retención.

Enseñanza primaria. Tasas de retención

Método de la cohorte aparente

Región	No. de Países	Cobertura (1)	Año	Porcentaje de la cohorte que llega al grado			
				1	2	3	4
Países en desarrollo	97	94	1975	100	74	65	57
			1980	100	79	71	65
			1985	100	80	74	68
			1988	100	82	76	70

Región	No. de Países	Cobertura (1)	Año	Porcentaje de la cohorte que llega al grado			
				1	2	3	4
África Subsahariana	38	52	1975	100	81	75	68
			1980	100	82	80	75
			1985	100	85	82	76
			1988	100	84	80	75
Estados Árabes	18	96	1975	100	94	88	88
			1980	100	97	93	92
			1985	100	97	93	92
			1988	100	98	91	90
América Latina y el Caribe	23	86	1975	100	64	55	47
			1980	100	65	56	48
			1985	100	69	60	53
			1988	100	70	71	54
Asia Oriental	9	95	1975	100	82	77	72
			1980	100	84	78	72
			1985	100	88	83	79
			1988	100	89	85	80
Asia Meridional	7	98	1975	100	70	60	50
			1980	100	75	64	56
			1985	100	74	67	58
			1988	100	77	70	62
Países desarrollados	27	96	1975	100	96	93	91
			1980	100	100	100	100
			1985	100	92	92	91
			1988	100	97	96	96

(1) Porcentaje de la matrícula de la región en primaria.

Una comparación de los cuadros 3 y 4 muestra que la retención es ligeramente inferior si se utiliza el método de cohorte aparente. Este resultado que puede preverse si la repetición es baja y su magnitud no varía mucho entre los distintos años de estudio.

Observación: Puede aplicarse a los países que no se incluyen en el cuadro 3 pero sí en el cuadro 4.

El decenio de los 80 se caracterizó por un ligero mejoramiento, a nivel regional, del porcentaje de la matrícula inicial que llegaba al 4º grado. Pese a esta mejora, cabe destacar que la tasa de retención de América latina y el Caribe es la más baja, seguida de África Subsahariana, entre las regiones en desarrollo.

Una de las principales características de los tres últimos decenios en los países en desarrollo ha sido el crecimiento sin precedentes de la matrícula, sobre todo de enseñanza primaria, requisito necesario para la democratización de la educación básica. Este rápido crecimiento, junto con una baja retención, significa que el grueso de la matrícula corresponde a los años de estudio iniciales de enseñanza primaria. La retención relativamente baja de muchos de los países en desarrollo plantea el problema de determinar si se está logrando el objetivo mínimo del sistema de enseñanza primaria. Por otra parte, esta baja retención conlleva costos importantes sobre todo en un momento en que las restricciones presupuestarias se hacen sentir con severidad en el gasto social.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL FRACASO ESCOLAR

De los estudios que se han realizado acerca del fracaso escolar se ha llegado a la conclusión de que éste no tiene una causa única ni siquiera un conjunto definido de causas actuando independientemente o interactuando de forma conocida; más bien, las explicaciones globales no son aplicables ni útiles en espacios educativos concretos, en donde el problema surge en un ámbito específico, en un espacio propio y que sólo en él pueden cobrar sentido operatorio las definiciones y relaciones de variables.

Al respecto se han realizado diversas investigaciones cuya pretensión ha sido esclarecer la naturaleza, el alcance y principalmente las causas a las que puede ser atribuido el fracaso escolar.

Por una parte han encontrado que tal problema puede ser generado tanto por factores externo como internos al sistema escolar.

Entendemos por factores externos aquellos que son ajenos al sistema educativo, entre los cuales tenemos: socioculturales, económicos y psicosociales y por factores internos aquellos que originan y forman parte del sistema educativo, entre los cuales encontramos: Escuela, relación maestro-alumno, aspectos técnico-pedagógicos y relación escuela-comunidad.

FACTORES EXTERNOS:

Factor Sociocultural

El grado de participación en todos los órdenes de la vida social y política de un país está muy unida al nivel sociocultural.

La clase sociocultural a la que pertenece la familia le imprimirá a ésta cualidades, intereses, formas de vida, normas y valores; los que a su vez le darán un matiz especial a la forma en cómo educarán a sus miembros.

El fracaso escolar no es más que el producto de las relaciones sociales que encuentra su expresión en el sistema educativo, el cual es competitivo y selectivo ya que la asistencia a la escuela se constituye en una larga carrera de obstáculos donde obviamente tendrán éxito los que presentan las mejores condiciones para competir. La pregunta obligada sería: ¿quiénes presentan las mejores condiciones?. Desde luego que no son los más "capaces" o los más "inteligentes" o quienes tienen el "don" del éxito. la respuesta tendría que reflexionarse con mayor profundidad ya que tampoco podemos decir que quienes fracasan en esa competencia

son los "perezosos", los que carecen de "dones" o los más "tontos". La respuesta, necesariamente, tendrá que buscarse en el origen sociocultural del alumno. (Escuela Normal Superior, 1982)

El ritmo de aprendizaje muy rápido en la escuela, unido a la falta de estímulo cultural y a la pobreza de lenguaje familiar en los medios sociales postergados hace que los niños de estos sectores no utilicen sus posibilidades de la mejor manera (Salvai, 1978).

Tal vez uno de los estudios más interesantes acerca del fracaso escolar es el que realizan los alumnos de una escuela marginal de Italia, "a partir de su condición de rechazados del sistema oficial". Además de demostrar de manera irrefutable, mediante el análisis estadístico, la distribución selectiva del fracaso escolar, lo más significativo del estudio se encuentra en la reconceptualización que realizan sobre el tema del fracaso. Estos niños (supuestamente fracasados) no se identifican como tales, sino que se asumen como los rechazados por el sistema escolar.

Los alumnos de Barbiana demuestran cómo afecta la deserción escolar a los distintos sectores, tomando en cuenta el oficio de los padres. se observa de este modo, que abandonan la escuela el 79.8% de los hijos de campesinos, el 15.8% de niños de hogares obreros, el 3.9 de niños cuyos padres son comerciantes o artesanos y el 1.4% de alumnos procedentes del sector superior (Alumnos de Barbiana 1978).

Otra investigación realizada en dos poblaciones de Sevilla, España, se abocó al estudio de aquellos alumnos que han sido suspendidos o reprobados (Alvarez, Victor, 1979).

El estudio se realiza en las poblaciones de Coria del Río y Villaverde del Río, sobre una muestra de 200 alumnos de 5º grado de primaria de enseñanza general Básica (EGB) de repetidores y no repetidores. El método de trabajo utilizado presenta dos vertientes: teórico y práctico.

Teórico: Estudio y discusión de bibliografía especializada sobre fracaso escolar.

Práctico: *Aplicación de cuestionarios a profesores y alumnos, tabulación de resultados y representación gráfica de los mismos. Una de las conclusiones de dicho estudio es, que el nivel cultural de la familia es un factor determinante en el fracaso escolar.*

En las poblaciones estudiadas la proporción de obreros de la construcción y agrícolas (jornaleros) ascienden a un 80% de la población activa. el nivel general de estudios de estos estratos sociales es bajo, podemos por tanto concluir que la transmisión de objetivos culturales, intereses y aspiraciones, a través de la familia, es mínima y va a repercutir de manera negativa en el interés de los escolares hacia la cultura. Por ejemplo, en el gusto por la lectura, sólo un 13% de los alumnos repetidores tiene el hábito de leer libros mientras que un 61% de los alumnos aparentemente no fracasados si lo poseen. Podríamos decir con esto que el fracaso escolar del alumno no estriba en tener más o menos "inteligencia", sino en su circunstancia social, ya que las estadísticas demuestran que este fenómeno no se reparte proporcionalmente entre la población, sino que se acumula en determinados sectores que por razones étnicas, sociales, económicas o geográficas son desfavorecidos. Se trata pues de condiciones sociales y no de responsabilidades individuales.

Factor económico

Algunos estudios han atribuido al factor económico como causa del fracaso escolar.

No es precisamente por azar que los índices más altos de deserción y reprobación escolar se den en los sectores de más bajos ingresos y el "éxito" aparezca en los niños de las clases más favorecidas^(López, Gabriela, 1984).

La mayoría de fracasos, en lo general, ha sido en la clase humilde, que como en tantas ocasiones históricas no han sabido o no han podido organizarse para subvertir el orden social vigente e imponer entonces un modelo de sistema educativo que responda a sus necesidades reales y a sus expectativas de cambio^(Molina, Santiago, 1984).

En un estudio realizado en 4 provincias centrales de Chile (Santiago, Valparaíso, Aconcagua y O'Higgins) se somete a una muestra representativa de 295 niños a una serie de pruebas objetivas de conocimientos en las áreas de español y matemáticas correlacionado con el nivel socioeconómico de la familia a la que pertenece el menor (Padua, Jorge, 1977).

Cuadro 5

Rendimiento en la prueba de español, discriminado por estatus socioeconómico al que pertenece la familia escolar en porcentaje (Estatus socioeconómico)

Rendimiento español	Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto
Bajo	52.8	49.3	32.2	25.0	10.3
Medio	41.5	45.6	38.9	38.5	36.2
Alto	5.7	19.5	25.9	36.5	53.5
	100.0 (52)	100.0 (57)	100.0 (54)	100.0 (52)	100.0 (58)

Gamma = 0.39

Cuadro 6

Rendimiento en la prueba de matemáticas, discriminado por el estatus socioeconómico al que pertenece la familia del escolar en porcentaje

Rendimiento matemáticas	Bajo	Medio-Bajo	Medio	Medio-Alto	Alto
Bajo	33.3	36.8	40.0	31.2	17.0
Medio	42.6	40.2	38.2	43.4	29.5
Alto	24.1	22.8	21.8	24.5	53.5
	100.0 (54)	100.0 (51)	100.0 (55)	100.0 (53)	100.0 (58)

Gamma = 0.19

La hipótesis original era que a mayor estatus socioeconómico, mayor debería ser el rendimiento de los niños en ambas materias. Los resultados en las pruebas tienden en cambio a confirmar la hipótesis sólo en el área de Español y no en Matemáticas, para la cual las diferencias significativas sólo aparecen en los niños provenientes de los estratos altos de la población escolar, mientras que los otros grupos presentan variaciones menores y no muy significativas.

Reconociendo que el aprendizaje de las matemáticas, si no más abstracto, si es menos familiar para el niño. En el caso del Español ya hay un entrenamiento previo a la escuela, de lo que se trata ahora sería la "introyección" oral y escrita del lenguaje que ya ha estado en práctica en el proceso mismo del habla. El aprendizaje sería no sólo menos dificultoso, sino que además estaría más relacionado con el tipo de ambiente anterior, práctica, etc. Entonces se encuentra uno con que el niño proveniente de los estratos más elevados no sólo hacen un uso más "sofisticado" del lenguaje, sino que conocen concretamente más palabras.

Factor psicosocial

Se refiere al conjunto de aspectos sociales, familiares e individuales que se consideran como causas del fracaso escolar, el cual es el resultado de una serie de sucesos que durante el ciclo vital van modelando al individuo, en este proceso intervienen tanto factores sociales como individuales que, interactúan constantemente; permiten que el individuo vaya transitando de un estado a otro mediante la superación de crisis vitales que no necesariamente tienen un sentido negativo, sino que más bien son el motor del desarrollo psicosocial de las personas.

En esta interacción permanente entre individuo y sociedad, los hombres logran adaptarse y adecuarse en mayor o menor medida, a los requerimientos que le ha impuesto su medio.

En el caso, en que se produce el fracaso escolar algo sucede entre lo individual y lo social que no permite que el individuo cumpla con los roles preestablecidos, además de ser un

proceso que se va gestando desde temprana edad y como resultado de distorsiones o carencias presentes en los diferentes ámbitos de la vida del individuo y que, por lo tanto, trasciende a todos o casi todos los ámbitos de la vida de quien la padece. (Magendzo, Salomón, 1990)

La Familia

Reconocemos que la influencia de la familia es amplia por ser la institución social que dirige la formación física, moral y espiritual. Es en el hogar donde crece y se desarrolla el niño acorde a los preceptos dictados por sus padres.

La influencia del hogar puede acelerar o detener la evolución infantil en todas las áreas que ésta abarca. Un niño bien estimulado al que se le habla mucho, que se le quiere y se le atiende como necesita, aprenderá a hablar, leer, escribir y su desarrollo cognoscitivo y psicomotor será más firme que el del niño al que le faltó estimulación y apoyo. (Nieto, Margarita, 1987)

El doctor Raúl Usandivaras^(Nieto, Margarita, 1987), realizó una investigación que se publicó en 1982, y se basó en niños con dificultad de aprendizaje, aplicando dos baterías una individual y una familiar.

La batería individual comprendió los siguientes aspectos:

- a) *Iniciación a la tarea*
- b) *Curiosidad*
- c) *Impulsividad*
- d) *Aprendizaje espontáneo*
- e) *Aprendizaje dirigido*

La batería familiar incluyó tres modalidades diferentes de expresión: lingüística, corporal y espacial.

Dicho estudio llegó a la conclusión de que la influencia negativa de la familia puede disminuir el rendimiento escolar de niños con buena capacidad para el aprendizaje. En cuanto a los niños con alguna incapacidad de aprendizaje de origen neurogenético "un clima acogedor, afectuoso y comprensivo contribuye a reforzar la autoestima en sus capacidades y vencer sus dificultades".

FACTORES INTERNOS

Son aquellos que originan el fracaso escolar y que forman parte del sistema educativo, como por ejemplo: la escuela, relación maestro-alumno, aspectos técnico-pedagógicos, relación escuela comunidad.

La Escuela

Es la unidad operativa del sistema, responsable de administrar educación técnica y cultural a la población; así como formación para participar en el proceso productivo de una sociedad.

La Escuela recibe niños de diferentes estratos sociales, los cuales traen consigo conocimientos extraescolares, experiencias, manejo de lenguaje, valores familiares, patrones de conductas, entre otras características individuales, a su vez, todos los niños que asisten a la escuela viven una escolaridad, donde las normas culturales de la escuela dejan su influencia, sin embargo, sus efectos no son los mismos porque se experimentan de manera distinta y de acuerdo a las particularidades individuales. El mundo escolar concibe el problema de la educación en término de inducir a los niños a que aprendan lo que la escuela supone han de aprender.

¿Qué es lo que sucede dentro de las escuelas?

¿Cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje?

Se encontró una investigación denominada "La incidencia del maestro en el rendimiento de los alumnos traducido en éxito y fracaso escolar". (Hernández, Irma, 1983). La investigación fué ejecutada en 5 escuelas venezolanas ubicadas en áreas urbana y rural que atienden población de escasos recursos económicos, y pretenden analizar los acontecimientos que se suceden dentro del ámbito escolar que pueden estar afectando el proceso de aprendizaje y el efecto de acción de los docentes en el éxito o fracaso escolar de los alumnos.

Dentro de la compleja realidad social de la escuela se creyó conveniente y necesario, conocer la influencia que tiene el ambiente escolar en el comportamiento de la población educativa y los procesos que permiten la integración de la escuela y la comunidad.

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- *Construir los conceptos de éxito y fracaso escolar, en términos de cómo las personas involucradas en la problemática lo perciben.*
- *Analizar los acontecimientos que se suceden durante el proceso de aprendizaje y que pueden estar influyendo en el éxito o fracaso de los educandos.*
- *Conocer la influencia que tiene el ambiente escolar en el logro exitoso de la labor educativa.*
- *Conocer los procesos que permiten la integración de la escuela, la comunidad y los efectos que los mismos han producido en la población participante.*

El universo y muestra

En un universo de cinco escuelas se tomó como muestra tres de área urbana y dos de área rural. En el área urbana, en dos de las escuelas, se ensaya el modelo de educación básica,

en la otra se ensaya un proyecto de educación creativa y en las de área rural se siguen las pautas convencionales.

En el universo de las cinco escuelas, los grados primero y cuarto conformaron la muestra del estudio, estos grados representan el inicio y la culminación del primer ciclo del nivel básico.

En el ámbito seleccionado, el objetivo de estudio ha sido el proceso que se daba en el salón de clase, se buscaban las interrelaciones y su sentido social.

La metodología

La observación sirvió de base para obtener datos primarios de los acontecimientos que ocurrían dentro del salón de clase. En la captación y registros de los sucesos, participaron dos observadores, con el fin de evitar el proceso de selectividad que implica la técnica utilizada y ser más objetivos al ampliarse las notas.

Las observaciones fueron acompañadas con entrevistas informales a la comunidad educativa: docente, alumnos, padres y representantes con guías elaboradas previamente para las entrevistas que se aplicaron posteriormente a una población de 141 personas.

A medida que se fué recolectando la información se revisaron con miras a descubrir las formas particulares que asumían los procesos detectados y los anexos que existían entre los elementos observados y marcos teórico-prácticos de los investigadores.

Asimismo se hizo necesario organizar los datos y elaborar procedimientos de análisis para facilitar la descripción e interpretación mediante un proceso de categorización. De esta búsqueda surgieron varios informes referidos a: interacción maestro-alumno, la efectividad del maestro, alumnos que se perfilaban con éxito y fracaso escolar, integración escuela-comunidad.

Resultados obtenidos

1. Éxito y fracaso escolar

El éxito escolar para el personal directivo y docente estuvo referido a las metas alcanzadas al término del año escolar, por la obtención de una buena promoción de un año a otro, o en épocas futuras cuando los educandos se realicen profesionalmente o como ciudadanos; en cuanto al fracaso escolar, se pudo constatar que existen diferentes connotaciones. En este sentido las percepciones se refieren a la falta de logros que van desde el nivel del sistema educativo, hasta nivel personal.

2. Relaciones maestro-alumno

Del análisis de las 83 observaciones de clase se evidenciaron hechos significativos a nivel de las interacciones maestro-alumno y acontecimientos de clase; se observó que la relación docente-alumno se establece mediante el diálogo, considerado como forma positiva para iniciar esa relación. En respuesta a esto los alumnos sienten que el maestro cree en ellos, oye sus opiniones, las acepta y las respeta, lo que trae como consecuencia alumnos participativos que progresan de manera eficiente en su experiencia educativa.

3. Relaciones escuela-comunidad

La información evidenció poca integración en la mayoría de las escuelas. Sin embargo, se detectó superficialmente que en la opinión de los entrevistados existe cierta vinculación, cuando los padres de familia acuden a la escuela ante el llamado de los docentes para tratar asuntos concernientes a sus hijos. Con el fin de lograr la incorporación de la familia a las acciones educativas se ejecutaron en las escuelas diferentes actividades que requirieron de la participación y cooperación de la comunidad educativa en general.

Las conclusiones a las que se llegó en dicha investigación son:

En relación al éxito o fracaso escolar

Para directivos, docentes, padres y representantes el éxito implica una acción inmediata, "la promoción del alumno al año inmediato superior", que en palabras sencillas es "pasar grado". Asimismo lo aceptan como resultado de una conducta caracterizada por "el buen comportamiento" que debe demostrar el alumno en la escuela, en la comunidad y ser ciudadanos dignos en la calle".

El término fracaso significa no obtener el resultado que se espera de una acción o un suceso, el cual puede conducir a la frustración, decepción o abandono de la acción emprendida. En este sentido, la población estudiada le atribuye un significado inmediato, como "la pérdida del año escolar".

Con referencia a la interacción maestro-alumno

En el aula de clase el estudio de las interacciones maestro-alumno, percibidas a través de las observaciones directas de sus acciones, gestos y palabras, constituyen un medio para conocer cómo se conducen estas relaciones interpersonales y los efectos que ellas derivan.

Se advierte que el docente establece su acción sobre el alumno, a través de la comunicación verbal, caracterizada por el diálogo y el monólogo, bajo un clima en algunos casos democrático y en otros autoritario, lo que propicia en los alumnos comportamientos activos o pasivos respectivamente.

El maestro asume roles de facilitador del aprendizaje, orientador del conocimiento de sí mismo y promotor de la participación, aplicando métodos y técnicas que provocan en los educandos, la incorporación activa en la búsqueda de solución de problemas, la exploración de sus actitudes, habilidades y destrezas y la creación de un espíritu reflexivo. También se

registra el marcado interés del docente en la formación de hábitos en el niño, tomando en cuenta algunas oportunidades de educación que éste trae de su hogar y estableciendo con la familia una relación de acercamiento para el reforzamiento de estas conductas.

En referencia a la relación escuela-comunidad

En las cinco escuelas sujetas a estudio, el análisis, a excepción de la Básica Rural, evidenció poca integración debido a diversos factores que de una u otra forma limitaron la vinculación: tiempo disponible de los padres, analfabetismo, recursos económicos, poca información y motivación de la escuela hacia la comunidad. Todos estos factores imposibilitaron a los padres mantener contactos frecuentes con la escuela. (Hernández, Irma, 1983)

Factor sociocultural

La falta de estímulo cultural y la pobreza de lenguaje familiar en los medios sociales bajos hace que los niños de estos sectores no utilicen sus posibilidades de la mejor manera.

Factor económico

La mayoría de los fracasos han sido en la clase humilde.

CAPITULO II
EL FRACASO ESCOLAR EN MEXICO

INTRODUCCION

En el primer capítulo se habló acerca del fenómeno del fracaso escolar, definiéndolo como "la imposibilidad que el alumno tiene de alcanzar un nivel de estudios y de formación determinado en el curriculum". Se explicaron las tres formas que adoptan: bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar.

Se habló del fracaso escolar a nivel mundial, se presentaron datos estadísticos que permitieron observar este fenómeno en diferentes países. Dada la importancia de este creciente problema se vió la necesidad de hablar acerca de los factores causales clasificándolos en externos e internos.

En este segundo capítulo se hace una revisión general del fracaso escolar a nivel nacional, enfocado a nivel primaria, para lo cual se presentan datos estadísticos e investigaciones que nos muestran los índices de bajo rendimiento escolar y deserción en el país. También se presentan datos estadísticos acerca de la reprobación en los diferentes estados de la República, en el Distrito Federal y en algunas delegaciones.

Posteriormente se mencionaran los factores externos e internos que han sido citados como causas de la reprobación, presentándose investigaciones que ilustran algunos aspectos de dichos factores.

Más adelante se explican las estrategias que la Secretaría de Educación Pública ha llevado a cabo para mejorar tanto el nivel académico como la retención de los alumnos dentro del sistema educativo. Estas estrategias están encaminadas para actualizar tanto a los docentes como directivos, para "nivelar" a los niños que presentan problemas de aprendizaje en escuela regular y en educación especial.

PANORAMA GENERAL DE LA EDUCACION EN MEXICO

Para iniciar este capítulo hablaremos de manera general acerca de las características, funciones y problemas más destacados del Sistema Educativo Mexicano.

Entre las características que definen el sistema educativo Mexicano encontramos que, a partir de la década de los 60's la demanda potencial de población en edad escolar registró un aumento en la población estudiantil y una significativa expansión escolar por parte del sistema en su conjunto. Sin embargo si se analizan los datos que muestran la magnitud de la demanda potencial total y de la demanda insatisfecha, se percibe que la población absorbida por el sistema aún no logra cubrir la demanda poblacional; este fenómeno aunado a la acelerada explosión demográfica (3.4% aproximadamente) explica en buena medida el reducido nivel de escolarización del país (promedio de escolaridad de 3.5 años de estudios).

Otra característica del sistema es el progresivo distanciamiento regional entre las zonas urbanas, económicamente desarrolladas y las zonas semiurbanas y rurales atrasadas.

Por lo general, se habla del carácter elitista de la educación en la medida en que se avanza en los distintos grados y ciclos escolares así como en la conformación socioeconómica de la pirámide de estratificación escolar; esto significa que existe un pequeño número de personas que tiene acceso al conocimiento a través de su participación en el nivel superior del sistema escolar y al mismo tiempo, posee un nivel de vida superior al de la media nacional.

En diversas ocasiones se han realizado intentos por reestructurar y democratizar el sistema educativo para lograr convertirlo en un medio eficaz de movilidad y ascenso. Los esfuerzos más sobresalientes quedaron plasmados en los siguientes proyectos: el Plan de Once Años, La Reforma Educativa, El Plan Nacional de Educación, El Programa Nacional de Educación para Grupos Marginados, Programa de la Educación, Cultura, Recreación y Deporte, Plan Nacional de Desarrollo, Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Aún cuando estos son algunos ejemplos de las diversas iniciativas del Estado para regular los grandes

problemas de la Educación en México, el alcance de cada una de estas políticas ha sido por lo general muy limitada y en algunos casos hasta contraproducente a mediano plazo. La razón fundamental se encuentra en el carácter sexenal de la política diseñada para cada sector, sea de orden económico o político-social^(Pacheco, Méndez, 1989).

En numerosos estudios se ha comprobado que tanto las oportunidades de ingreso al sistema educativo como las de perseverar en él están fuertemente influenciadas por la posición social del estudiante, el nivel de urbanización de la localidad donde habita el grado de desarrollo de la región a la que pertenece dicha localidad. Esto implica en parte porque la simple expansión de los servicios educativos como política aislada y al margen de otros problemas sociales no disuelven las actuales desigualdades socioeconómicas de la población de pocos recursos. Para situar estos hechos conviene sistematizar el análisis crítico del sistema educativo mexicano en relación a tres funciones:

Función Académica:

Pretende que el sistema educativo posibilite a todo mexicano el aprendizaje de los conocimientos indispensables para hacer frente a su existencia social e individual, por lo que debe ofrecer servicios educativos a la población virtualmente demandante. No obstante que esta función no se cumple, pues alrededor del 40% de la población de 6 a 24 años queda fuera del sistema. Asimismo, los altos índices de deserción escolar, acompañados de la reprobación que se da, refuerzan la magnitud, de por sí grave, del problema. Si a esto se añade otro indicador, el aprovechamiento escolar y su correlato, la tendencia a la baja del nivel académico del sistema, podemos advertir que la función académica encomendada al sistema no se está cumpliendo de manera satisfactoria.

Función Distributiva:

Busca una distribución equitativa de los servicios educativos en toda la población para contribuir a los desequilibrios culturales, económicos y sociales. Para que se cumpla, es

necesario que las oportunidades de acceso, perseverancia y aprovechamiento dentro del sistema educativo estén distribuidas equitativamente entre los distintos estratos y regiones del país, situación que, hemos visto, no se cumple desde el momento en que se establece una correlación entre el grado de escolaridad y el nivel socioeconómico familiar, por un lado, y el nivel de desarrollo regional y las oportunidades educativas por el otro. En efecto, a menor ingreso y escolaridad de las familias, menores son las oportunidades de acceso a la escuela por parte de los hijos; y a mayor nivel social mayores oportunidades educativas.

Funciones Económicas:

A través de esta función se intenta propiciar una educación para el trabajo y su logro supone la adecuada preparación de los recursos humanos que el país requiere. En términos generales, se persigue contar con mejores condiciones que permitan una distribución más justa del ingreso y del empleo. Si nos damos cuenta, en la actualidad presenciamos también un fenómeno al que se ha denominado "devaluación escolar". Esto hace referencia al problema de que para ingresar en el mercado de trabajo se requieren, cada vez más y mayores grados de escolaridad; además, quienes tienen mayor educación, al ser mayor la demanda que la oferta de trabajo, van siendo asignados a puestos que antes eran desempeñados por personas con menos niveles de estudios.

Para seguir entendiéndolo como se encuentra el sistema educativo, a continuación se mencionan algunos problemas que lo caracterizan:

- *Una profundización en las desigualdades educativas y culturales entre regiones socioeconómicas, áreas (urbana y rural), sexos, etnias y estratos sociales. Así mismo, en los planes y programas de estudio que no responden suficientemente a las necesidades psicosociales, económicas y culturales de los diversos grupos de la población.*
-

- *Un bajo rendimiento escolar, deserción, reprobación, etc., que evidencia un problema de falta de calidad y eficiencia del sistema educativo.*
- *Una insuficiencia de recursos didácticos, una deficiente formación y actualización del magisterio, desarticulación entre los niveles educativos con las necesidades presentes y futuras de la sociedad mexicana.*
- *Un deterioro en el vínculo profesor-alumno, en particular, en aspectos psicopedagógicos y didácticos.*

Como podemos darnos cuenta la situación actual del sistema educativo mexicano debe ser situada en el marco de una problemática social más amplia que se inscribe en la dinámica global del desarrollo económico, político de la sociedad mexicana. (Pacheco, Méndez, 1989)

Hasta aquí se ha presentado, en forma general, un panorama acerca de las condiciones económicas, políticas y sociales que conforman al sistema educativo mexicano. A continuación nos centraremos en algunos de sus problemas: bajo rendimiento escolar, deserción y reprobación, para lo cual se presentarán datos estadísticos e investigaciones que nos permitan observar, como se encuentra el fracaso escolar en México.

a) Bajo Rendimiento Escolar

De acuerdo con el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública, el bajo rendimiento escolar se manifiesta cuando el alumno se mantiene en inferioridad respecto del aprovechamiento alcanzado por la mayoría de los miembros del grupo, es decir, es el rendimiento por debajo de lo establecido por la SEP.

El bajo rendimiento escolar obstaculiza el progreso del alumno por tres razones:

1. *Porque impide adquirir los conocimientos y destrezas que constituyen los objetivos de los planes de estudios correspondientes a los grados escolares posteriores al que el alumno concluyó con bajo rendimiento escolar.*
2. *Porque aumenta el sentido de "fracaso" del alumno frente al trabajo escolar que realiza, pues percibe que de poco sirven los esfuerzos hechos para alcanzar el nivel de sus compañeros.*
3. *Porque el Alumno no logra terminar su educación primaria dentro de las edades consideradas como normales, está más expuesto a desertar.* (Medina, Artega, 1985)

En México se han realizado algunas investigaciones que ejemplifican este bajo rendimiento escolar.

En mayo de 1990, Guevara Niebla dirigió una investigación en donde se midió el aprovechamiento escolar de los alumnos que estaban por concluir la educación primaria. El objetivo del estudio fué obtener información indicativa sobre el aprovechamiento intelectual de los alumnos en las cuatro áreas fundamentales de estudio (Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).

El propósito exclusivo de los exámenes fue medir el nivel de conocimiento de los alumnos de acuerdo a los programas de estudio vigentes. Las preguntas abarcaron las cuatro áreas básicas y en su diseño además de expertos, participaron maestros de primaria. El examen se aplicó a 3,248 niños de 175 grupos escolares de 161 escuelas distribuidas por todo el país. La prueba fué anónima, la muestra se elaboró por el método aleatorio-sistemático (la unidad fue el grupo) utilizando para ello información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública. Se procuró que las preguntas aludieran a los contenidos centrales de primero y quinto grado y, en lo posible, que mostraran la capacidad de comprensión del alumno. En su mayoría fueron preguntas

de opción múltiple, antes de su aplicación definitiva, el cuestionario, de 64 preguntas, fué sometido a una prueba piloto.

Los resultados obtenidos en el examen informan de graves deficiencias en el aprovechamiento de los educandos. Los examinadores obtuvieron un promedio global de 4.83 puntos sobre 10, sólo el 16.3% (529 de 3,248) de los examinados obtuvo calificaciones promedio superiores a 6.

El área que tuvo puntajes menores fue matemáticas, con 4.39% y aprobada por sólo el 15.3% de los alumnos; Ciencias Naturales el promedio fue de 4.03; Ciencias Sociales 4.88 y Español 5.23.

Al comparar los resultados del examen con el tipo de sostenimiento de la escuela, se encontró que las escuelas particulares ocuparon el primer lugar con un promedio de 6.55, seguidas por las estatales que lograron 4.90, por su parte las federales quedaron con 4.72 de puntuación y en el último escalón se localizaron en las escuelas con otra modalidad de sostenimiento (federalizado, coordinado, descentralizado de la SEP) con 4.52.

Si se relaciona comparativamente el conjunto de las privadas y las públicas, se advierte que mientras las primeras alcanzan un promedio de 6.55, las segundas obtienen 4.74. En la composición de la muestra las públicas constituyeron el 95.41% y las privadas el 4.9%. Habría que puntualizar que los alumnos de las privadas alcanzaron un promedio aprobatorio en todas las áreas, en tanto que las públicas reprobaban.

Las calificaciones más bajas se obtuvieron en las zonas rurales y en las entidades de Yucatán, Tabasco, Campeche, Guerrero. Y si se comparan los resultados por turno se observa que los del turno matutino superaron a los del vespertino y diurno.

El autor de la investigación dice que los resultados obtenidos no reflejan limitaciones naturales o herederas de los alumnos, sino deficiencias en el sistema escolar y que, en consecuencia, urge tomar medidas para mejorar la calidad de la enseñanza en México. (Nexo no. 162, 1992).

En el estado de Jalisco se realizó un examen de admisión a secundaria en 1988, presentado por 42,367 niños egresados de primaria obteniéndose los siguientes promedios, en escala del 1 al 10:

<i>Comprensión de lectura</i>	<i>8.34</i>
<i>Ortografía</i>	<i>6.84</i>
<i>Literatura</i>	<i>5.41</i>
<i>Ciencias Sociales</i>	<i>5.37</i>
<i>Lingüística</i>	<i>5.33</i>
<i>Ciencias Naturales</i>	<i>4.96</i>
<i>Matemáticas</i>	<i>4.15</i>

Los alumnos obtuvieron promedios inferiores a 6 puntos en la mayoría de las materias, es decir, el rendimiento escolar es muy bajo, sobre todo en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales. (Guevara, Niebla, 1992)

b) Deserción

Consiste en que los alumnos, habiendo ingresado en algún momento al sistema escolar, lo abandonan ya sea en forma temporal o definitiva. Refiriéndose a educación básica primaria se manifiesta al abandonar la escuela antes de terminar el 6º grado. No es un hecho aislado, sino que forma parte del proceso escolar articulado con la historia familiar e individual de los niños. Se considera que sus efectos trae como consecuencia el analfabetismo potencial; es la máxima expresión del

fracaso escolar y tiene como antecedente bajo rendimiento escolar y la reprobación. (Medina, Arzago, 1985)

El cuadro 7 nos muestra un panorama general de los porcentajes de deserción en cada uno de los estados de la República Mexicana.

Cuadro 7

Deserción en Primaria 1992-1993

(Fuente: Departamento de Pronósticos, DGPPP, SEP, 1993)

<i>Posición con respecto a otros estados</i>	<i>Entidad</i>	<i>%</i>
<i>1</i>	<i>Baja California</i>	<i>1.3</i>
<i>2</i>	<i>Morelos</i>	<i>1.5</i>
<i>3</i>	<i>Tlaxcala</i>	<i>1.5</i>
<i>4</i>	<i>Querétaro</i>	<i>1.5</i>
<i>5</i>	<i>México</i>	<i>1.6</i>
<i>6</i>	<i>Distrito Federal</i>	<i>1.7</i>
<i>7</i>	<i>Baja California Sur</i>	<i>2.2</i>
<i>8</i>	<i>Hidalgo</i>	<i>2.2</i>
<i>9</i>	<i>Aguascalientes</i>	<i>2.4</i>
<i>10</i>	<i>Coahuila</i>	<i>2.6</i>
<i>11</i>	<i>Quintana Roo</i>	<i>3.1</i>
<i>12</i>	<i>Colima</i>	<i>3.4</i>
<i>13</i>	<i>Nuevo León</i>	<i>3.5</i>
<i>14</i>	<i>Tamaulipas</i>	<i>3.6</i>
<i>15</i>	<i>San Luis Posoti</i>	<i>3.7</i>
<i>16</i>	<i>Sinaloa</i>	<i>3.9</i>
<i>17</i>	<i>Tabasco</i>	<i>3.9</i>
<i>18</i>	<i>Michoacán</i>	<i>4.1</i>

<i>Posición con respecto a otros estados</i>	<i>Entidad</i>	<i>%</i>
19	<i>Nayarit</i>	4.2
20	<i>Jalisco</i>	4.3
21	<i>Puebla</i>	4.4
22	<i>Guanajuato</i>	4.4
23	<i>Sonora</i>	4.5
24	<i>Campeche</i>	4.5
25	<i>Zacatecas</i>	4.6
26	<i>Durango</i>	4.8
27	<i>Chihuahua</i>	5.3
28	<i>Yucatán</i>	5.5
29	<i>Oaxaca</i>	5.9
30	<i>Veracruz</i>	7.0
31	<i>Guerrero</i>	8.2
32	<i>Chiapas</i>	9.0
	<i>República Mexicana</i>	4.1

Este cuadro nos muestra que los estados de Chiapas (9.0%), Guerrero (8.2%) y Veracruz (7.0%) presentan los mayores porcentajes de deserción, mientras que los estados de Baja California (1.3%), Morelos (1.5%) y Tlaxcala (1.5%) son los que presentan menos porcentaje. El promedio general de deserción de la República Mexicana es de 4.1%. Observándose que en los estados en condiciones socioeconómicas más desfavorables, la deserción se presenta en mayor porcentaje.

c) *Reprobación:*

Este fenómeno es entendido como "no haber cubierto" los requisitos mínimos que académicamente deben satisfacer en cierto nivel académico"; este hecho origina la

repetición, siguiendo el mismo programa con el propósito de superar dicho nivel. Cuando un niño reprueba, la escuela le ofrece una segunda oportunidad; comenzar nuevamente el proceso de aprendizaje. ¿Cuántas veces una persona puede repetir años escolares?, México es uno de los países en donde se autoriza la repetición de todos los años de estudio del ciclo sin límite en cuanto al número de repeticiones autorizadas. ^(Blat, Gimeno, 1984)

Para tener una visión general de la reprobación en México, se presentará en primer lugar (cuadro 8, dado a conocer por el Departamento de Pronósticos de la D.G.P.P.P. y la S.E.P., Mayo de 1993) los porcentajes alcanzados en cada uno de los estados de la República Mexicana.

Cuadro 8

Reprobación en primaria 1992-1993

(Fuente: Departamento de Pronósticos, op. cit)

Posición con respecto a otros Estados	Entidad	%
1	Nuevo León	5.1
2	Distrito Federal	5.4
3	Coahuila	5.9
4	Jalisco	6.4
5	Morelos	6.7
6	Tlaxcala	6.8
7	Baja California	6.8
8	Nayarit	6.9
9	Aguascalientes	7.0
10	Baja California Sur	7.2
11	Chihuahua	7.6
12	Sonora	7.8

<i>Posición con respecto a otros Estados</i>	<i>Entidad</i>	<i>%</i>
13	<i>Sinaloa</i>	8.0
14	<i>Tamaulipas</i>	8.1
15	<i>México</i>	8.2
16	<i>Colima</i>	8.2
17	<i>Durango</i>	9.7
18	<i>Guanajuato</i>	9.9
19	<i>Zacatecas</i>	10.9
20	<i>Hidalgo</i>	11.3
21	<i>Querétaro</i>	11.3
22	<i>Puebla</i>	11.6
23	<i>Tabasco</i>	11.9
24	<i>Veracruz</i>	12.2
25	<i>Michoacán</i>	12.3
26	<i>Quintana Roo</i>	12.6
27	<i>Guerrero</i>	12.8
28	<i>San Luis Potosi</i>	12.9
29	<i>Yucatán</i>	13.0
30	<i>Campeche</i>	13.45
31	<i>Chiapas</i>	15.2
32	<i>Oaxaca</i>	17.15
	<i>República Mexicana</i>	9.8

En este cuadro se puede observar que los estados de Oaxaca (16.6%), Chiapas (15.1%) y Campeche (13.4%) tienen los mayores porcentajes de reprobación. En comparación con los estados de Nuevo León (5.1%), Distrito Federal (5.4%) y Coahuila (5.9%) que tiene los menores índices de reprobación. El promedio general de reprobación de la República Mexicana es de 9.8%.

Como podemos observar la reprobación se presenta con mayor incidencia, en los estados que socioeconómicamente están en condiciones más desfavorecidas.

Una investigación realizada, por Guevara Niebla, en el estado de Aguascalientes en el año 1993, consistente en la aplicación de una prueba a una muestra de 880 alumnos de sexto año de primaria, reporta los siguientes porcentajes de reprobación:

Matemáticas	86.1%
Español	65.7%
Ciencias Naturales	63.6%
Ciencias Sociales	38.9%

Estos porcentajes son altos, sobre todo en el área de matemáticas^(Guevara, op. cit.).

Para referirnos al Distrito Federal, daremos datos de algunas Delegaciones (a fines del año 1992-1993, cuadro 9) que es en donde se realizó la investigación de campo, de la cual hablaremos posteriormente.

Cuadro 9

Delegación	Alumnos Inscritos	Alumnos Existentes	Alumnos Aprobados	Alumnos Reprobados
Tlalpan	73,533	70,204 (95.4%)	66,188 (94.2%)	4,016 (5.7%)
Xochimilco	41,922	40,119 (95.6%)	37,745 (94.1%)	2,374 (5.9%)
Iztacalco	57,437	53,783 (93.6%)	51,471 (95.7%)	2,312 (4.2%)
Coyoacán	70,099	66,676 (91.1%)	63,852 (95.7%)	2,824 (4.2%)
Iztapalapa	225,250	201,462 (93.4%)	198,269 (94.2%)	12,193 (5.7%)
D.F.	1'148,072	1'083,012 (94.3%)	1'031,139 (95.2%)	51,873 (4.7%)

En base a estos datos, en primer lugar se observa que hay una diferencia entre alumnos inscritos y alumnos existencia, es decir que hay deserción, esta oscila entre un 9% y 5%, siendo mayor en la Delegación de Coyoacán (9%) seguida por la delegación de Iztapalapa (6.6%) e Iztacalco (6.4%).

De los alumnos existentes tenemos que de estos aprueban aproximadamente 94% o 95%; la reprobación oscila entre el 4.2% y el 5.9% presentándose con mayor índice en la Delegación Xochimilco (5.9%), Tlalpan (5.7%) e Iztapalapa (5.7%).

En general el Distrito Federal presenta una existencia de alumnos del 94.3% (deserción 5.7%); una reprobación del 4.7%. Estos porcentajes al igual que los de las Delegaciones, si las traducimos a números, como también se muestran en los datos, tenemos que son miles de alumnos que desertan y que reprueban. (INEGI, 1994)

Factores que influyen en la Reprobación

Centrándonos en el tema de reprobación, que es el tema de mayor interés dado el objetivo de la investigación, se observó que es considerable la cantidad de alumnos que repiten año escolar o que repiten el curso de una materia; por tal razón, es conveniente preguntarse qué es lo que origina o causa que los alumnos reprueben; desde luego como ya se dijo anteriormente, que no son "los más inteligentes", "los más capaces" o quienes tienen el "don del éxito", los que van a salir adelante y los que no triunfan son los perezosos. Se ha encontrado que no existe una causa única, sino diversas causas que actúan interrelacionadamente unas con otras. Para un mejor entendimiento de las mismas se han agrupado en dos factores: externos e internos.

Factores externos (económicos, socioculturales, familiares, problemas de salud).

Se entiende por tales, aquellos elementos externos al sistema educativo que influyen en la reprobación, entre ellos, de acuerdo a diferentes autores, destacan los siguientes:

Económicos:

El sistema educativo aparentemente se basa en el principio de enseñanza para todos y destacan quienes tienen verdadera capacidad intelectual, sin importar su origen económico. Pero en la realidad se observa que quienes tienden a producir buenos resultados son aquellos niños que han tenido el tipo de experiencias familiares y formativas que se dan en las clases sociales acomodadas. (Lurcat, Liliane, 1979)

Entre menor es el ingreso familiar, mayor es la dificultad para prescindir de los ingresos o servicios familiares que los hijos pueden generar durante el tiempo que dedican a sus deberes escolares; mayor es también su dificultad para sufragar otros costos monetarios de la escolaridad (transporte, útiles, cuotas, etc.). Las zonas más afectadas siempre están ubicadas en las regiones de menores recursos naturales y en los sitios donde los salarios son más bajos o los medios de comunicación más escasos. (Guevara, Nibla, op. cit.)

Si observamos nuevamente el cuadro 8 que nos indica el porcentaje de reprobación de cada uno de los estados de la República Mexicana, tenemos que Oaxaca, Chiapas y Campeche son los que presentan un mayor índice de reprobación y si analizamos el aspecto socioeconómico de estos estados en comparación con otros, deducimos que los primeros están más desfavorecidos.

Socioculturales:

Los alumnos procedentes de familias mejor colocadas en la escala ocupacional avanza regularmente en el sistema educativo; por el contrario, los que pertenecen a familias de menor nivel social sufren atrasos escolares académicos de diverso género que son a su vez antecedentes inmediatos a la reprobación.

Si los padres transmiten una extensa información cultural a sus hijos, la aportación escolar será una continuidad con la de la familia, pero cuando esto no sucede, la información que recibe en clase aparece alejada de la "realidad"; también tiene que ver con las aspiraciones socio-profesionales de la familia; ya que si el niño ve que su familia se conforma con profesiones modestas y limita sus miras a la obtención de lo necesario, esas serán sus aspiraciones. (Martínez, Muñoz, 1986)

En nuestra sociedad el éxito escolar depende en gran medida del nivel sociocultural al que pertenece, mientras mayor sea la educación de los padres, mayor será la probabilidad de que contribuyan a que los hijos desarrollen actitudes favorables a su desarrollo educativo. (Guevara, Niebla op. cit.)

Familiares:

En el seno de la familia es donde se forjan las más firmes personalidades. Las personas que rodean al niño, la mayor parte de las horas del día, son las directas de toda formación del desarrollo del individuo. Y si en la familia existe armonía entre los cónyuges y demás familiares, que no haya alcoholismo u otros vicios, que participen y apoyen en las actividades escolares, etc., difícilmente adquirirán los niños malos hábitos o directivas equivocadas de cualquier orden que le impidan obtener un buen rendimiento en la escuela y evitar la reprobación. (Sillo, Pedro José, 1969)

Problemas de salud:

También puede haber reprobación cuando el niño tiene un problema de salud o deficiencia física y dependiendo de la agudeza y tratamiento influirán en mayor o menor medida para que el niño obtenga éxito en la escuela, ejemplos de estos problemas pueden ser: deficiencia mental, defectos de pronunciación, deficiencia visual y auditiva, desnutrición, discalculia u otras insuficiencias. (Gimeno, Blat José, 1984)

La siguiente investigación nos muestra como los factores externos influyen en la reprobación en los niños de primer grado. Se denomina "el niño de preescolar y su comprensión del sistema de escritura", la llevaron a cabo, en el estado de Nuevo León, la Dirección General de Educación Especial de la S.E.P. y el Centro de Investigaciones Pedagógicas dependiente del llamado Plan Nuevo León, conjuntamente con la Universidad de Ginebra, durante los años de 1977 y 1978.

La problemática fundamental que abordó fué el fracaso de muchos niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura durante su primer año de educación primaria.

El objetivo fundamental de la investigación fué conocer lo que el niño de preescolar sabe acerca de la escritura en tanto que no sólo se aprende y se practica en la escuela, sino que está implicada en otras situaciones extraescolares, y lo que saben los niños de 6 años, en el momento de ingresar al primer grado de primaria.

Se compararon los grupos en que se dividió la muestra, la cual se integró con 90 niños distribuidos en grupos de 4, 4 y 6 años de clase media y baja. Esta muestra no fue representativa del promedio de escolaridad de la población de Monterrey, sino de sus extremos: niños de clase media, hijos de profesionistas y niños de clase baja con padres analfabetos o semialfabetos.

El método empleado fue el de verificación de hipótesis y la técnica de entrevistas clínicas de acuerdo con los lineamientos de la psicología genética.

El trabajo se realizó en 3 etapas, sobre diferentes áreas relacionadas con la lectura y la escritura. En la primera se investigó sobre las distinciones que hace el niño de los caracteres gráficos de un libro, es decir, como se percibe y clasifica puntos, comas, letras, números, signos e incluso dibujos; se trabajó con un libro de cuentos. En la segunda, sobre qué distinciones realiza un niño para clasificar lo que se puede leer y lo que no se puede leer en ejemplos fuera de contexto (mensajes de scrip, cursiva, números, pseudoletras).

En la tercera se investigó en que medida el niño relaciona cada palabra escrita con cada palabra pronunciada, la última etapa fué sobre el desarrollo de la escritura, es decir, como "escribe" y cómo "copia" algún texto.

Es importante hacer notar que ninguno de los sujetos sabía leer ni escribir, las respuestas se clasificaron de acuerdo a su grado de complejidad conceptual.

El niño de 6 años clase baja ingresa al primer grado de primaria en condiciones muy diferentes a las del niño de 6 años de clase media.

El ritmo de la evolución conceptual de la escritura depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje informal que el medio ambiente social proporciona al niño.

Los niños de ambas clases atraviesan todas las etapas de esta evolución, pero los de clase media lo hacen en menos tiempo.

En el grupo de clase media se encontraron conductas más evolucionadas que en los de clase bajas. Los niños de 4 a 5 años clase media tienen similares conceptos que los niños de 6 años clase baja.

La variable introducida asistencia a una institución preescolar tiene un papel decisivo ya que las respuestas de los niños que si asisten fueron más evolucionadas.

Las oportunidades que brinda el medio de tener contacto con objetos portadores de texto y su frecuencia son mayores para los niños de clase media.

Es habitual en una familia de clase media ofrecer a un niño de dos a tres años un libro a sabiendas de que no podrá leerlo hasta los seis o siete años de edad.

Para el niño de clase baja el no tener contacto frecuente con este tipo de objetos hace que sus primeras experiencias como futuro lector sean con objetos mucho menos estimulantes. En este sentido, el jardín de niños puede ser el único ámbito donde el niño tenga contacto con material gráfico.

Por otra parte, un niño de clase media asiste a actos de lectura y escritura que le informan sobre el valor social de la escritura aunque no participe directamente con ellos. Estas constituyen situaciones potenciales de aprendizaje.

Un niño de clase baja y hogar de analfabetos llega a la escuela sin ese bagaje cultural; es lamentable que el maestro parta de que este es común a todos los niños; la realidad es que la vinculación entre el lenguaje y la escritura no es inmediato ni obvio.

Los resultados de esta investigación recomiendan ampliar las instituciones de preescolar para que los niños marginados puedan ingresar a la escuela primaria con el bagaje cultural que los niños de clase más alta obtienen de su medio social (D.G.E.E., 1977-1978)

Factores Internos (Sistema Educativo)

Se consideran aquellos elementos ubicados dentro del sistema educativo que usualmente son identificados como productos del fracaso escolar.

La Política Educativa

La estructura y el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales condicionan en gran medida los resultados educacionales. Es bien sabido que el sistema educativo está condicionado por decisiones políticas. Existen políticas educativas que por su concepción tienden más a una rigurosa selectividad desde el primer nivel de educación, que a la adopción de normas que ofrezcan estímulos y mejores causas, para alcanzar el éxito en los estudios y combatir la reprobación y en general el fracaso escolar.

El sistema educativo tiende a la centralización y a la uniformidad de normas para todo el ámbito nacional, en programas, calendarios, horarios, etc. Esto provoca graves inconvenientes, especialmente para la regularidad de la asistencia a clase, que en las comarcas agrícolas, en buena medida depende de los ciclos de trabajo, siembra, recolección u otras labores. Una flexibilidad mayor en los programas para que pudieran adecuarse a los distintos medios, así como de las normas que regulan la vida escolar, son indispensables para evitar el divorcio que inevitablemente se produce en el plano educativo, especialmente en los medios sociales menos favorecidos, entre la legislación oficial y su vigencia real. (Blai, Gimeno José. *op. cit.*)

Programas

En las críticas que se formulan al sistema educativo tienen un lugar preponderante las que se refieren a los contenidos de los programas escolares. Entre los defectos que más comúnmente se les atribuyen, figuran los siguientes: no responden a los intereses de los alumnos y de ahí su indiferencia o su reacción hostil frente a los mismos; el carácter uniforme y obligatorio que generalmente se asigna a los programas, unido a reglamentaciones

excesivamente rígidas, limita las posibilidades de la iniciativa de los profesores para adaptarlos a las aptitudes, intereses y ritmo de aprendizaje de los alumnos y a los condicionamientos de los ámbitos local y regional.

Se ha observado, a través de análisis de programas, que la graduación de los conocimientos responden más al orden lógico de la materia que al afán de adaptarlos al nivel de capacidad de los alumnos en los diferentes grados. (Blat, Gimeno José, op. cit.)

Condiciones de trabajo de los docentes

Este se refiere a las condiciones en las cuales los docentes desempeñan sus actividades profesionales, pues hay que considerar que el maestro más incentivado en todos los aspectos, el que tiene más probabilidades de asistir a diversos cursos de actualización y en general de preparación profesional estará más preparado para enfrentar los diversos problemas y diferencias que presentan sus alumnos y por ende los apoyará y estimulará durante el año escolar para así tratar de evitar la reprobación. (Hernández Rivas, 1993)

Intervención del alumno en el proceso de aprendizaje

La concepción sobre la organización de la enseñanza primaria en su estructura, en la agrupación de alumnos por grado y en los programas se basa, por lo general, en la pretendida "homogeneidad" de los alumnos. Es cierto que hay características comunes en los alumnos de una parecida edad y de un mismo grado escolar, pero al mismo tiempo existen entre ellos rasgos notorios de diferenciación en sus intereses e inclinaciones, así como en su capacidad intelectual. El influjo de tales diferencias en el ritmo de aprendizaje constituye, uno de los factores que inciden en la repetición de cursos. (Martínez Muñiz, Baudillo, op. cit.)

El choque cultural que existe entre el ambiente del primer grado de la escuela primaria y el hogar, es particularmente grave, especialmente para los alumnos que no hablan la lengua que

se emplea para enseñar o que se comunican con códigos sociolingüísticos diferentes al medio ambiente escolar.

El escaso tiempo asignado, durante el primer grado, a las actividades de preparación a las destrezas necesarias para aprender a leer, escribir y numerar, contribuye a que haya más reprobación en el primer ciclo escolar.

Otra causa que origina la reprobación es que algunos alumnos presentan dificultades o deficiencias en atención-concentración; por la falta de afición o hábito a la lectura; falta de motivación, por miedo, nerviosismo, indiferencia o porque simplemente no estudian. (Rocarte, Miguel A., 1983)

Las investigaciones que se presentan a continuación nos ejemplifican como los factores externos e internos influyen en la reprobación de los alumnos.

La investigación "Las parasitosis intestinales en alumnos de 6 y 7 años de la zona del Rosario, Azcapotzalco y su repercusión en el rendimiento escolar", se realizó con el objeto de afirmar de que la parasitosis influye en el rendimiento del educando; fue hecho en la unidad UPRE (Unidades de Prevención de la Reprobación) durante el periodo escolar 1991-1992.

Se consideró una muestra de 87 alumnos de primer año que fueron canalizados a la unidad UPRE por presentar algún problema que influya en su enseñanza-aprendizaje negativamente. Estos problemas eran: atención dispersa, problemas de coordinación motriz fina o gruesa, ausentismo, dificultad en la adquisición de conocimientos de la lecto-escritura, falta de razonamiento lógico-matemático, deficientes hábitos de estudio, retraimiento, inquietud exagerada, apatía, somnolencia, falta de concentración, desinterés, quejas frecuentes de dolor de cabeza o estómago, etc.

Se canalizaron 140 niños durante el año escolar por problema de aprendizaje a quienes a parte de su historia integral se les realizó un examen médico, encontrándose 87 alumnos

(62.14%) con problemas de parasitosis, 53 hombres y 34 mujeres. Posteriormente al determinarse que eran alumnos con algún tipo de parasitosis se incluyeron en el grupo de estudio y recibieron atención médica.

En todos los casos se llevó a cabo un seguimiento para constatar la evolución satisfactoria. El 91% de los alumnos incluidos en la muestra revelaron franca mejoría en el rendimiento escolar lo cual demostró sin lugar a dudas la influencia que tienen las parasitosis y sus consecuencias en el rendimiento escolar.

En el cuadro 10 se puede apreciar más objetivamente los alcances iniciales de los alumnos captados, compárese el primer resultado con el porcentaje del alcance final.

Cuadro 10

<i>Características</i>	<i>Alcance Inicial</i>	<i>Alcance Final</i>
<i>Participación en clase</i>	28%	91%
<i>Actitud en el proceso enseñanza-aprendizaje</i>	12%	82%
<i>Cumplimiento de tareas y trabajos encomendados</i>	24%	78%
<i>Conducta</i>	53%	87%

La finalidad de la Educación para la salud es ayudar a los individuos a alcanzar la salud mediante su propio comportamiento y esfuerzo por lo que debe partirse de un diagnóstico de necesidades educacionales para contar con el interés del educando y poder mejorar sus condiciones de vida motivándolo para ser responsable en el autocuidado de la salud.

La educación para la salud en la etapa escolar debe darse de manera activa propiciando que sea el propio niño quien investigue el por qué de la salud de la enfermedad, de esta manera el aprendizaje será más significativo y los cambios de conducta más palpables. (Flores, 1993)

A continuación se presenta otra investigación realizada por el Instituto Nacional de Investigación en el año 1967, sobre rendimiento escolar con el propósito de poner en evidencia su magnitud, los factores que lo determinan y sus repercusiones en el desarrollo del país.

Los campos de aprendizaje a estudiar fueron: Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, porque los conocimientos adquiridos en estas materias constituyen el rendimiento escolar básico en nuestro sistema educativo.

Se establecieron cuatro áreas de estudio, correspondiendo a los cuatro tipos de factores considerados: socioeconómico, pedagógico, psicológico y de salud.

La planeación del trabajo se llevó a cabo de acuerdo con los lineamientos del método científico de investigación.

Se utilizó un muestreo estratificado, de acuerdo con el cual la población a estudiar se dividió en 18 estratos, tomando en cuenta los tres niveles socioeconómicos y los seis grados escolares. La muestra total fue de 6,200 alumnos, distribuidos en 21 escuelas (siete escuelas de cada nivel socioeconómico de las cuales 14 fueron matutinas y 7 vespertinas.

Se elaboraron los siguientes instrumentos para recoger la información:

- a) Pruebas pedagógicas para la evaluación del rendimiento en Lengua Nacional, Aritmética y Geometría.*
 - b) Dos cuestionarios, uno para el maestro y otro para el director de la escuela, para obtener información sobre la preparación profesional del docente.*
 - c) Cuestionario para los directores de escuela a fin de investigar las condiciones materiales de los salones de clase, servicios sanitarios y anexos escolares.*
-

Las pruebas para la Lengua Nacional fueron elaboradas tomando en cuenta el contenido de los programas vigentes al igual que para las pruebas de Aritmética y Geometría. Las pruebas fueron aplicadas por personal del propio Instituto y se dieron orientaciones a los maestros y directores de escuela para la respuesta a los cuestionarios.

En el cuadro 11 podemos apreciar los resultados en cada uno de los aspectos.

Cuadro 11

<i>Factores Estudiados</i>	<i>Influencia sobre el rendimiento en Lengua Nacional</i>	<i>Influencia sobre el rendimiento en Aritmética y Geometría</i>
1. Nivel socioeconómico	Notoria	Media
2. Edad	Poco notoria	Poco notoria
3. Sexo	Poco notoria	No hay influencia
4. Turno escolar	Poco notorio	Media
5. Condiciones materiales del edificio escolar.	Poco notoria	Poco notoria
6. Grado escolar	Poco notoria	Poco notoria
7. Nivel intelectual	Notoria	Media
8. Nivel de adecuación de la personalidad de los alumnos a las actividades escolares	Poco notoria	Poco notoria
9. Nivel de estructuración e integración del grupo escolar.	Media	Media
10. Actitud del maestro hacia su grupo.	Notoria	Notoria
11. Estado de salud	No hay influencia	No hay influencia
12. Estado de nutrición	No hay influencia	No hay influencia

Los resultados demuestran que es muy notoria la influencia del nivel socioeconómico sobre el rendimiento escolar. A más alto nivel socioeconómico corresponde mejor rendimiento escolar. A más alto nivel intelectual corresponde mejor rendimiento escolar. Con respecto a la actitud del maestro se observó una fuerte relación entre la actitud del maestro se observó una fuerte relación entre la actitud del maestro hacia su grupo y la evaluación que hace del rendimiento escolar de sus alumnos.

Los factores que tienen poca y mediana influencia son: edad, sexo, turno escolar, condiciones materiales del edificio escolar, grado escolar, nivel de educación de alumnos y actividades escolares, nivel de estructuración e integración del grupo escolar. Los que no tuvieron ninguna influencia son: estado de salud y nutrición. Estos factores, de acuerdo con los indicadores que se tomaron en cuenta, no influyen sobre el rendimiento escolar en ninguno de los tres niveles socioeconómicos.

Es evidente señalar que las condiciones de desnutrición encontradas no son tan severas, lo cual podría explicar que no haya relación entre las variables, ni en la población general por niveles socioeconómicos.^(SEP,1972)

Como hemos visto, anteriormente, el fracaso escolar es un problema que se presenta en México en sus tres modalidades: bajo rendimiento escolar, deserción y reprobación; ante esto la SEP ha tratado de atacar el fenómeno mediante diferentes lineamientos y estrategias, estas son de actualización a docentes, directivos y proyectos de atención diferenciada, preventiva y compensatoria para los alumnos.

Los proyectos que emite la SEP a través de la oficina de proyectos Académicos y la Dirección General de Educación Especial son:

Proyectos remediales y correctivos:

Extraedad. - Nivelación de los niños en situación de extraedad, este proyecto está dirigido a niños desfasados cronológicamente en relación al grado que cursan brindándoles la oportunidad de cursar dos grados en un año escolar, mediante la introducción de contenidos seleccionados de áreas y grados abatiendo con esto los índices de deserción y reprobación escolar.

2º Grado de nivelación

Este proyecto ofrece la oportunidad de superar el atraso escolar de aquellos niños de primer grado que por diversas razones no fueron promovidos, pero que alcanzaron un nivel de conceptualización de la lengua escrita y la matemática que le permite nivelar los aprendizajes del 1º grado y adquirir los del 2º grado.

Proyectos preventivos:

PALEM *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática. Tiene como propósito combatir el problema de la reprobación y deserción en los primeros grados de educación primaria, proporcionando a los docentes elementos técnico-pedagógicos que les permitan favorecer los procesos que sigue el niño en la adquisición de la lengua escrita y la matemática.*

UPRE *Unidades para la Prevención de la Reprobación. Su propósito es apoyar a maestros y padres de familia en la detección temprana de dificultades de aprendizaje, canalización de servicios de Educación Especial y propuestas técnico pedagógicas, evitando con ello los índices de reprobación en la educación primaria.*



ESEB *Esquema de Educación Básica. Este proyecto persigue fortalecer la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, propiciando en los maestros remunerados la investigación educativa.*

Proyectos diferenciados

SEAP. 9-14 *Servicio Escolarizado Acelerado Primaria 9-14. Tiene como propósito ofrecer una alternativa de atención flexible que permita atender a la población entre 9 y 14 años que por dedicarse a actividades de apoyo al ingreso familiar, se encuentra imposibilitado para asistir a la escuela primaria regular hasta concluir la.*

PRIMAD *Primaria para adultos. Dirigido a la población mayor de 15 años que no han iniciado o concluido la educación primaria brindando la oportunidad de hacerlo en horario nocturno.*

Proyectos de actualización y capacitación

PACAEP *Plan de Actividades Culturales de Apoyo en la Educación Primaria. Se presenta como una alternativa para resaltar la relación Educación y Cultura, a través del fortalecimiento y sistematización del trabajo cultural vinculándolo con la tarea educativa.*

COEBA-SEP *Objetivo: Introducir la informática en la escuela como una alternativa diferente del proceso enseñanza-aprendizaje con el fin de motivar el interés de los alumnos por los contenidos programáticos.*

MATSE *Mesa de Apoyo Técnico a la Supervisión Escolar. Esta mesa apoya a la labor técnico-pedagógica y administrativa de los directivos escolares en las funciones inherentes a su cargo.*

Proyecto de Evaluación

Tiene como propósito proporcionar elementos técnico-pedagógicos a las autoridades escolares y profesores de grupo para evaluar a los alumnos. (Dirección General de Educación Primaria No. 1 en el D.F., 1993-1994)

Educación Especial

Sus fines específicos son capacitar al individuo con requerimientos de Educación Especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social. (D.G.E.E., 1985)

CONCLUSIONES

El Sistema Educativo Mexicano, a partir de la década de los 60's registró un aumento significativo en la absorción de la demanda potencial de población. Sin embargo analizando datos que muestran la magnitud de la demanda absorbida y la demanda insatisfecha, se percibe que no logra cubrir suficientemente la demanda poblacional. (Pacheco, 1989)

El fracaso escolar en México se presenta en todos los estados de la República Mexicana, afectando en mayor proporción a aquellos donde hay un menor desarrollo socioeconómico: Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Yucatán. En los estados en donde hay un mayor desarrollo socioeconómico se presenta en menor proporción: Distrito Federal, Nuevo León, Baja California. (D.G.P.P.P., SEP, 1993)

Los datos e investigaciones presentadas nos reportan resultados generales a nivel nacional aproximadamente de:

reprobación 10%
desersión 5%,

datos que al analizarlos por número de personas tenemos que hay una cantidad considerable dentro del fracaso escolar. (D. G. P. P. P., SEP, 1993, Niebla, 1992)

La reprobación es entendida como el hecho de no haber cubierto los requisitos mínimos que académicamente deben satisfacerse en cierto nivel académico, originando como consecuencia que en la mayoría de los casos, la repetición del curso escolar. (Medina, 1985)

La reprobación es originada por diversos factores, entre los cuales se encuentran los socioeconómicos, familiares, problemas de salud, falta de concentración, desinterés al estudio, falta de adecuación y flexibilidad de los programas escolares a los distintos medios sociales y geográficos.

La reprobación a nivel nacional, Distrito Federal y en algunas delegaciones políticas, contemplan cifras que oscilan entre el 4 y 10%, es decir, que aprueba aproximadamente del 90% al 95%. (INEGI, 1994). Sin embargo hay que pensar en qué condiciones aprueban, pues resultados de investigación (Guevara Niebla), nos indican muy bajos porcentajes de aprovechamiento escolar, ésto nos hace reflexionar que la calidad de la educación en México es cuestionable.

La SEP ha planteado una serie de estrategias para abatir y/o disminuir el fracaso escolar en México.

No obstante, se puede decir, que aún contando con los mejores servicios de apoyo, con escuelas bien dotadas, mejorando las condiciones socioeconómicas de la población escolar, aún así seguirá habiendo reprobación, en tanto la escuela siga generando sus juicios, jerarquías de excelencia a través de la evaluación, porque es ésta la que finalmente genera el éxito o el fracaso, tema que se aborda en forma específica en el siguiente capítulo.

CAPITULO III
LA REPROBACION ANALIZADA DESDE EL
PUNTO DE VISTA DE LA
TEORIA DE LA DESVIACION SOCIAL

INTRODUCCION

En los capítulos anteriores vimos que el fracaso escolar está presente tanto a nivel internacional como nacional, situación que se ve reflejada en los datos estadísticos que nos muestran cifras alarmantes de fracaso escolar.

Para explicar dicho fenómeno, se mencionaron autores, que atribuyen el fracaso escolar a factores externos como son: económicos, sociales, culturales, etc., es decir, enfocaron su atención a todos aquellos factores que no dependen directamente de la escuela como institución. También presentamos investigaciones que nos muestran los factores internos como causa del fracaso escolar, entendiéndose aquellos que forman parte del sistema educativo.

Estas investigaciones mostraron que el fracaso escolar es producto de diferentes condiciones externas e interna. Sin embargo no se mencionó ninguna teoría que explique cómo actúan o se vinculan esas condiciones para producir el fracaso, consideramos importante contar con una explicación teórica que nos explique como el fracaso escolar puede ser generado por la misma institución educativa a través de las normas que ella misma impone. Por lo tanto, en el presente capítulo abordaremos el fracaso escolar desde un enfoque diferente, como es la Teoría de la Desviación Social la cual muestra a la institución como generadora de desviantes sociales a través de las normas y reglas que ella misma establece, traducido esto a la Institución Educativa, lo que trataremos será el analizar cómo la escuela fabrica día a día juicios y jerarquías de excelencia generando el éxito o fracaso escolar.

Para iniciar este capítulo hablaremos de las instituciones sociales en general para después centrarnos en la institución escolar específicamente.

INSTITUCIONES SOCIALES

Las instituciones son aquellos espacios sociales a través de los cuales se hace posible realizar y reproducir la dominación; donde se generan los esquemas básicos de percepción, concepción y acción internalizados por el individuo: familia, partido, fábrica, iglesia, cárcel, escuela u hospital, todos son espacios sociales privilegiados para analizar la producción, transmisión y reproducción tanto de la cultura como de la dominación.

Analizar una institución no sólo implica el análisis de sus propósitos manifiestos, es decir, los objetivos trazados en su ideario, sus normas o sus discursos, sino también, y sobre todo, la manera como éstos y otros propósitos -no manifiestos pero operantes- son instrumentos y transformados en el curso de su práctica cotidiana.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas, presentamos los siguientes supuestos:

- 1º El análisis de las instituciones, y específicamente de las instituciones de estado, alude a su naturaleza, determinaciones y contradicciones; se constituye en una vía para el análisis de las formas de poder material e ideológico; así como también de subordinación y resistencia por parte del conjunto social.*
 - 2º Las instituciones revelan un estado determinado de las relaciones de producción, así como una determinada correlación de fuerza, además de ser los agentes de reproducción de un orden social.*
 - 3º Toda institución tiene un proyecto que contiene sus propósitos manifiestos y que intenta operar como ideología dominante en un grupo determinado como legitimar una práctica ante el conjunto social.*
 - 4º La institución, o conjunto de instituciones que integran un campo determinado, se define por sus propósitos manifiestos y por el ejercicio cotidiano de una práctica.*
-

- 5° *En toda institución existe una distancia, un juego de oposiciones entre su discurso, su proyecto manifiesto y su práctica.*
- 6° *La existencia de toda institución supone la de relaciones de dominación-subordinación, que se justifican por la medición de instancias y procedimientos políticos, jurídicos, morales y/o científicos.*
- 7° *En toda institución existen formas de resistencia manifiesta o latente que pone en cuestión el orden instituido.*
- 8° *Las instituciones tienen por objeto, entre otras cosas, producir un determinado tipo de sujeto, cuyos rasgos se perfilan de manera explícita en el proyecto que la institución tiene de sí misma y, de manera implícita, en su práctica.*
- 9° *Entre otras vías, la práctica de una institución puede analizarse a través de los contenidos de las relaciones que en ella se establecen y que tienden a producir un "hábito".*

En este sentido podría decirse que, en el mundo occidental, escuela, hospital, prisión y manicomio han sido, en el plano ideológico, los pilares institucionales del orden burgués y, por lo tanto, al igual que otros, los encargados de su preservación y reproducción. Pero, a la vez, también fueron la condición histórica que hizo posible el surgimiento de toda una serie de "saberes" que, al mismo tiempo se constituyeron en legitimadores de esas mismas instituciones y en campos de lucha por el poder hegemónico sobre un dominio determinado.

Lo que caracteriza y unifica a este conjunto de instituciones y "saberes" es su poder para establecer normas, definir patrones de "normalidad" y trazar las fronteras entre lo "normal" y lo "anormal".

De este modo se ha definido a las instituciones "normalizadoras" como aquellas "que detectan o se arrojan el poder social de instituir, restaurar, transmitir e inculcar a los individuos normas de conducta, de experiencia y de discurso" conforme a los lugares sociales que diferencialmente ocupan, independientemente de que dichas instituciones se encuentren o no regidas por el estado, constituyan aparatos o bien los trasciendan.

Las instituciones normalizadoras se hallan regidas por el principio de transversalidad, que otorga a todo taller algo de escuela y de tribunal, a todo manicomio algo de hospital y prisión, a toda correccional algo de escuela, hospital y taller, lo que provoca a su vez una remisión permanente entre unas y otras, es decir, que se sospeche; por ejemplo, de que el criminal sea un loco o bien de que el analfabeta sea deficiente mental o el vago analfabeta y delincuente.

De igual modo han hecho notar que los agentes especializados (el personal de estas instituciones) ejercen un poder que se disputan en función de su "saber" y que éste es, ante todo, un "saber sobre las normas": legitimación (científica, ética, jurídica o religiosa); modalidades de aplicación (en el uso del cuerpo, de la palabra, en el establecimiento de ritmos y actividades, etc.); consecuencias en los individuos (homogenización, jerarquización, individuación, estigmatización, etiquetación, etc.).

Las normas y el orden que las instituciones en su conjunto tienden a preservar, son de naturaleza estrictamente social. Esto significa que invariablemente habrán de remitirnos a una configuración social y a sus circunstancias en un tiempo y lugar determinados; significa también que el origen y la razón de ser de las normas son las relaciones entre los hombres y no la puesta en práctica de un "orden natural" o "sobre natural", por más que éstos sean invocados en todo tiempo para justificar las normas impuestas por los hombres.

Las normas pueden revelar un determinado balance de fuerzas entre los grupos que integran una sociedad, aunque estas fuerzas actúan también al margen y por encima de las normas.

El orden social se manifiesta, entonces, no sólo en las normas que rigen una sociedad, sino también en lo que sus integrantes hacen con ellas y a pesar de ellas.

Si las normas son resultado de las relaciones sociales y de un determinado balance de fuerzas, ello implica que sólo en el plano ideológico o imaginario son resultado de un consenso social que postularía la igualdad del sujeto ante la ley. En la práctica, sin embargo, es posible constatar que las normas no representan, de la misma manera, los intereses de todos.

Como producto de las relaciones sociales, ni el orden ni las normas son inmutables; cambian al tiempo que se modifican las posiciones de los grupos y el balance de fuerzas, lo que da lugar a nuevas configuraciones sociales. Las normas, sin embargo, no pueden considerarse sino en relación con las posibilidades, maneras y consecuencias sociales que suscita su violación.

Todo grupo social engendra normas de excelencia. Quien supere a los demás será considerado en un círculo restringido o en una comunidad amplia como el mejor, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el de más iniciativa o el más calificado. Según su grado de aproximación a la excelencia, los participantes ocupan una posición más o menos envidiable en una jerarquía de excelencia y ésta se establece de modo informal desde el momento en que una comparación intuitiva pone de manifiesto distintos niveles de aproximación a la norma. Esa jerarquía se hace más formal en los grupos o instituciones que codifican los procedimientos de evaluación y clasificación. (Ph. Perrenoud, 1990)

En la vida diaria, los juicios de excelencia están a la orden del día, desde el momento en que varias personas se dedican a la misma actividad, se enfrentan a la misma tarea, unas parecen desenvolverse mejor que otras.

Por ejemplo en un partido de foot boll siempre sobresalen unos más que otros, en los equipos de cualquier deporte, gimnasia, sobre sale uno más que otro, en los grupos religiosos,

políticos, industriales o el cine, teatro y televisión; siempre hay quien lo realiza mejor que otros y se van dando jerarquías de excelencia a cada persona de acuerdo a como responda a las expectativas de los dirigentes, de la institución e incluso del público en el caso de los artistas.

INSTITUCION EDUCATIVA

A continuación se hablará de cómo la escuela, como institución, fabrica día a día los juicios y las jerarquías de excelencia.

Fabricación de las jerarquías de excelencia

La escuela no ha inventado las jerarquías de excelencia y no tiene monopolio de las mismas, derivan del sistema político. No todas las existentes en la sociedad tienen su equivalencia en la escuelas pero las jerarquías escolares no constituyen un mundo aparte, no se ciñen a las disciplinas intelectuales, manuales, artísticas ó deportivas que sólo se practican en la escuela. (Perrenoud, op. cit.)

Los vínculos existentes entre las jerarquías escolares y otras de excelencia son tanto más explicables en la medida en que se pretende que la enseñanza constituya una preparación para la vida; en este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global. (Perrenoud, op. cit.)

Todas las escuelas contribuyen a la fabricación de jerarquías de excelencia ya sean informales, que son las que comienzan en el momento en que se realiza una comparación intuitiva y pone de manifiesto distintos niveles de aproximación a la norma; y a las formales, son aquellas que surgen en los grupos ó instituciones que codifican los procedimientos de evaluación y clasificación. (Perrenoud op. cit.)

Estas formas de jerarquías no sólo ponen en evidencia la construcción de una representación de las desigualdades, sino también en describir y explicar la parte de arbitrariedad que caracteriza esa construcción.

En cualquier nivel del sistema educativo, los juicios de excelencia son el resultado de una fabricación. En la enseñanza primaria, los procedimientos de fabricación de los juicios de excelencia varían de un sistema educativo a otro, según la forma de organización de la escolaridad, la estructura y los contenidos del currículum formal, los sistemas de calificación vigentes, las corrientes pedagógicas predominantes y las concepciones del trabajo escolar. (Perrenoud op. cit.)

Los juicios de excelencia varían de un sistema educativo a otro, por ejemplo: los alumnos que para nuestro sistema educativo mexicano sean los más excelentes, tal vez para un sistema educativo extranjero no lo sean, los alumnos que para el método Montessori son los mejores alumnos, tal vez para el Método Piagetiano no lo sean; incluso de una institución educativa a otra varían los criterios de excelencia, por ejemplo los mejores alumnos del Instituto Don Bosco no serán los mejores para el Colegio Alemán.

En una misma escuela los alumnos que para un maestro son de 10, tal vez para otro sea uno de 8.

La escuela primaria participa, de una manera mucho más activa y formal en la fabricación de jerarquías de excelencia, por lo siguiente:

- 1. Impone a todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria un currículum único (entendiéndose por esto, todos aquellos contenidos que han de enseñarse y como mínimo de forma indirecta lo que ha de evaluarse) estructurado con arreglo a disciplinas definidas como otros tantos ámbitos de excelencia.*
-

2. *En cada disciplina, el curriculum está dividido en programas anuales correspondientes a la estructuración del ciclo escolar en niveles.*
3. *En el seno de cada nivel, la escuela evalúa, de forma más o menos continua, el trabajo escolar de cada alumno y los resultados obtenidos con motivo de pruebas escritas o preguntas orales.*
4. *A partir de las evaluaciones parciales, se estima el nivel de excelencia de forma sintética, respecto a todo un periodo de trabajo en las disciplinas principales; se expresa, bien en términos de dominio efectivo de saberes o de saber hacer, o bien respecto a la posición relativa dentro de una jerarquía de excelencia.* (Perrenoud, 1990)
5. *La fabricación de la excelencia comienza desde el momento en que se decide evaluar el saber y el hacer en un momento concreto del ciclo escolar.*

La evaluación como un proceso de elaboración de jerarquías de excelencia.

Se entiende por evaluación, un proceso integral, sistemático, gradual y continuo que tiene como fin la valoración de los cambios producidos en el comportamiento de los alumnos, de acuerdo a objetivos previamente establecidos. (Perrenoud, op. cit.)

La función de la evaluación formal consiste en estimar el grado de dominio del curriculum, el cual adopta tres modalidades: formal, real y oculto.

Curriculum formal

Es una representación de una determinada cultura, a menudo expresada por escrito. Especificando lo que hay que enseñar o hacer aprender. Los contenidos de este curriculum quedan más precisos cuando accedemos al detalle de los planes de estudio, a los programas de las distintas disciplinas, de los diferentes niveles. (Perrenoud, op. cit.)

Curriculum real

Se define como el contenido efectivo de la enseñanza y de las situaciones de aprendizaje, es decir, un conjunto de experiencias, tareas y actividades que lo originan. (Perrenoud, op. cit.)

Es cierto que los maestros tienen que cubrir un programa, pero hay actividades que debe de realizar aparte de cubrir dicho programa, por ejemplo: carga administrativa, eventos cívico-culturales, comisiones, etc., actividades que le impiden muchas veces concluir dicho programa.

Otro factor, es que las características del grupo no tienen el nivel, por ejemplo, un grupo de 4º grado que no ha cubierto la curricula de 3º grado, el maestro tiene que planear sus actividades tomando en cuenta el nivel en el que se encuentran sus alumnos.

Curriculum oculto

Son todos aquellos aprendizajes que no proceden de ningún proyecto pedagógico explícito. (Perrenoud, op. cit.)

Se muestra como el campo de lo no-dicho de lo que escapa a una formulación precisa.

El curriculum oculto se refleja en todas aquellas metas que el maestro se fija para sus alumnos, y que van a depender de su personalidad y de sus propios valores, por ejemplo; puede haber maestros que le dan valor a la honestidad, al orden, limpieza, puntualidad, buena conducta, etc., como puede haber otros que se la den a otras cosas, como por ejemplo a la asistencia de los padres a las juntas, al que los niños cumplan con la cooperación que pide "la sociedad de padres de familia" (existen maestros para los que la cooperación es importante y la exigen a los alumnos), al cumplimiento de llevar todo el material y el uniforme, al cumplimiento de tareas, etc.

El currículum formal, tal y como está formulado no es compatible con ningún tipo de evaluación escolar sino que el maestro debe extraer las normas de excelencia de entre el conjunto de contenidos enseñados. (Perrenoud, op. cit.)

La excelencia escolar sólo es posible calibrarla mediante el análisis del currículum real y las prácticas.

La evaluación adopta dos modalidades: informal y formal.

La Evaluación Informal

Se refiere a aquellos juicios, que producto de las interacciones cotidianas, no están codificados, ni registrados ni negociados. (Perrenoud, op. cit.)

Por ejemplo en la primaria los alumnos ya se observan, se miden y se comparan, de esta comparación surgen jerarquías que se establecen cuando aparezcan las tareas y sean propuestas con mayor frecuencia a todos, en las mismas condiciones, los alumnos tienen por tanto, oportunidad de identificar a los que mejor leen o dibujan, los que tienen bonita letra, los que participan más expresándose mejor, los que son limpios, puntuales, ordenados, terminan pronto sus actividades, llevan todos sus útiles y en buenas condiciones, los que dominan las matemáticas, los hábiles en trabajos manuales o en gimnasia, los que construyen con facilidad las figuras más complicadas, etc. Por lo tanto los alumnos caen pronto en la cuenta de quienes, en todos estos ámbitos, están en un nivel medio o bajo.

Algunos maestros tratan de atender los juicios que unos alumnos hacen sobre otros, de que las jerarquías se noten menos. Algunos otros por el contrario resaltan esas jerarquías; cuando el maestro los mide y los compara, clasificando a su grupo colocando a los niños por filas, la de aplicados, medios y "burros" o la de los niños que no cumplen con el uniforme, que llegan sucios o tarde, etc.

La Evaluación Formal

Es aquella que suele estar escrita, normalizada y fija oficialmente el nivel de excelencia de cada alumno. (Perronod, op. cit)

Para caso de ejemplo les presentaremos el: Acuerdo No. 200 publicado en el Diario Oficial de la Federación de la SEP, 1994.

Las escuelas públicas y particulares incorporadas a la Secretaría de Educación Pública que imparten educación primaria, se sujetarán a partir del año escolar 1994-1995 a las siguientes disposiciones para la evaluación del aprendizaje en correspondencia con el Acuerdo No. 200 que norma este aspecto del proceso educativo.

1. *El docente realizará la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando la información que obtuvo al observar, registrar y analizar todos los aspectos del desarrollo y desempeño de cada uno de los educandos (su regularidad en la asistencia, su interés y disposición para el trabajo individual y en grupo; sus trabajos, exposiciones y otras actividades; así como la actitud y relación con la comunidad y el trabajo escolar, etc.).*
 2. *La evaluación reflejará los logros del alumno respecto de los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio para educación primaria.*
 3. *A partir de considerar a la evaluación todos los elementos posibles sobre el desempeño y avance del educando, el docente, podrá:*
 - a) *Tomar decisiones pedagógicas oportunas: adecuando su enseñanza al alumno, proporcionándole orientación, desarrollando la colaboración con los compañeros y directivos, estableciendo una comunicación permanente con los*
-

padres de familia o tutor, etc., para atender las necesidades del proceso educativo y asegurar la eficiencia de la enseñanza y aprendizaje.

- b) *Integrar y registrar, para cada alumno, una calificación que sea congruente con su aprovechamiento respecto de los propósitos y prioridades del plan y de los programas de estudio.*
4. *La escala de calificaciones que el acuerdo establece es de números enteros: de 5 a 10, el cinco es calificación reprobatoria y del 6 al 10 son aprobatorias y se utilizará para registrar las calificaciones parciales en los cinco momentos de la aplicación del plan y los programas de estudios:*
- *Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física en 1º y 2º grados.*
 - *Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física en los grados de 3º y 6º.*
5. *La calificación final de cada una de estas asignaturas y el promedio general anual se obtendrán al promediar las calificaciones parciales de cada asignatura y las calificaciones finales de todas ellas, respectivamente. Para estos casos, se consignará el número entero y la cifra decimal que resulte, evitando cerrar en números enteros dicho promedio o calificación final.*
6. *La Educación Artística y la Educación Física se evaluarán considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual y en grupo y su relación con la comunidad. El docente deberá integrar y asignar una calificación numérica que sea representativa del proceso individual de cada educando.*
7. *La asignación de calificaciones para el primer grado se sujetará a los siguientes*
-

criterios:

- a) *Tomar en consideración que primero y segundo grados de primaria son parte de un ciclo o etapa.*
- b) *Tener presente que muchos alumnos que no aprenden a leer y escribir en primero, lo hacen sin mayor problema en segundo grado.*
- c) *Los alumnos de primero que hayan asistido regularmente a clases y el maestro no detecte problemas serios de aprendizaje están en condiciones de ser promovidos a segundo.*

Para decidir la reprobación o atención especial de un alumno en el primer grado, el docente tomará en cuenta la opinión del padre de familia o tutor y de las autoridades de la escuela.

- 8. *Los alumnos de segundo a sexto grado serán promovidos si obtienen calificación final aprobatoria en Español y Matemáticas y, además, su promedio general anual es mayor o igual a 6.*
- 9. *El docente y los directivos escolares informarán sobre el progreso y necesidades de los educandos a los padres de familia o tutores durante el desarrollo del proceso educativo, así como de los resultados del aprendizaje, estableciendo una comunicación permanente.*

La presentación de calificaciones parciales al final de cada periodo (últimos días de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar), así como la entrega de boletas a los padres de familia al terminar el curso, se realizará después de una reunión de evaluación de los directivos y docentes en cada escuela.

Aunque la evaluación escolar fabrique las jerarquías formales a partir de diferencias reales entre alumnos, nunca dice toda la verdad y nada más que la verdad acerca de esas diferencias, por el sólo hecho de poner en práctica determinadas normas de excelencia más que otras, de que utiliza ciertos instrumentos y procedimientos más que otros, de que interviene en unos momentos más que en otros, porque depende de la edad o el momento en que se lleva a cabo la evaluación. (Parrenoud, op. cit.)

LA TEORIA DE LA DESVIACION SOCIAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LEMER Y HOWARD BECKER

LEMER

La teoría de la desviación social define como conducta desviante a la violación de reglas sociales que establecen la conducta de los integrantes de un sistema social.

Suponiendo que la desviación social es una conducta que viola las normas del grupo, Lemer la define como conducta diferente que en cierto periodo es desaprobada. Las formas de esta desaprobación, que pueden variar desde la aplicación de multas, al apartamiento y a la segregación del ofensor, son factores dinámicos que aumentan o disminuyen o, de todos modos, condicionan la forma que tomará la primitiva diversidad. (Tamar Pitch, 1980)

Las técnicas de tratamiento de los desviantes para salvaguardar el bienestar público o la defensa pública provocan, en muchos casos, dramáticas redefiniciones del selfy (yo mismo) del rol de desviante que quizás no hayan sido deseadas.

El proceso de auto definición del self (propio) y por lo tanto del propio rol es básico en la distinción de Lemer entre desviación primaria y desviación social secundaria. Entendiéndose por desviación primaria "una conducta diferente que en cierto periodo es desaprobada", y la desviación social secundaria, proviene entonces de una tendencia, una conducta, una característica distinta que resulta reforzada a través de la estigmatización y por obra de las sanciones, por lo tanto el sujeto redefine su yo. (Pitch, op. cit.)

A continuación ejemplificaremos con aspectos educativos la secuencia de la interacción que conduce a la desviación social según Lemer:

1. Desviación social primaria:

Un niño de 1º grado de educación primaria obtiene un cinco de calificación, pero el no sabe que es una calificación reprobatoria hasta que sus padres o maestros se lo hacen saber.

2. Castigos sociales:

El niño recibe sanciones, por ejemplo; regaños por parte de los padres y/o maestros por la calificación obtenida.

3. Ulterior desviación social primaria:

El niño vuelve a obtener una calificación reprobatoria.

4. Castigos más fuertes y alejamiento:

En este punto los padres y/o maestros utilizan sanciones más fuertes como: evitar ver televisión, dejarlo sin recreo, etc.

5. Ulterior desviación:

El niño vuelve a obtener una calificación reprobatoria y ya responde con hostilidad y resentimiento hacia sus padres y/o maestros.

6. Se llega a la crisis en el cociente de tolerancia, manifestada en la acción formal de la comunidad que estigmatiza al desviante.

En una junta de padres de familia en la escuela, se dan a conocer las calificaciones del niño que son reprobatorias.

7. *Consolidación de la conducta desviante como reacción ante la estigmatización y el castigo.*

El niño en los siguientes meses sigue reprobando.

8. *Definitiva aceptación del estatus social desviante y esfuerzo de adaptación en base al rol relativo.*

El niño adopta y actúa el rol que le han impuesto los demás como niño fracasado.

HOWARD BECKER

Esta teoría señala el aspecto eminentemente político y no neutral del concepto de desviación social y del proceso de atribución del estatus desviante a ciertos individuos.

Relaciona la desviación social con los procesos que crean la regla violada. Los criterios de atribución son criterios de poder, las reglas en efecto, se crean en interés de cierto grupo cuyos intereses pueden ser contrastantes con los de aquellos en quienes son aplicadas dichas reglas. El proceso inherente a la identificación de los desviantes, es por lo tanto, esencialmente político, en la medida en que la conducta discriminada es la que viola las reglas dominantes. ^(Pich, op.cit.)

Por ejemplo: Si habláramos de la escuela, los procesos que crean la regla violada serían las normas que impone la autoridad educativa (SEP) emitidas en documentos oficiales, aplicadas a través de las evaluaciones que realizan los profesores a los alumnos, quienes no cumplen con los créditos mínimos y se convierten en desviantes, es decir en niños reprobados.

Becker pasa por alto la distinción entre desviación social primaria y secundaria, para acentuar el aspecto jurídico del problema; la sanción legal crea la desviación social, en tanto que la define técnicamente como desviantes a conductas que antes no lo eran.

El aporte de Becker resulta más interesante y útil en el análisis de cómo se llega a una carrera desviante y cómo se configura una subcultura desviante. Los mecanismos que llevan al individuo a emprender una carrera desviante residen, como en Lemer, en la interacción entre una conducta que tiene las características de violar una norma y las reacciones sociales ante la misma. (Plich, op. cit.)

Un momento crucial en la carrera del desviante es ser definido como tal. Esto conduce a un cambio de la identidad pública del actor, para quien cada acto suyo será revisado e interpretado en base a un juicio sobre su personalidad total ligada a esta definición; el estatus de desviante según Becker, es un estatus primario, que condiciona la asunción ante los ojos de los demás de una serie de actos auxiliares. El proceso que conduce a la instauración de una carrera desviante tiene, entonces, características de una profecía que se autoverifica; la estigmatización provoca el aislamiento y la exclusión. (Plich, op. cit.)

La estigmatización

¿Qué es la estigmatización y cómo se desarrolla?

La palabra estigma se usa hoy día en un sentido bastante amplio para designar alguna desgracia relacionada con enfermedades, atributos, rasgos o formas de conducta. Es importante destacar la variabilidad histórica y cultural en los criterios de atribución de estigma, por vía de ejemplo mencionaremos la homosexualidad de Sócrates que fue abierta y aceptable en la Grecia del siglo V. a.c. (Wilkinson, 1979: 120) contrastando con la de Wittgenstein, en el clima moral diferentísimo de la Austria de la primera parte del siglo XX, quien estuvo muy cerca de la desesperación, incluso del suicidio. (Bartley, 1977: 27). (citado por R. Fitzpatrick, 1990)

¿A qué se atribuye el estigma o la etiqueta?

Esta propiedad recae sobre el individuo cada vez que los demás perciben en su conducta, o en su sola existencia, una transgresión grave de los linderos del universo simbólico por medio del cual el desorden inherente de la existencia humana se vuelve ordenado y significativo^(Scott, 1977: 22). (citado por R. Fitzpatrick, 1990)

El proceso de etiquetamiento cumple unas funciones sociales independientes de lo que se etiquete.

Todo orden social, afirma, Scott crea lo que Berger y Luekman llaman "mecanismos mantenedores del universo", que obran como protección contra el caos que va implícito en la anomalía. De estos mecanismos, dos merecen especial atención: el primero es la "normalización" que se refiere a esfuerzos tendientes a hacer cambiar a individuos anómalos de modo tal que se parezcan a la gente "normal", por ejemplo: los educadores de los sordos^(Becker, 1981; Haggins, 1980). *El segundo es un tipo de técnica de control social que debe aplicarse a los desviados que no pueden cambiar.*^(R. Fitzpatrick, 1990)

¿Cómo surge el estigma?

Surge cuando el acto de una persona origina en los demás una reacción social (negativa) que va a estar dada en función del significado que los demás le atribuyen, lo cual origina uno u otro tipo de reacción social. No es de extrañar que un desarrollo de esta posición permitiese, por ende, que si no hay reacción social negativa el acto no es desviado.

Si enfocamos este aspecto al fenómeno de la reprobación, podemos decir que todo niño que no cumple con los requisitos académicos, va siendo con el tiempo etiquetado como "burro", cuando se termina el año escolar y el niño "reprueba" entonces generará en sus padres una serie de reacciones que van a depender del significado que tiene para ellos el hecho de que su hijo repruebe.^(Fitzpatrick, op.cit.)

¿Cuáles son esas reacciones?

Esta interrogante será contestada ampliamente en el siguiente capítulo.

¿Qué cambios experimenta la vida de la persona cuando su acto es estigmatizado?

Para contestar esta pregunta consideramos importante, primero abordar cómo surge la persona desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, para después abordar el proceso que sigue la persona en la autodefinition del self (yo).

El proceso a través del cual surge la persona es un proceso social que involucra la interacción de los individuos de un determinado grupo o cultura. Implica también ciertas actividades cooperativas en las que participan los distintos miembros del grupo. Involucra, además que de ese proceso puede desarrollarse, a su turno una organización más complicada que aquella de la que ha surgido la persona, y que las personas pueden ser los órganos, las partes esenciales al menos, de esa organización social más complicada dentro de la cual surgen y existen esas personas. Y así, existe un proceso social del que nacen las personas y dentro del cual tiene lugar la diferenciación, evolución y organización ulteriores.

La psicología ha mostrado tendencia a encarar la persona como un elemento más o menos aislado e independiente, una especie de entidad de la que se podía concebir que existiese por sí misma. Es posible que hubiese una sola persona en el universo, si comenzamos por identificar la persona con cierto sentimiento-conciencia. Si consideramos ese sentimiento como objetivo, podemos pensar en esa persona como existente por sí misma. Podemos pensar de un cuerpo físico separado como existente por sí mismo, podemos suponer que tiene los sentimientos o los estados conscientes en cuestión, y de tal manera podemos establecer esa clase de persona, en el pensamiento, como existente simplemente por sí misma. (G.H. Mead, 1993)

Luego hay otro empleo de "conciencia" del que nos hemos ocupado especialmente, el que denota lo que denominamos pensamiento o inteligencia reflexiva empleo de "conciencia" que

siempre tiene en sí, implícitamente al menos, una referencia de un "yo". Este empleo de "conciencia" no tiene necesariamente conexión con el otro; es una concepción enteramente distinta. Un empleo tiene que ver con cierto mecanismo, con cierta forma en que actúa un organismo. Si un organismo está dotado de órganos de los sentidos, entonces existen objetos en su medio, y entre tales objetos encontrará parte de su propio cuerpo. Es cierto que si el organismo no tuviera una rutina y un sistema nervioso central, no habría objeto alguno de visión. Para que tales objetos existan, es preciso que haya ciertas condiciones fisiológicas, pero los objetos no están en ellos mismos, necesariamente relacionados con una persona. Cuando llegamos a ser persona, alcanzamos cierta clase de conducta, cierto tipo de proceso social que involucra la interacción de distintos individuos, y que, al mismo tiempo, involucra a individuos ocupados en una suerte de actividad cooperativa. En tal proceso puede surgir, como tal, la persona.^(Mead, op. cit)

Contestando la pregunta anterior diremos que, el último paso en la carrera del desviante es su ingreso a un grupo organizado. En éste, el desviante se reconoce como tal, se proporciona a sí mismo una justificación mediante la ideología desarrollada por el grupo y aprende técnicas correspondientes a su nuevo rol. Es posible que en el grupo encuentre apoyo y seguridad, para no avergonzarse de su etiqueta no sentirse excluido, en definitiva; encontrará refugio donde defenderse del mundo hostil circundante.

Por lo tanto, la carrera del desviante es producto de un proceso de interacción entre las reacciones-sensaciones de los otros y la dinámica YO-MI del sujeto.^(Mead, op. cit)

El YO-MI como producto de las interacciones sociales.

En toda sociedad existen ciertos patrones de conducta, costumbre, actitudes, etc., que el sujeto va adoptando en la medida que va interaccionando con el medio social que le rodea.

Somos individuos nacidos con cierta nacionalidad, ubicados en cierto punto geográfico, con tales o cuales relaciones familiares y políticas, todo ello representa cierta situación que

constituye el "MI" o sea este conjunto de actitudes va a formar el "MI" de la persona, y todas las reacciones que se presentan ante tales actitudes forman el YO del sujeto.

Nos convertimos en personas en la medida en que podemos adoptar la actitud del otro y actuar hacia sí mismo como actúan otros.

Hay un proceso por medio del cual el individuo, en interacción con otros se torna inevitablemente como los otros para hacer la misma cosa, el cual Herbert Mead denomina conciencia. Dice que adquirimos conciencia del proceso cuando adoptamos definitivamente la actitud de los otros.

Esta interacción del YO-MI con el medio es el que va a ir construyendo y a la vez modificando o confirmando el autoconcepto de la persona.

Vamos a exponer un ejemplo tratando de aplicar estos conceptos teóricos, a la institución educativa primaria, enfocado a la reprobación.

La institución educativa como parte de una sociedad crea sus propias reglas, su sistema de evaluación, que los alumnos deberán ir asimilando para tratar de cumplir con tales requisitos.

Este conjunto de actitudes organizadas de la institución van a formar el MI de los alumnos, las manifestaciones que presentan los alumnos ante dichas reglas son las que conforman su YO.

¿Qué sucede cuando el alumno trasgrede las reglas?, por ejemplo cuando reprueba.

Esto originará en los otros, reacciones que pueden ser muy variadas, las cuales influirán en el alumno reprobado, provocando en él una nueva reacción y una redefinición de su

autoconcepto, al confirmar con los resultados finales, la etiqueta que se le venía atribuyendo en el transcurso del año escolar. (Mead op. cit.)

EL AUTOCONCEPTO

¿Qué entendemos por autoconcepto y cómo influye la familia y la escuela en la formación de éste?

El concepto de sí mismo está constituido por todas las características que el sujeto se atribuye a sí mismo.

Una buena imagen de sí mismo probablemente es la clave más importante de la felicidad y el éxito.

Las personas desarrollan el concepto de sí mismas de acuerdo con tres bases que son:

- a) Significado (la forma en que los niños perciben que son amados por las personas importantes en sus vidas)*
- b) Grado de aprobación que reciben de ellos.*
- c) Competencia (el grado en que se sienten competentes en las tareas que se les asignaron).*

El autoconcepto en relación con la familia

Dependerá de los objetivos que persigan, de sus experiencias anteriores, de la idea que se formen con respecto a las necesidades del niño, y las expectativas que impone la escuela, la comunidad, los medio de comunicación social, el sistema legal, etc.

Las familias que desarrollan en sus hijos altos conceptos de sí mismos, tienen la siguientes características:

- a) *Dan amor y afecto.*
- b) *Los padres son participativos e involucrados en la vida de sus hijos.*
- c) *Imponen normas que fomentan un comportamiento deseado.*
- d) *Implementan un sistema de derechos y obligaciones, de acuerdo a la edad y madurez de sus hijos.*
- e) *Existe una adaptación y participación de los hijos en las actividades y decisiones familiares.*

El autoconcepto desfavorable en los niños se forma cuando los padres transmiten a sus hijos la mala opinión que tienen de ellos. Estos niños comienzan a rechazarse, o pueden volverse resentidos, rebeldes, negativos y agresivos, o pueden hacerse retraídos o muy dependientes de sus progenitores en espera de recuperar el amor y el afecto que les era proporcionado cuando más pequeños. (Hurlock, 1976)

El autoconcepto en relación con la escuela

Los niños son dependientes totalmente de los padres, pero en un periodo de su vida tendrá que lograr su independencia y separación de su familia para lograr su autosuficiencia. Un primer paso importante en este cambio, es el ingreso a la escuela, lo cual le traerá la aparición de una nueva diversidad de interacciones, manteniéndose las que sostiene con su familia ya que sus efectos en el niño siguen influyéndolo en la escuela en parte porque sus conductas ya han sido moldeadas y en cierto sentido porque las interacciones con sus padres continúan.

El ambiente escolar, juega un papel formativo en el desarrollo de la personalidad del niño, como consecuencia de las nuevas relaciones que se suscitan. Al vincularse con adultos (maestros) y compañeros realmente empieza a ser sociable por vez primera.

Por lo tanto, las expectativas de los padres y maestros influyen en el autoconcepto de los niños, ya que en la escuela viven éxitos y fracasos (académicos o interpersonales) influyéndole su percepción de competencia.

El papel del maestro (como agente que impartirá valores) se hace importante debido a la influencia que ejerce sobre sus alumnos. Su personalidad y forma de relacionarse con ellos queda comprendida dentro del marco de las relaciones maestro-alumno, cobrando efectos diversos en el niño. Su influencia puede reflejarse en el alumno en relación a su motivación e interés en mantener una actitud positiva, voluntad hacia el trabajo, satisfacción, curiosidad, creatividad y disciplina. Tal influencia es de suma importancia puesto que puede fomentar, mantener e incrementar una actitud positiva que favorece el autoconcepto del niño como estudiante (autoconcepto académico). (Harrick, 1976).

A continuación se presentan investigaciones para mostrar la relación que existe entre escuela y autoconcepto.

La primera investigación que se presenta tiene como objetivo estudiar la relación entre rendimiento académico y autoconcepto a través de la Teoría de la Comparación Social, en donde esta relación es entendida a partir de la posición o rango de aprovechamiento en que se encuentra el niño dentro del salón de clases en comparación con sus compañeros.

El estudio fué llevado a cabo en Estados Unidos por la Oficina de Educación, se tomó una muestra de 159 estudiantes de 6-12 años con bajo rendimiento escolar, se aplicó la escala de autoconcepto de Pier-Harris.

En esta investigación los autores encontraron un fuerte apoyo a la hipótesis sobre la relación entre rendimiento académico y el autoconcepto, la cual se manifestó más fuertemente dentro del contexto de la comparación social en el grupo o el salón de clases. Asimismo, reportan que cuando el rango de rendimiento del niño en comparación con sus compañeros no se toma en cuenta, la relación del autoconcepto con el rendimiento de la lectura no es significativo, pero sí en matemáticas. Sin embargo cuando el rango de rendimiento del niño, en comparación con sus compañeros, sí fue tomado en cuenta, la reacción entre autoconcepto y rendimiento académico es significativa, tanto en lectura como en matemáticas. Así los autores concluyen que la teoría de la comparación social ayuda a comprender mejor la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. Nos dicen que cuando el niño se compara desfavorablemente respecto al rango de rendimiento de sus compañeros, su autoconcepto se verá disminuido y viceversa. (Rogers, Carl. M.; Monze D. Smith, 1978)

En otra investigación sus autores analizaron las predicciones hechas por Marsh's (1986) en cuanto a su modelo de referencia de comparación externo-interno y las diferencias en género en la estructura del autoconcepto académico.

Se trabajó con una muestra de 231 estudiantes noruegos de sexto grado, 117 niños y 114 niñas.

En este estudio no se encontraron diferencias significativas entre el rendimiento académico general y el autoconcepto de los niños y las niñas; pero sí se observó en las niñas un rendimiento verbal alto a diferencia de los niños. Asimismo, se tuvo un efecto directivo negativo significativo para el rendimiento verbal en el autoconcepto matemático para las niñas, pero no para los niños.

Los resultados encontrados por Skaalvik difieren de la investigación del modelo Marsh's, sobre las evaluaciones de las dimensiones del autoconcepto verbal y matemático. Considerando que la estructura del autoconcepto entre los niños y las niñas son diferentes.

Que los autoconceptos verbal y matemático se relacionan diferentemente al autoconcepto académico general.

Los resultados apoyaron un modelo cognitivo de autoconceptos verbal y matemático como independiente de la comparación interna; aunque un problema que encontraron los autores para esta interpretación fue el bajo pero significativo efecto negativo del rendimiento verbal en el autoconcepto matemático de las niñas.

Por último, en el estudio de Marsh's, el rendimiento académico fué hipotetizado como una causa determinante del autoconcepto académico. Sin embargo los autores consideran un modelo más dinámico en donde el rendimiento y el autoconcepto se influyen mutuamente. (Skalvik, Eimer M., Richar J. Rankin, 1990)

De acuerdo a las investigaciones anteriormente presentadas, podemos observar lo siguiente:

En lo referente a la primera investigación se observa que el autoconcepto de los alumnos se ve influido, si es comparado su rendimiento escolar con el de sus compañeros.

En la segunda investigación se establece que no hay diferencias significativas en el rendimiento general de autoconcepto entre niños y niñas. Analizado por materias si se observan diferencias significativas.

CONCLUSIONES

La Teoría de la Desviación Social nos muestra a las instituciones como generadores de desviantes sociales definiendo como conducta desviante a la violación de reglas sociales que establece la conducta de los integrantes de un sistema social.

Desde el punto de vista de la institución educativa, los alumnos que reprueban son considerados como desviantes puesto que no cubren los requisitos mínimos que establece la norma.

La carrera del desviante se inicia desde el momento en que forman parte de la institución educativa, donde se llevan a cabo comparaciones que hacen los profesores y los alumnos. Estas comparaciones se manifiestan a través de las etiquetas que se van atribuyendo a los niños de acuerdo a sus habilidades, destrezas, etc., las cuales van interiorizando y confirmando en el momento de conocer sus calificaciones.

Con todo lo mencionado anteriormente podemos darnos cuenta que la Teoría de la Desviación Social nos ha ayudado a entender cómo la escuela fabrica día a día los juicios y las jerarquías de excelencia. Cuando los niños son ubicados en las más bajas jerarquías, es decir cuando reprueban, esto genera tanto en ellos como en sus familias reacciones psicosociales de muy diversa manifestación, reacciones que como ya lo mencionamos pueden afectar el autoconcepto del niño.

¿Cuáles son esas reacciones y cómo afectan el autoconcepto del niño?

Para responder a estas cuestiones nos abocamos a la tarea de realizar un trabajo de investigación de campo, el cual presentamos a lo largo de los dos siguientes capítulos.

CAPITULO IV
REACCIONES PSICOSOCIALES DE LA REPROBACION,
EL SIGNIFICADO Y LAS REACCIONES DEL NIÑO,
SUS PADRES Y SU ENTORNO

INVESTIGACION DE CAMPO

INTRODUCCION

En los capítulos anteriores se mencionó que el fracaso escolar es un problema que afecta a todos los países, especialmente a aquellos en vías de desarrollo como lo son los países africanos, de América Latina y el Caribe.

Se presentaron investigaciones de diferentes partes del mundo que se avocaron al estudio de las causas de la reprobación y que de acuerdo a sus resultados, observamos que la reprobación responde a factores económicos, sociales, culturales, etc.

Se presentó un panorama de la situación en México en el aspecto educativo en donde se muestran entre otras cosas estadísticas de reprobación importantes.

Posteriormente nos abocamos al análisis de la reprobación desde el punto de vista de la Teoría de la Desviación Social, teoría que nos permitió tener un punto de vista diferente para analizar un fenómeno que a todos nos preocupa, "la reprobación".

En esta parte encontramos cómo la escuela genera reprobación dado que ella construye juicios y jerarquías de excelencia a través de la evaluación, actos que podemos decir son arbitrarios por el hecho de poner en práctica determinadas normas de excelencia, utilizar ciertos instrumentos y procedimientos, evaluar sólo en un sentido y no en otro, y por lo mismo, las diferencias reales entre los alumnos que dependerán de esos juicios.

Se explicó cómo la reprobación puede ser entendida desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, tema que menciona que la persona, como ente social, surge de la interacción de los individuos de un determinado grupo o cultura, habla de que, el acto de una persona originará en los demás una reacción social que va a estar dada en función del significado que los demás le atribuyan.

Enfocado a la reprobación hablamos de que cuando un niño reprueba provoca en sus padres reacciones, las cuales a su vez provocan en el niño actitudes que manifiestan en diversas formas.

Mucho se ha investigado, acerca de las causas que originan el fenómeno de la reprobación, sin embargo son pocas las investigaciones que se han interesado por conocer las consecuencias psicosociales de dicho fenómeno, que de acuerdo a la Teoría de la Desviación Social sabemos que una de estas consecuencias son las reacciones sociales que genera en los profesores y los familiares más cercanos del alumno que reprueba.

Por lo tanto presentamos a continuación una investigación de campo abocada a identificar los efectos psicosociales de la reprobación.

OBJETIVO

Determinar las reacciones sociales del niño, de su familia y el significado que tuvo para cada uno de ellos la reprobación.

METODO

- *Informantes*
- *Técnica*
- *Procedimiento*
- *Resultados*

Informantes

Por informantes clave entendemos a todas aquellas personas que pueden ser fuente de grandes volúmenes de información, pues en cierto modo son observadores participantes en zonas inaccesibles para el investigador. Pueden ayudar a identificar la índole de la conversación y el comportamiento de otras personas.

Son personas con quienes, en el transcurso de la investigación llega uno a establecer una relación especialmente estrecha. Se identifica con la persona y los objetivos del investigador a tal punto que se convierte casi en asistente de investigación^(Woods, Peter, 1989).

La investigación se realizó en el mes de junio del ciclo escolar 92-93 (fin de cursos), en el momento en que los alumnos conocen su situación de reprobados, pertenecientes a las escuelas primarias: "Lic. Alvaro Galvez Fuentes", "Club de Leones No. 3", "General Donato Guerra", "República Federal de Alemania" y "Profr. Humberto Esparza Villarreal" (que corresponden a nuestros centros de trabajo) ubicadas en las Delegaciones: Coyoacán, Tlalpan, Iztacalco y Xochimilco respectivamente.

En un inicio se acordó tener como informantes a 10 madres de familia seleccionadas de los 63 alumnos reprobados, de las cuales sólo pudimos contar con la colaboración de 5 de ellas, acordándose día, lugar y hora para llevar a cabo la entrevista. Tomando en cuenta como criterio de selección aquellos casos que aportaron información relevante.

Técnica

El instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad, la cual se refiere a reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, respecto de su vida, experiencias o situaciones tales como lo expresan con sus propias palabras.

Estas entrevistas cualitativas son: flexibles y dinámicas, semidirigidas, no estandarizadas y abiertas.^(Magendo, 1990)

Las entrevistas, realizadas por el equipo de investigación, se llevaron a cabo en dos sesiones sólomente, puesto que a las informantes ya las conocíamos y que de alguna manera esto permitió que las entrevistas, desde el inicio, se desarrollaran en un clima de confianza.

El objetivo de la primera sesión fue de sensibilización donde en un primer momento nos presentamos a la madre informándole de nuestras funciones profesionales, posteriormente les planteamos que estábamos realizando una investigación acerca de la reprobación escolar en niños de educación básica, invitándola a participar en una entrevista en la cual nos aportaría sus ideas, creencias, valores, significados y consecuencias que enfrentó la familia, ante la reprobación escolar.

Se explicó que la entrevista sería de carácter anónimo, grabada y posteriormente transcrita. Se les consultó si ellas aceptaban participar, al mismo tiempo se les explicó ampliamente la importancia que este material tiene para todos.

En una segunda sesión se procedió a realizar la entrevista, la cual se desarrolló en un tiempo aproximado de 120 minutos.

Las entrevistas se desarrollaron creando las condiciones favorables para garantizar la comodidad de nuestras informantes; privacidad, espacio adecuado (salón de clases).

La sesión se desarrolló como una conversación semi-dirigida donde se propició que la madre hablara libremente del tema y los aspectos que consideramos importantes se retomaban para profundizar en los mismos; como por ejemplo las reacciones y el significado que tuvo para cada uno de los miembros de la familia el que el niño reprobara y así ir construyendo una idea clara de los hechos.

Una regla que seguimos durante la entrevista consistió en que las entrevistadoras no hablaríamos más que cuando fuera indispensable, para ello, fue necesario "cerrar huecos" esto es; cuando notábamos que la informante perdía el hilo principal de la conversación intervenimos introduciendo peticiones de precisión sobre aspectos que hubieran quedado oscuros, y de esta manera se regresaba al tema central.

Procedimiento

La investigación se realizó durante el ciclo escolar 92-93, después de que los alumnos se enteraron de que estaban reprobados, se tuvo como a informantes a 5 madres de familia provenientes de 5 escuelas, las cuales estaban dispuestas a platicar con nosotras acerca de lo que había ocurrido con la reprobación de sus hijos.

"Dada la naturaleza del tema, la investigación realizada se centró en el sentido subjetivo que los actores atribuyen tanto a sus propias conductas como en general a los fenómenos que los rodean" (Blumer, 1969). Se buscaba encontrar información de carácter básicamente cualitativo más que cuantitativo, y es precisamente porque se trataba de explorar la manera en que es vivida, sentida, pensada la reprobación, es que se descartaron las técnicas estadísticas - que ordenan y clasifican grandes cantidades con base en sus elementos comunes- y se privilegiaron las técnicas de exploración profunda, que indagan con detalle las particularidades de ciertos fenómenos específicos y significativos".

Las entrevistas se realizaron en un salón de clases, durante la jornada normal de labores, la sesión se llevó a cabo en un tiempo aproximado de 120 minutos, la sesión fue grabada y posteriormente transcrita.

Se realizó un piloteo en donde se aplicaron entrevistas a madres de alumnos reprobados con el objeto de familiarizarse con el instrumento que se aplicaría posteriormente a la muestra definitiva. Se seleccionaron madres cuyas familias habían experimentado anteriormente el problema del fracaso escolar.

Para llevar a cabo la investigación fue necesario hablar con las maestras de los 5 alumnos reprobados, con la finalidad de informarles acerca de los objetivos que son el de conocer los efectos psicosociales de la reprobación escolar en las familias afectadas; para lo cual se requería una entrevista con la madre, solicitando a la maestra su colaboración consistente

en informar a las madres sobre el trabajo que estábamos realizando, citándolas posteriormente a una entrevista con nosotras.

Las entrevistas fueron acordes a la situación de cada informante; pero sin perder el objetivo "el fracaso escolar", por lo que generalmente la entrevista se inicia preguntando a la madre datos generales como: nombre, edad, número de miembros que integran la familia, escolaridad y ocupación.

Posteriormente se le preguntó cuestiones más específicas, como: si anteriormente había tenido hijos reprobados o era la primera vez que vivía esta experiencia, más adelante se le pidió que recordara el día en el que se enteró de que su hijo estaba reprobado, haciéndole en este momento preguntas claves como:

- *¿Qué sintió usted cuando se enteró de que su hijo estaba reprobado?*
- *¿Qué hizo?*
- *¿Qué hizo el niño?*
- *¿Qué le dijo?*
- *¿Qué hicieron los otros miembros de la familia?*
- *¿Qué le dijeron?*
- *¿Qué decisión tomó con respecto a la situación actual de su hijo reprobado?,*

Para rescatar el significado y las reacciones que se presentaron en la familia, se dejó hablar libremente a la madre.

Para procesar la información recolectada, a través de la construcción de las entrevistas aplicadas, se procedió a realizar la transcripción completa de cada una de las entrevistas.

Posteriormente se extrajeron de cada una de las entrevistas las ideas eje, se escribieron y se procedió a comparar unas con otras para detectar elementos comunes, los cuales se fueron clasificando según la temática. Ya clasificadas se decidió ponerle nombre a cada bloque, lo que dió como resultado la formación de los siguientes aspectos: El significado y las reacciones del niño, el padre, la madre y otros.

RESULTADOS

Respecto a las consecuencias del Fracaso Escolar, el significado y las reacciones del padre, la madre, su entorno y el niño.

En este aspecto nos referiremos a las consecuencias que se presentaron en las familias de los niños reprobados, el significado que para ellos tuvo dicho fracaso y las reacciones que manifestaron al momento de enterarse que uno de sus hijos estaba reprobado. Se analizará en tres apartados:

- a) Reacciones del padre*
- b) Reacciones de la madre*
- c) Reacciones del niño*
- c) Su entorno*

Los padres tuvieron reacciones diversas, la cual narró cada una de las madres entrevistadas.

Informante No. 1

Se trata de una madre cuyo domicilio se ubica en el Barrio ampliación San Marcos de la Delegación Xochimilco, D.F., tiene una edad de 40 años, escolaridad 2º año de primaria, teniendo por ocupación la de empleada doméstica; la familia la conforman 8 miembros; su esposo de 40 años de edad, sin escolaridad, ocupación albañil, procrearon 6 hijos, tres hombres y tres mujeres ya casadas, los varones viven con ellos, siendo el más chico el que reprobó. Es importante mencionar que el esposo es alcohólico y no contribuye con la educación de los hijos ni con el gasto, la informante es la que sostiene a la familia, la cual se encuentra en una situación económica muy desfavorable (en ocasiones no tienen para comer).

Actitud del padre: "... Definitivamente él no se preocupa, le da igual... nunca les ha puesto empeño para que salgan adelante... si estudian que estudien si no ... estudian que no estudien..."

Reacción de la madre: "...Pues me sentí muy mal, más bien a la vez triste y a la vez responsable, porque más bien como yo le digo no tienen el apoyo suficiente mío o que yo me dedique a ellos todo el día a estudiar..."

Sin embargo también culpa y responsabiliza a Eduardo por su fracaso. "... Yo regañé a este niño-ya ves lo que pasó, que no pasaste- año ya hubieras pasado a sexto y ya hubieras salido de la primaria pero no..."

Por otro lado se sintió defraudada al ver que sus expectativas respecto a su hijo Eduardo no fueron cumplidas.

"... Pues me senti muy mal porque ... haciendo uno tanto esfuerzo para que ellos estudien, aprenda... que salgan adelante... que no sean lo que es uno, pués me sentí mal"

Reacciones del niño:

El niño culpa directamente al padre por su fracaso escolar, donde el niño dice, según nos cuenta la madre:

"Toda la culpa es de mi papá, mi papá es el que tiene la culpa porque me regaña muy feo y luego me dice de cosas, luego en vez de ponerme a estudiar y concentrarme, me pongo a pensar en las cosas que él me dice, que me grita, que esto y que el otro".

Informante No. 2

Es una madre, con domicilio en la Colonia Miguel Hidalgo de la Delegación Tlalpan del D.F., tiene una edad de 40 años, con escolaridad de 6º año de primaria, ocupación el hogar, su familia la conforman 5 miembros; su esposo de 43 años de edad, sin escolaridad, ocupación maestro albañil y sus tres hijos varones el menor es el que reprobó, viven en una situación económica más o menos favorable (cuentan con lo indispensable).

El padre de Rodrigo que reacciona hasta cierto punto conformista: "... pues ya que si tiene un problema, pues ya que...".

La madre de Rodrigo nos cuenta:

"... A mi me dió mucho coraje y a la vez mucha tristeza...".

Rodrigo, es un niño que realmente le da igual reprobado que aprobado donde aparentemente no le toma importancia y se vuelve hasta cierto punto apático, nos comenta la mamá:

"... verdad Rodrigo que no te va a dar pena que tus amigos ya van a ir a 5º año, los que iban contigo desde 1º año y ya van para 5º..." a lo que el niño responde solamente: y que, pues ya que.

"También un año me reprobó", cuenta la madre "y luego hasta se hacen burla uno al otro". Se refiere a los hermanos donde uno le dice al otro: "... Ya vez tu vas a estar como mi tío Alfredo, que estudió para ingeniero y ya vez donde está ahorita, en una tienda y estudió para ingeniero, y tío Roberto no estudió, lava alfombras y está en Estados Unidos y hasta Canadá, mira yo voy hacer como mi tío Alfredo se pone así..." la madre dice:

"... hay hijo, no vas a sentir feo que tus hermanos van hacer algo en la vida...". A lo que el niño contesta simplemente: y que tiene yo voy a tener más dinero.

Informante No. 3

Se trata de una madre cuyo domicilio se encuentra en la Colonia Gabriel Ramos Millán, perteneciente a la Delegación Iztacalco, D.F., cuenta con una edad de 34 años, sin escolaridad, ocupación empleada doméstica, su familia la conforman 4 miembros; su esposo de 37 años de edad, escolaridad 2º año de primaria, ocupación barrendero, dos hijos de los cuales el más chico fué el que reprobó, viven en una situación económica desfavorable no cuentan ni siquiera con lo indispensable.

El padre de Miguel que tomó el fracaso escolar de éste como un gasto que se ha realizado en vano, la madre comenta lo que dijo:

"... Es desperdiciar un año en el estudio como en gastos económicos, pago del conserje, cuota de asociación de padres de familia y todas las cooperaciones que son seguidas durante todo el año..."

La reacción de la mamá de Miguel fué de sorpresa, en un primer momento culpando a la maestra.

"... Todo sacrificio fue de balde, lo reprobó la maestra por ser rechazado y que no era santo de su devoción..."

La misma madre nos comenta:

"...Me molesté, me sorprendí, no creía que iba a reprobado porque ningún comentario me había hecho la maestra y en los cuadernos llevaba puro 9 y 10..."

Como vemos más adelante no todos reaccionan de la misma manera otros se percatan de lo difícil que es repetir el año y se ponen tristes o desesperados como el caso de Miguel que nos dice la madre:

"... Se pone triste desesperado, llora y pierde la confianza a los profesores...". Y reacciona en forma extrema ya que le dice a la madre: "... es más si me toca la misma maestra ya no voy a la escuela.

En el caso de Miguel, su temor era la reacción de sus compañeros de escuela.

Tener que repetir el mismo año y que me hagan burla mis compañeros.

Informante No. 4

Es una madre con domicilio en la Colonia Juventino Rosas, en la Delegación Iztacalco, D.F., cuenta con una edad de 35 años, escolaridad de 2º año de primaria, se ocupa de los quehaceres del hogar, su familia la forman 8 miembros; su esposo de 37 años, escolaridad 6º de primaria, ocupación tapicero, sus 6 hijos cinco mujeres y el menor varón que es el que reprobó; esta familia se encuentra en una situación económica más o menos favorable (cuenta con lo indispensable).

La reacción del padre de Erick fué de acudir con un especialista que les orientara acerca de como tratar a su hijo, la madre comenta:

"... dice mi esposo: hay que ir con un psicólogo para que si él me dice que lo tengo que golpear, lo golpear...".

Reacción de otros familiares. En este aspecto sólo encontramos la reacción del hermano de Erick, él reaccionó molesto tanto con los papás como con Erick, nos dice la madre:

"... Su hermano se enojó mucho porque dice que no le obligamos..." y le dice molesto a Erick "Eres la vergüenza a poco crees que mi papá se siente orgulloso de ti, a poco crees que mi mamá, a poco crees que yo, a mí me da vergüenza decir ¿y tu hermano va a pasar año? no mi hermano va a reprobar:

Muchas veces los padres no manejan la situación con sutileza y la reacción que presentan los niños es de temor o de no querer asistir más a la escuela, en el caso de Erick nos cuenta la madre:

"... le digo, vas a empezar otra vez con bolitas, porque en el primer año los niños de Kinder vienen a empezar a aprender..." a lo que el niño contesta: Hay yo ya no quiero ir.

Erick prefiere realizar otras actividades, ir a trabajar con sus padres o hermanos; tener que regresar a la Escuela, donde la madre le dice al esposo:

"... Llévatelo a trabajar y que se dé cuenta cómo está tu trabajo llévatelo ahí, que esté tallando o barriendo...".

Erick siente que le quitan un peso de encima puesto que le agrada la idea de no regresar a la escuela, ya que responde de ésta manera: ...;sí! llévame a trabajar contigo, sí llévame yo ya no quiero ir a la escuela, prefiero, que ir a la escuela.

Informante No. 5

Se trata de una madre cuyo domicilio se localiza en la Colonia La Candelaria perteneciente a la Delegación Coyoacán, D.F., de 35 años de edad, escolaridad secundaria terminada, se dedica al hogar, su familia se compone de 5 miembros; esposo de 36 años de edad, escolaridad Lic. en Contaduría, ocupación taxista; y sus tres hijos varones el mayor es el que reprobó, se encuentra en una situación económica más o menos favorable (cuentan con lo indispensable).

El padre de Jorge reaccionó con culpa y enojo y finalmente terminó aceptando la situación y apoyó y orientó a Jorge, nos comenta la madre la reacción del padre:

"... No pues con mucho coraje, a mi me puso como lazo de cochino, por que dice que yo entonces para que estoy ahí, que no tengo interés en los niños. Le digo pero es que tú también debes poner algo de tu parte por que no nomás echarle la culpa a la mamá y ya..., pues le dijo que lo iba a castigar, que le iba a poner castigos, habló con él incluso también, el día que habló con él se puso a llorar Jorge, si, le dijo que no era posible que a esas alturas él reprobara y el día que habló con él estuvo llorando Jorge, o sea, le hizo ver pues que tiene que salir adelante, tiene que echarle ganas porque la vida está muy difícil y dice ni por mi ni por tu madre sino por ti mismo...".

La mamá de Jorge reaccionó tal vez como muchas mamás a las que les cuesta trabajo expresar su sentir.

"... Pues en principio para mi, la verdad, si no está bien, pues a la vez me dió coraje y a la vez dije: bueno, tal vez sea problema de ... no que de echarle toda la culpa a Jorge, a la vez también fué mi culpa... también de nosotros...".

En algunas ocasiones los profesores les comunican a los padres el posible fracaso escolar, en otros no lo hacen; por tal motivo los niños se sienten seguros de que van a aprobar el

año, por ejemplo; tenemos el caso de Jorge al que le sorprendió su situación final a tal punto que no lo podía creer, nos dice la madre:

"... lo he notado muy cambiado, si, como que si le afectó mucho que lo haya reprobado la maestra, si, es más, ese día que reprobó, la verdad lloró se puso muy triste y lloró, que no era posible que hubiera reprobado...", "... pues como que no se hacia a la idea de que lo fuera a reprobado la maestra, como que él se sentía muy seguro de que si iba a pasar pero hasta que vio que no fué ... este ... como le diré, pues, hasta que vió que no me entregó papeles la maestra..."

CONCLUSIONES

Las reacciones y el significado que manifestaron los niños reprobados y sus familiares fueron extremas.

Las reacciones de los padres fueron diversas:

- *Indiferencia, puesto que no mostraron ninguna reacción ante la reprobación del niño, les dió igual.*
- *Conformismo, ya que los padres sintieron que ya no podían hacer nada para cambiar la situación de reprobado de su hijo.*
- *Coraje, pues reaccionaron regañando y culpando a la madre por su falta de interés, y al niño por no ponerle interés al estudio.*

Las reacciones de las madres fueron diversas, algunas reaccionaron con coraje, lo cual provocó regaños y castigos hacia sus hijos; con culpa puesto que sintieron que el apoyo que les brindaron no fue suficiente. Por otro lado se sintieron defraudadas al no cumplirse las

expectativas que se plantearon para sus hijos, otra reacción fue de sorpresa puesto que no se esperaban la reprobación de su hijo, incluso reaccionó culpando a la maestra.

Las reacciones del niño fueron extremas:

- *Culpar al padre por regañarlo muy feo.*
- *Tristeza y desesperación, ya que se percató de lo difícil que será repetir el año, lloro e incluso perdió la confianza a los profesores.*
- *Incredulidad, por que en realidad no esperaban que el niño reprobara.*
- *Aversión a la escuela.*
- *Temor a las burlas de sus compañeros.*
- *Indiferencia, mostrando interés por trabajar y ganar dinero.*

Como podemos ver, las reacciones que manifestaron tanto los padres como los niños al saber que estos estaban reprobados fue muy variada, las cuales dependieron del significado que para cada uno de ellos tuvo este hecho.

Como dice Elena Larrauri: El acto en si no nos indica su carácter de desviado o normal, este adjetivo le será adscrito no en función del acto, sino en función del significado que los demás le atribuyen, lo cual a su vez originará uno u otro tipo de reacción social.

En nuestra investigación, por ejemplo para algunos padres la reprobación significó un gasto inútil y tiempo perdido, mientras que para otros no significó nada, lo que provocó una reacción diferente.

Lerner muestra como la reacción social o el castigo de un primer comportamiento desviado provocará una serie de reacciones que llevarán definitivamente a consolidar el acto desviado.

En el caso del niño reprobado su carrera desviante se inició desde el momento de formar parte de la escuela la que, como toda institución social fabrica sus propias jerarquías de excelencia poniendo en evidencia las desigualdades entre los alumnos. El alumno reprobado, seguramente fue detectando a través de las reacciones de los otros (familiares, maestros, compañeros), su incapacidad para trabajar sin éxito, lo que confirmó al conocer el resultado final (reprobado) en su boleta de calificaciones que en palabras de Lerner esto representa la desviación secundaria puesto que es aquí donde el alumno consolida su conducta desviante como reacción ante la estigmatización y el castigo.

"Mientras más tiempo los niños experimentaron situaciones amenazadoras, mayor dificultad tienen en desarrollar confianza suficiente para tratar de realizar su trabajo con éxito." (Avalos, 1989).

Al transcurrir un año escolar, se puede observar, como los maestros y otros comienzan a clasificar a los alumnos de acuerdo con sus patrones de comportamiento, asignándoles varios "rótulos".

De acuerdo con la profecía del autocumplimiento podemos ver como un niño rotulado refuerza el comportamiento implicado, interiorizando una imagen que corresponde con la misma. Por ello los niños que son designados como "burros" se comportan como tales.

Se observó también como las declaraciones de los niños (en cuanto a la razón de su fracaso) estaban matizadas por los mensajes recibidos de los adultos que los rodeaban.

"Uno no puede hacer otra cosa que sorprenderse de lo que las consecuencias de tales percepciones pueden significar en el futuro de los niños clasificados como fracaso".

Los compañeros de clase tienden a repetir lo que escuchan decir a los adultos.

Con todo lo anteriormente dicho, podemos concluir que la reprobación no es una cualidad del alumno que la vive sino es producto de una construcción social que requiere de un acto y de reacciones sociales (negativas) que como ya vimos en nuestra investigación son muy variadas, lo que provocó la estigmatización.

El siguiente paso será, como lo veremos en el siguiente capítulo, la redefinición del self y del nuevo rol.

CAPITULO V
MODIFICACION DEL AUTOCONCEPTO COMO CONSECUENCIA
DE LA REPROBACION

INVESTIGACION DE CAMPO

INTRODUCCION

En el capítulo anterior, a través de un trabajo de investigación de campo, se habló acerca de las reacciones que manifestaron las familias al momento de enterarse que uno de sus hijos estaba reprobado y el significado que para ellos tuvo dicha reprobación.

La conclusión a la que se llegó es que la reprobación provoca reacciones de diversa índole tanto en los padres como en otros familiares y en los alumnos reprobados. Las reacciones que tuvieron los padres y otros familiares fueron de: coraje, tristeza, regaños, culpar a los niños, frustración, apatía, sentimientos de culpa, vergüenza, etc.

Con respecto a las reacciones de los alumnos reprobados fueron muy diversas: culpar al padre, a la maestra, desesperación, rechazo a la escuela, temor a las burlas de sus compañeros, apatía hacia el estudio, etc.

Esta variedad de reacciones dependió del significado que tuvo la reprobación para cada uno de los integrantes de las familias.

De acuerdo a la Teoría de la Desviación Social estas reacciones provocan una modificación en el autoconcepto, entendiéndose por tal: Todas aquellas características que el sujeto se atribuye a sí mismo, es el producto de su interacción con las figuras adultas, otros niños, de sus experiencias de éxito o fracaso; tanto en actividades académicas como no académicas.

En este capítulo abordaremos el efecto que tuvo la reprobación en el autoconcepto del alumno por lo cual tomamos en cuenta la Teoría de la Desviación Social que define como conducta desviante a la violación de las normas sociales que establecen la conducta de los integrantes de un sistema social.

La escuela como una institución social, establece sus propias normas creando sus propias jerarquías de excelencia, lo que pone en evidencia las desigualdades entre los alumnos a

través de las comparaciones que se realizan dentro del salón de clase, comparaciones que de alguna manera ya están influyendo en su autoconcepto. Estas comparaciones se hacen más evidentes en el momento de la evaluación a través de las calificaciones parciales.

Durante este proceso surge la posibilidad de que los alumnos sean etiquetados; esa etiqueta se confirma en el momento de la reprobación, lo que provoca, según la teoría una modificación en el autoconcepto, lo que se corrobora en la investigación que a continuación presentamos.

OBJETIVO GENERAL

Determinar la relación entre reprobación escolar y autoconcepto.

OBJETIVO ESPECIFICO

Determinar el autoconcepto que tienen los alumnos reprobados antes y después de saber que serían reprobados; el concepto que de ellos tienen sus profesores; por áreas, antes y después de saber que serían reprobados.

Para efectos de comparación se determinará el autoconcepto de los alumnos aplicados en cada uno de los objetivos antes mencionados.

METODO

- *Muestra*
 - *Instrumento*
 - *Procedimiento*
 - *Resultados*
-

MUESTRA

Para llevar a cabo la investigación se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, debido a que se buscó a la población requerida. Se tomaron 63 alumnos reprobados y 63 aplicados, abarcando de 1º a 6º grado cuyas edades oscilan entre 6 y 12 años de edad; 51 pertenecen a Educación Primaria y 12 a Educación Especial del nivel socioeconómico medio-bajo. Los alumnos pertenecen a las siguientes escuelas:

- *Escuela Primaria 41044-10-1-X "Lic. Alvaro Gálvez y Fuentes", ubicada en Ave. Río Churubusco # 1606, Colonia Juventino Rosas, Delegación Iztacalco.*
- *Escuela Primaria 51047-7-X "Club de Leones No. 3", ubicada en Candelaria S/No., Colonia Candelaria, Delegación Coyoacán.*
- *Escuela Primaria 41-058-13-X "República Federal de Alemania", ubicada en Plaza Benito Juárez # 25, Colonia Gabriel Ramos Millán, Delegación Iztacalco.*
- *Escuela Primaria 51-277-4-VI-X "General Donato Guerra", ubicada en San Juan del Río # 22, Colonia Miguel Hidalgo, Delegación Tlalpan.*

Los alumnos de educación especial pertenecen al servicio de Grupos Integrados tipo "B" pertenecientes a las siguientes escuelas:

- *Escuela Primaria 52-374-51-X-024 "Prof. Humberto Esparza Villarreal", ubicada en Mártires de Río Blanco S/No. y Ave. México, Colonia Huichapan, Delegación Xochimilco.*
 - *Escuela Primaria "República de Indonesia", ubicada en Colonia Echeverría, Delegación Iztapalapa.*
-

- Escuela Primaria "Victoriano Guzmán", ubicada en Avenida Aztecas y Rey Topitzin, Colonia Ajusco, Delegación Coyoacan.

INSTRUMENTO

El concepto de si mismo ha sido poco estudiado en México, por lo tanto no cuenta con una gran variedad de instrumentos apropiados para medirlo, por esta razón y dado el objetivo de nuestro tema se utilizó la Escala de Autoconcepto para niños de tipo diferencial semántico^(Andrade Palos P. y Susan Pick de Weiss, 1986). Escala que se utiliza para medir el autoconcepto que los niños tienen de sí mismos en cuanto a su: físico, relaciones como amigo, como hijo, como estudiante y en su aspecto moral y emocional. La escala consta de 43 objetivos bipolares con cinco opciones de respuesta. Las subescalas corresponden a los estímulos:

- Yo físicamente soy (7 reactivos);
- Yo como estudiante soy (9 reactivos);
- Yo como amigo soy (8 reactivos);
- Yo como hijo soy (8 reactivos);
- Yo moralmente soy (8 reactivos).

Para la validez de constructo de las subescalas se aplicaron análisis factoriales con rotación varimax. La consistencia interna de cada factor se obtuvo a través de alpha de cronbach^(Andrade, Palos, 1986).

- | | | |
|--------------------------|----------|----------|
| - Yo como estudiante: | F1 = .80 | F2 = .73 |
| - Yo emocionalmente soy: | F1 = .73 | F2 = .61 |
| - Yo con mis amigos soy: | F1 = .73 | F2 = .65 |
| - Yo moralmente soy: | F1 = .87 | F2 = .72 |
| - Yo como hijo soy: | F1 = .85 | F2 = .61 |

De acuerdo a estudios, los resultados apoyan la validez y proporcionan un instrumento de medición multidimensional del autoconcepto válido para sujetos mexicanos ^(Andrade, op. cit., 1986).

PROCEDIMIENTO

El procedimiento utilizado para la aplicación del instrumento consistió en solicitar autorización a los directores de las escuelas antes mencionadas y a los maestros los nombres de los niños candidatos a reprobación y los más aplicados, explicándoles el motivo de la petición.

El instrumento se aplicó en dos fases:

- 1) Pretest, realizada en el mes de mayo debido a que es en este momento que el maestro ha identificado los niños candidatos a reprobación.*
- 2) Postests, realizado en el mes de junio debido a que en este momento los alumnos ya sabían que estaban reprobados.*

Para la aplicación del pretest, cada una de las integrantes del equipo de investigación se avocó a aplicar el instrumento en las respectivas escuelas. La sesión se inició explicando el motivo por el cual resolverían un ejercicio, posteriormente se les indicaron las instrucciones minuciosamente con el objeto de estar seguras que éstas eran entendidas.

Con los niños reprobados del 1º grado, hubo necesidad de irles leyendo punto por punto y esperar a que contestaran ya que no sabían leer, o se les dificultaba bastante. El tiempo de aplicación por niño fue aproximadamente de 20 a 30 minutos.

A partir de los niños de 2º grado escolar y a los niños aplicados, bastó con explicarles las instrucciones y hacerles las aclaraciones previstas. La aplicación para estos niños se realizó

en forma grupal de 3 a 5 niños, llevándose para ello un tiempo de 15 minutos aproximadamente.

En el postests se siguió el mismo procedimiento, con la diferencia de que los niños entendieron y contestaron más rápidamente.

Con respecto a los profesores de los alumnos reprobados y aplicados, sólo una vez se les solicitó contestar el instrumento de medición.

Para la aplicación del instrumento se realizó en primer lugar un piloteo, el cual demostró la necesidad de cambiar las instrucciones, algunos términos difíciles o fuertes y de cinco opciones que tiene el instrumento se redujo a tres; lo que facilitó autodefinirse especialmente para los niños de primer y segundo grado.

Los instrumentos quedaron de la siguiente forma:

Te voy a dar un cuestionario que vas a contestar con crucesitas (x). Pon una (x) en la línea que más se acerque a como tú eres. Por ejemplo: aquí dice flaco y gordo (se le señaló), si tú eres flaco por una (x) en esta línea que más se acerca a la palabra flaco, pero si eres gordo pon (x) en la línea que se acerque a la palabra gordo; pero si no eres ni gordo ni flaco pon la (x) en la línea de enmedio:

flaco — — — Gordo

Se cambiaron algunos términos como: tonto por torpe, burro por desaplicado, sentimental por sensible.

Se definieron algunos términos en las cuatro subescalas, para que los niños no tuvieran confusiones:

<p>A) YO FISICAMENTE SOY</p>	<p>ACTIVO</p> <p><i>Si te gusta hacer muchas cosas.</i></p>	<p>INACTIVO</p> <p><i>Prefieres no hacer nada.</i></p>
<p>B) YO COMO ESTUDIANTE SOY.</p>	<p>BUEN ESTUDIANTE</p> <p><i>Si participas, cumples con las tareas, pones atención en las clases, te esfuerzas.</i></p> <p>ORGANIZADO</p> <p><i>Si eres ordenado</i></p>	<p>MAL ESTUDIANTE</p> <p><i>No participas, no cumples con las tareas, no pones atención, no te esfuerzas.</i></p> <p>DESORGANIZADO</p> <p><i>Si eres desordenado</i></p>
<p>C) YO CON MIS AMIGOS SOY</p>	<p>SENCILLO</p> <p><i>Si no les das problemas a las personas, si no pones pretextos para jugar, participar, etc.</i></p>	<p>COMPLICADO</p> <p><i>Si les das problemas a las personas, si pones muchos pretextos y en lugar de ayudar complicas las cosas.</i></p>
<p>D) YO EMOCIONALMENTE SOY</p>	<p>SEGURO</p> <p><i>Si al hacer algo sabes que lo vas hacer bien.</i></p> <p>SENSIBLE</p> <p><i>Si te sientes triste cuando alguien llora o le pasa algo.</i></p> <p>DECIDIDO</p> <p><i>Si tienes el valor de hacer las cosas y reconocer lo que haces (bien o mal).</i></p>	<p>INSEGURO</p> <p><i>Si no te atreves a hacer las cosas por que piensas que no las vas a hacer bien.</i></p> <p>INSENSIBLE</p> <p><i>No sientes nada al ver que a alguien le está pasando algo.</i></p> <p>INDECISO</p> <p><i>No te decides a hacer algo.</i></p>

También se descartaron las dos últimas subescalas por considerar que los datos que aportaron los maestros con respecto a estas subescalas, serían muy subjetivas, ya que es muy difícil para un profesor conocer profundamente la relación padre-hijo y los aspectos morales que la familia le ha inculcado al niño, por las características de su función, dado que no permiten la realización de entrevistas continuas que facilitaran el conocimiento de la realidad de dicha relación.

Con las reflexiones sobre los cambios que deberían de realizarse, el instrumento a utilizar quedó estructurado en el formato siguiente:



TEST DEL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO

Nombre del Alumno _____ Clave _____ Escuela: _____ Grado _____ Grupo _____
 Fecha de aplicación _____ F.N. _____ E.C. _____

INSTRUCCIONES

Te voy a dar un cuestionario que vas a contestar con crucecistas (x), pon una en la línea que más se acerque a lo que tú eres.

Por ejemplo:

Aquí dice: Flaco _ _ _ Gordo

Si tú eres flaco, pon la cruz en la línea que se acerca a la palabra flaco:

Flaco x _ _ Gordo

Si tú eres gordo, pon una cruz en la línea que se acerque a la palabra gordo:

Flaco _ _ x Gordo

Pero si no eres ni flaco, ni gordo, pon la cruz en la línea de enmedio:

Flaco _ x _ Gordo

A) YO FISICAMENTE SOY

Fuerte	—	—	—	Débil	—
Flaco	—	—	—	Gordo	—
Alto	—	—	—	Bajo	—
Guapo	—	—	—	Feo	—
Chico	—	—	—	Grande	—
Activo	—	—	—	Inactivo	—
Enfermo	—	—	—	Sano	—
				Total	—

B) YO COMO ESTUDIANTE SOY

Estudioso	—	—	—	Flojo	—
Lento	—	—	—	Rápido	—
Torpe	—	—	—	Listo	—
Bueno	—	—	—	Malo	—
Desaplicado	—	—	—	Aplicado	—
Cumplido	—	—	—	Incumplido	—
Flojo	—	—	—	Trabajador	—
Organizado	—	—	—	Desorganizado	—
Atrasado	—	—	—	Adelantado	—
				Total	—

Nombre del Alumno _____		Clave _____		Escuela: _____		Grado _____		Grupo _____	
Fecha de aplicación _____		F.N. _____		E.C. _____					
C) YO CON MIS AMIGOS SOY									
Aburrido	—	—	—	Diversido	—				
Mentiroso	—	—	—	Sincero	—				
Bueno	—	—	—	Malo	—				
Solitario	—	—	—	Amigable	—				
Compartido	—	—	—	Egoista	—				
Simpático	—	—	—	Sangrón	—				
Presumido	—	—	—	Sencillo	—				
Plañicador	—	—	—	Callado	—				
					Total	—			
D) YO EMOCIONALMENTE SOY									
Sencillo	—	—	—	Complicado	—				
Serio	—	—	—	Juguetero	—				
Seguro	—	—	—	Inseguro	—				
Sentimental	—	—	—	Insensible	—				
Triste	—	—	—	Alegre	—				
Desesperado	—	—	—	Tranquilo	—				
Desidido	—	—	—	Indeciso	—				
Cariñoso	—	—	—	Frio	—				
					Total	—			

RESULTADOS

Para procesar la información se asignó una calificación a cada opción de respuesta:

- 1 al objetivo negativo
- 2 al intermedio
- 3 al positivo

Se procedió a sumar la cantidad de puntos que obtuvo el niño en esa subescala. En cada escala se determinó el puntaje más alto y más bajo que se podría alcanzar. Por ejemplo en la escala "Yo físicamente soy" se pusieron los siguientes adjetivos bipolares con las tres opciones de respuesta:

Fuerte — — — Débil

Si su respuesta fue:

Fuerte: se le asignó el número 3

Débil: se le asignó el número 1

Ni fuerte ni débil: se le asignó el número 2

Después se procedió a contar los puntos que alcanzó cada niño para ubicarlo según su puntaje, esto se realizó con cada reactivo y en cada subescala.

El puntaje obtenido por los niños se situaron en 5 intervalos que son: muy negativo, negativo, regular, positivo y muy positivo, para esto se sumaron los números existentes entre el puntaje máximo y mínimo y se dividieron entre los 5 intervalos ejemplo:

-	Muy negativo	7	8	9
-	Negativo	10	11	12
-	Regular	13	14	15
-	Positivo	16	17	18
-	Muy positivo	19	20	21

La calificación mínima es de 7 y la máxima 21, entre el número 7 y 21 hay 15 números que se dividieron entre los 5 intervalos, el resultado es de 3 por lo que cada intervalo consta de 3 puntos.

Este procedimiento se utilizó para obtener la puntuación de las siguientes subescalas tanto de los niños como de los maestros.

Para obtener el concepto que tuvo cada niño de sí mismo en forma global, se sumaron los puntajes de todas las subescalas, puntaje que igualmente fué ubicado en 5 intervalos.

Posteriormente se analizaron los puntajes de las subescalas y los puntajes globales de los niños reprobados y se compararon con los resultados del concepto que tuvieron los profesores de estos alumnos.

Para efectos de comparación se realizó lo mismo con los alumnos aplicados.

En seguida se presentan los resultados obtenidos durante la investigación.

Distribución de la población encuestada por ciclo escolar de los alumnos reprobados en el periodo escolar 92-93.

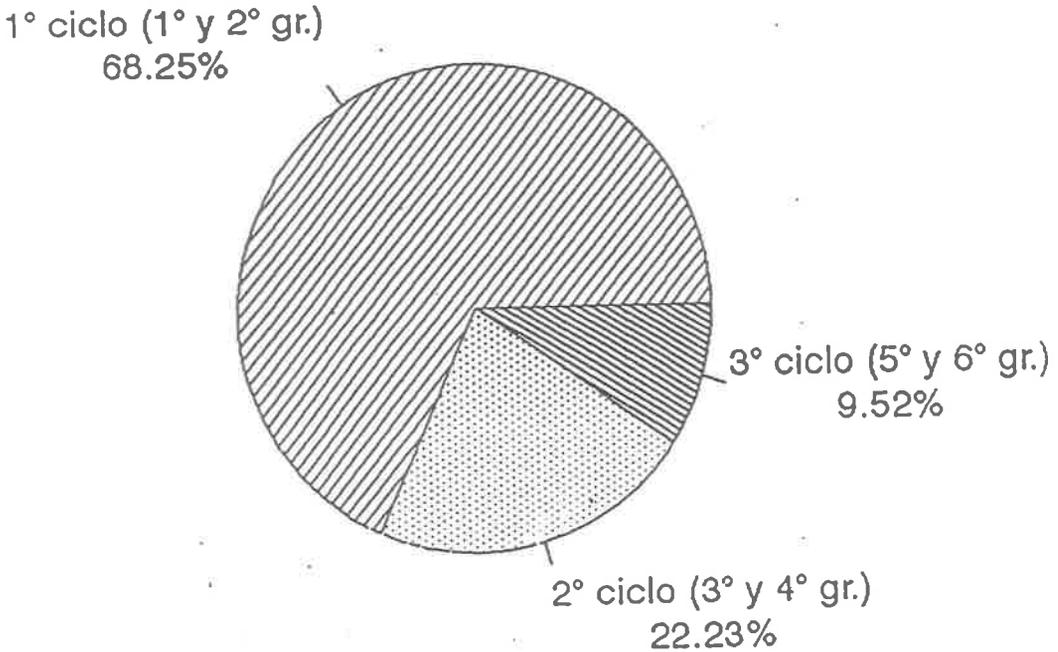
La gráfica 1-A nos muestra los porcentajes de la población encuestada de alumnos reprobados por ciclo. El 68.25% de la población encuestada pertenece al primer ciclo de educación escolar (1º y 2º grado), esto debido a las características de nuestras actividades profesionales que nos permitieron tener mayor acceso a la población de este ciclo.

Cabe aclarar que no se realizarán comparaciones entre ciclos escolares debido a que la población no está distribuida equitativamente dado que no se contempló como objetivo de investigación.

El 22.23% de la población pertenece al 2º ciclo (3º y 4º grado) y el 9.25% pertenece al 3º ciclo (5º y 6º grado).

GRAFICA 1-A

DISTRIBUCION DE LA POBLACION ENCUESTADA POR CICLO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS REPROBADOS EN EL PERIODO ESCOLAR 92-93



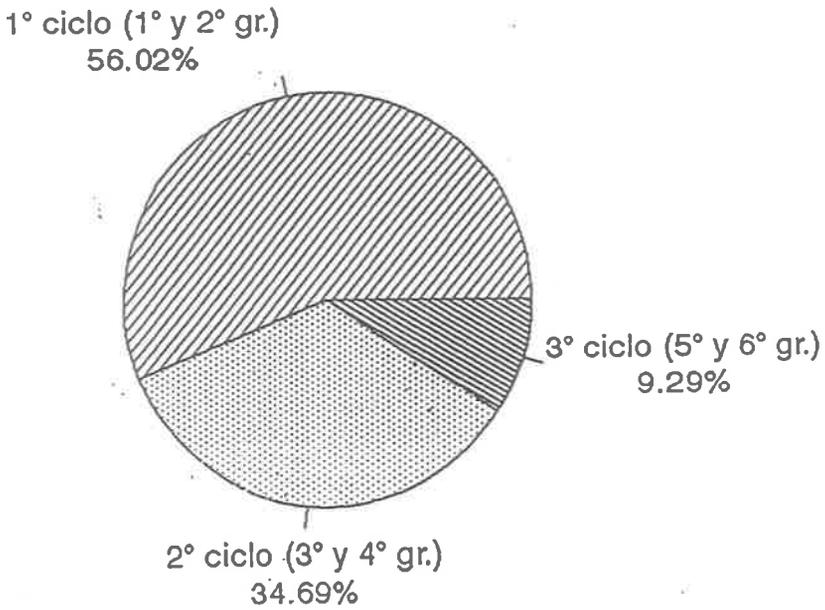
Distribución de la población encuestada por ciclo escolar de los alumnos aplicados en el periodo escolar 92-93.

La gráfica 1-B muestra los porcentajes de la población encuestada, de los alumnos aplicados, por ciclo, en donde el 56.01 % de la población encuestada pertenece al 1º ciclo de educación escolar (1º y 2º grado). El 34.69% de la población encuestada pertenece al 2º ciclo (3º y 4º grado); el 9.29 pertenece al 3º ciclo (5º y 6º grado).

Esta población fue tomada como grupo control para hacer una comparación entre el autoconcepto que tienen éstos con el que tienen los alumnos reprobados.

GRAFICA 1-B

DISTRIBUCION DE LA POBLACION ENCUESTADA POR CICLO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS APLICADOS EN EL PERIODO ESCOLAR 92-92



Comparación entre la primera y la segunda fase de los puntajes totales, por ciclo de los alumnos reprobados. Gráfica 2-A.

La gráfica 2-A está estructurada de la siguiente manera:

En la línea horizontal se marcan los tres ciclos escolares:

- 1^{er} Ciclo (1^o y 2^o grado)*
- 2^o Ciclo (3^o y 4^o grado)*
- 3^{er} Ciclo (5^o y 6^o grado)*

En cada ciclo escolar se marcan lo siguientes intervalos:

- *Muy negativo* (M-)
- *Negativo* (-)
- *Regular* (+-)
- *Positivo* (+)
- *Muy Positivo* (M+)

En cada intervalo se comparan los resultados obtenidos de la primera fase (barras punteadas) con la segunda fase.

La primera fase se refiere al autoconcepto que tienen los alumnos reprobados antes de saber que lo eran.

La segunda fase se refiere al autoconcepto que tienen los alumnos al saberse reprobados.

Comparación entre la 1^a y la 2^a fase de los puntajes totales, por ciclo de los alumnos reprobados.

Asimismo se puede observar lo siguiente:

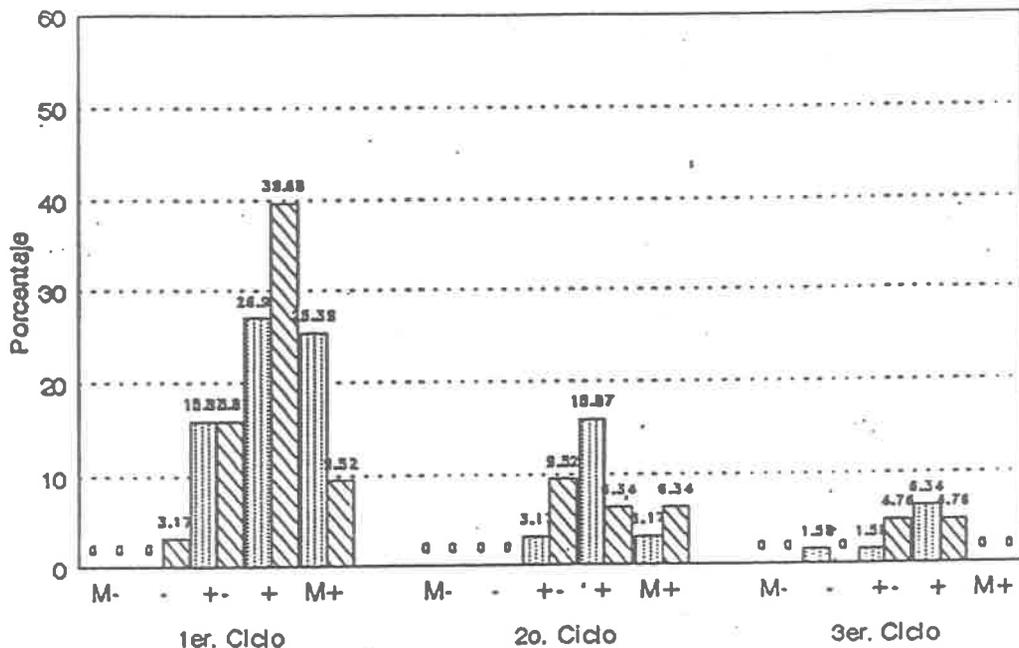
- *En el primer ciclo el porcentaje de alumnos que en una 1ª fase se ubicaban en el intervalo M+ (15.39%), en la segunda fase baja a (9.52%), lo cual indica que hubo alumnos que modificaron su autoconcepto.*

En el intervalo + había en la 1ª fase un 26.98% de alumnos, en la 2ª fase sube al 39.68%. Esto aparentemente indica que hubo alumnos que mejoraron su autoconcepto; pero la realidad es que los alumnos que en una 1ª fase se percibieron M+, en la segunda se distribuyeron en los demás intervalos, lo que hace subir el intervalo positivo.

- *En el segundo ciclo, en la 1ª fase la mayoría de los alumnos (15.38%) se ubican en el intervalo +, en la 2ª fase (9.52%) se ubican en el intervalo regular lo cual indica que se afectó el autoconcepto de estos alumnos.*
- *En el tercer ciclo en la 1ª fase la mayoría de los alumnos se ubica en el intervalo + (6.34%) y en la 2ª fase se distribuye tanto en el intervalo regular como en el positivo, lo cual indica que si hay una modificación del autoconcepto.*

De acuerdo a las variaciones de los intervalos, podemos concluir que en los tres ciclos los alumnos resultaron afectados en su autoconcepto al conocer su condición de reprobados.

GRAFICA 2-A
COMPARACION ENTRE LA 1ª Y 2ª FASE DE LOS PUNTAJES TOTALES,
POR CICLO, DE LOS ALUMNOS REPROBADOS



1a. Antes
 2da. Despues

Muy Negativo(M-), Negativo(-), Regular(+ -), Positivo(+), Muy Positivo(M+)

Comparación entre la 1ª y 2ª fase de los puntajes totales, por ciclo de los alumnos aplicados. Gráfica 2-B.

La estructura de la gráfica 2-B es la misma que la gráfica 2-A.

- *En el 1º ciclo, en la 1ª fase, la mayoría de los alumnos (30.15%) tuvieron un autoconcepto M+, el resto se distribuyó en el intervalo positivo (17.46%) y en el regular (7.93%).*

En la 2ª fase no hubo variaciones en ninguno de los intervalos, lo que nos indica que los alumnos no modificaron su autoconcepto.

- *En el 2º ciclo, en la 1ª fase la mayoría de los alumnos se ubicaron en los intervalos positivo (19.04%) y en el M+ (14.28%).*

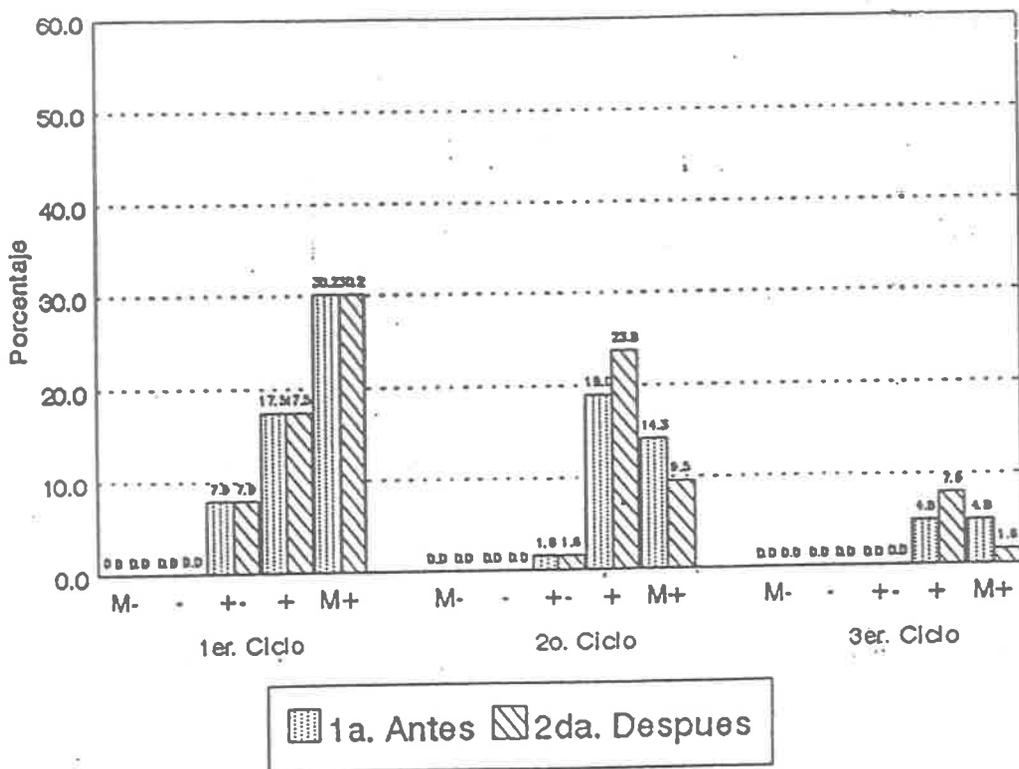
En la 2ª fase el intervalo M+ disminuye de 14.28% al 9.52% y el intervalo +, aumenta del 19.04% al 23.80%, lo que refleja que hubo algunos alumnos que resultaron afectados en su autoconcepto al conocer sus calificaciones.

- *En el 3º ciclo en la 1ª fase los alumnos se ubicaron en el intervalo M+ disminuye de 4.76% al 1.78% y el intervalo positivo aumenta de 4.76% a 7.93%, variación que nos permite observar que hubo algunos alumnos que resultaron afectados en su autoconcepto.*

En conclusión podemos decir, que los alumnos del 1º ciclo mantuvieron su autoconcepto aún después de saber sus calificaciones finales.

En el 1º y 2º ciclo aunque algunos alumnos bajaron del intervalo M+ A +, consideramos que su autoconcepto sigue siendo positivo.

GRAFICA 2-B
COMPARACION ENTRE LA 1ª Y 2ª FASE DE LOS PUNTAJES TOTALES,
POR CICLO DE LOS ALUMNOS APLICADOS



Muy Negativo(M-), Negativo(-), Regular(+), Positivo(+), Muy Positivo(M+)

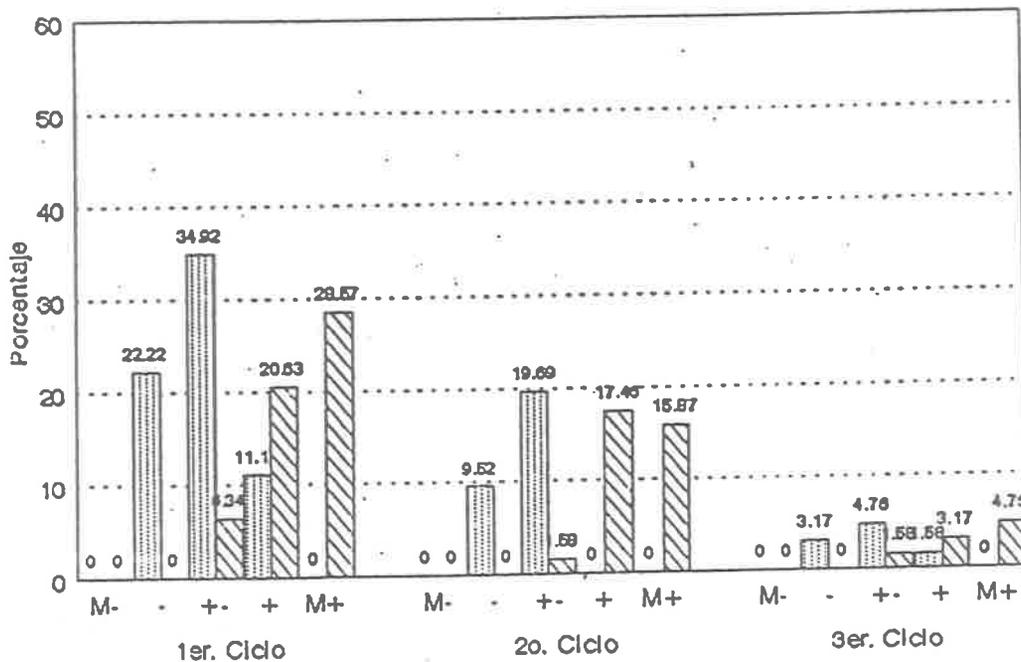
Comparación entre el concepto que tienen los profesores de sus alumnos reprobados y aplicados. Gráfica 3.

La gráfica 3 está estructurada de la misma manera que la 2-B.

- *En el 1^{er} ciclo podemos observar que la mayoría de los profesores ubican a sus alumnos reprobados en el intervalo regular (34.92%) y negativo (22.22%) y una minoría (11.11%) en el intervalo +, mientras que la mayoría de profesores de alumnos aplicados los ubican en los intervalos M+ (28.57%), positivo (20.63%) y minoría (6.34%) en el intervalo regular, esto nos indica que los profesores tienen un concepto muy favorable de sus alumnos aplicados, no así de los alumnos reprobados.*

 - *En el 2^o y 3^{er} ciclo se observa el mismo fenómeno.*
-

GRAFICA 3
COMPARACION ENTRE EL CONCEPTO QUE TIENEN LOS PROFESORES DE
SUS ALUMNOS REPROBADOS Y EL CONCEPTO QUE TIENEN DE
SUS ALUMNOS APLICADOS



 Reprobados
  Aplicados

Muy Negativo(M-), Negativo(-), Regular(+ -), Positivo(+), Muy Positivo(M+)

Comparación por categorías entre la 1ª y 2ª fase de los datos obtenidos por los alumnos reprobados. Gráfica 4-A.

La gráfica 4-A se encuentra conformada de la siguiente manera:

- *En la línea vertical se presentan los porcentajes de la totalidad de alumnos.*
- *En la línea horizontal se marcan los intervalos Muy negativo (M-), Negativo (-), Regular (Reg.), Positivo (+), Muy positivo (M+); en cada una de las categorías (físicamente, como estudiante, como amigo y emocionalmente).*

En cada categoría se compara el autoconcepto que tienen los alumnos reprobados antes de saber que serían reprobados (barras punteadas) y después de saber que serían reprobados (barras rayadas).

Físicamente

En la 1ª fase la mayoría de los alumnos tuvo un autoconcepto que va de regular a muy positivo y sólo una mínima parte tuvo un autoconcepto negativo (5.34%) y muy negativo (1.58%).

En la 2ª fase se nota un incremento en el nivel regular y una baja en los niveles positivo y muy positivo. Lo cual nos permite concluir que en esta área resultaron afectados en su autoconcepto algunos alumnos.

Como Estudiante

En la 1ª fase un 36.50% se ubicó en el nivel regular; los demás tuvieron un autoconcepto positivo y muy positivo y sólo una mínima parte tuvo un autoconcepto muy negativo y negativo.

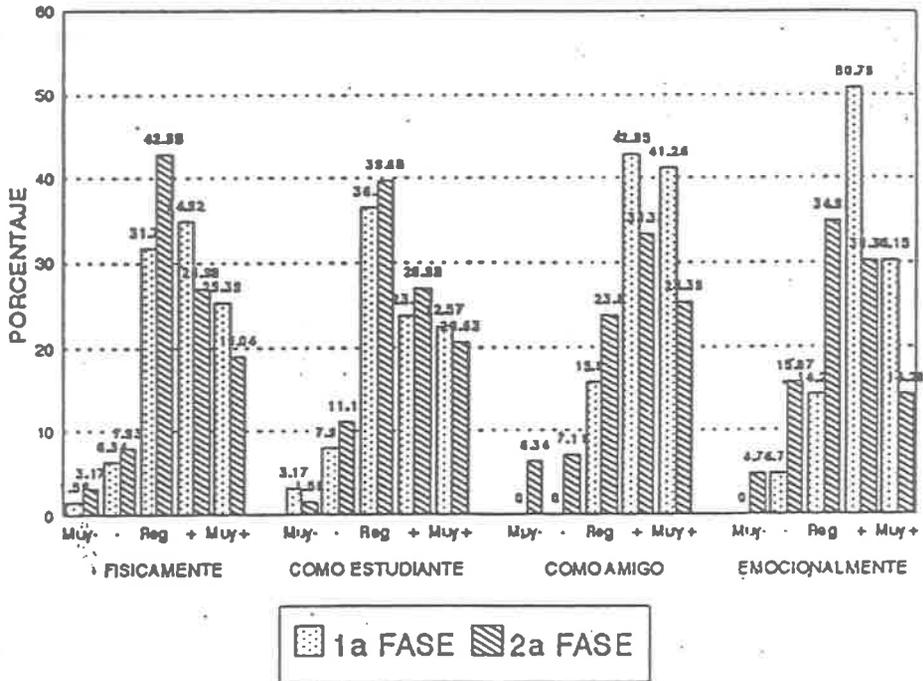
En la 2ª fase no hubo mucha diferencia respecto de la primera fase, los alumnos también se ubicaron en el intervalo regular. El intervalo regular y el positivo subió ligeramente y el muy positivo disminuyó, lo que sugiere que a algunos alumnos afectó su autoconcepto en esta categoría.

Como Amigo

En la 1ª fase una gran mayoría de alumnos tuvo un autoconcepto positivo y muy positivo y sólo una mínima parte tuvo un autoconcepto regular y negativo.

En la 2ª fase se nota una disminución en los niveles positivo y un aumento en el nivel regular; hubo alumnos que se ubicaron en el intervalo negativo y muy negativo, lo que ocurrió en la 1ª fase lo cual nos permite concluir que en esta categoría, el autoconcepto de los alumnos resultó afectado notoriamente.

GRAFICA 4-A
COMPARACION POR CATEGORIAS ENTRE LA 1ª Y 2ª FASE DE DATOS
OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS REPROBADOS



Muy Negativo (Muy-), Negativo(-), Regular (Reg), Positivo (+), Muy Positivo (Muy+)

Comparación por áreas entre la 1ª y 2ª fase de los datos obtenidos por los alumnos aplicados. Gráfica 4-B

Área Físicamente

- *En la 1ª fase la mayoría de los alumnos aplicados tuvo un autoconcepto regular y positivo y una mínima parte (14.28%) muy positivo y sólo el 4.76% fué negativo.*
- *En la 2ª fase se observa una disminución en el nivel regular y aumento en los niveles positivo y muy positivo. Lo cual permite concluir que en esta área los alumnos aplicados mejoraron su autoconcepto al conocer sus calificaciones.*

Área como Estudiante

- *En la 1ª fase la gran mayoría de los alumnos tuvo un autoconcepto positivo y muy positivo y una mínima parte en regular.*
- *En la 2ª fase se observa un aumento en el nivel regular y en el muy positivo, disminuyendo en el nivel positivo.*

Con los datos anteriores podemos observar que la mayoría de alumnos conservan su autoconcepto muy positivo.

Área como Amigo

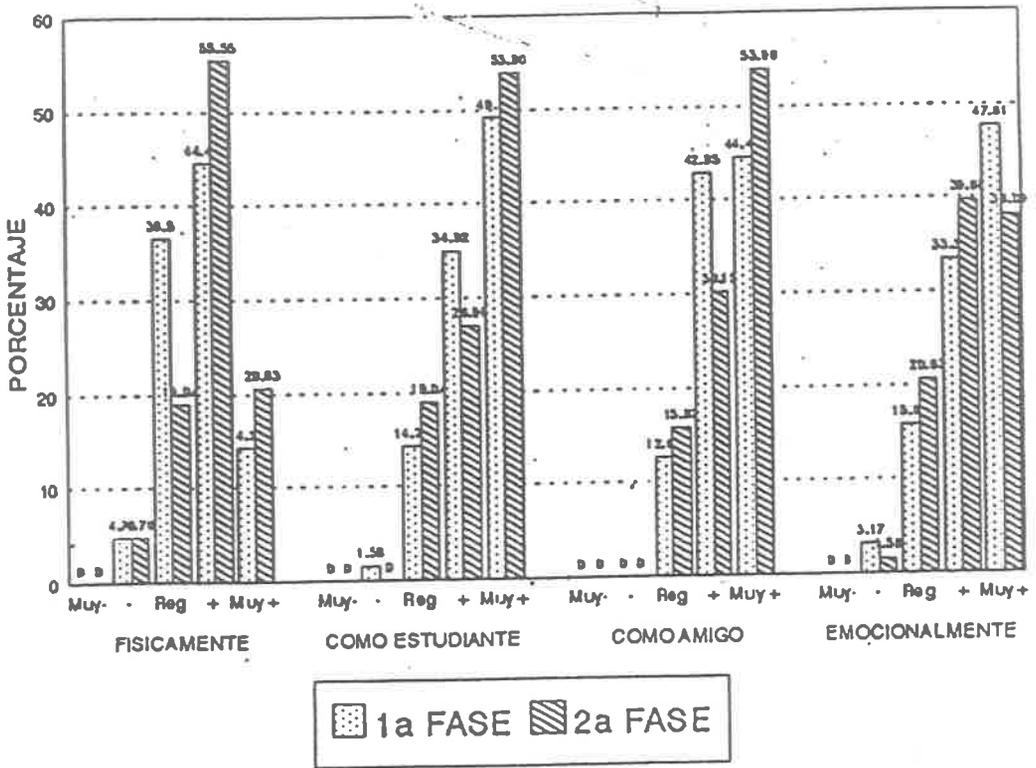
- *En la 1ª fase una gran mayoría tuvo un autoconcepto positivo y muy positivo y sólo un 12.69% tuvo autoconcepto regular.*
 - *En la 2ª fase se observa un aumento en los niveles muy positivo y regular y disminución en el nivel positivo.*
-

Por lo tanto podemos concluir que en esta categoría los alumnos conservaron su autoconcepto muy favorable y otros inclusive mejoraron su autoconcepto.

Área Emocionalmente.

- *En la 1ª fase los alumnos se ubican en los intervalos muy positivo (47.61%), positivo (33.33%), minoría en el intervalo regular (15.87%) y negativo (3.17%).*
 - *En la 2ª fase la mayoría se ubicó en el intervalo positivo, por lo tanto el intervalo muy positivo disminuyó en la 2ª fase y aumentaron los intervalos regular y positivo. Esto nos indica que hubo alumnos que resultaron afectados en su autoconcepto.*
-

GRAFICA 4-B
COMPARACION POR CATEGORIAS ENTRE LA 1ª Y 2ª FASE DE LOS DATOS
OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS APLICADOS



Muy Negativo (Muy-), Negativo(-), Regular (Reg), Positivo (+), Muy Positivo (Muy+)

Comparación entre el autoconcepto que tienen los alumnos reprobados y el concepto que de ellos tienen sus profesores. Gráfica 5-A.

La gráfica 5-A está estructurada de la misma manera que la 4-B.

Área Físicamente

En esta categoría se observa que los alumnos reprobados tienden a percibirse con un autoconcepto entre regular, positivo y muy positivo y sólo una mínima parte presentó autoconcepto entre negativo y muy negativo. Los profesores de estos alumnos, en cambio, tienden a percibirlos con un concepto que va desde negativo, regular, hasta positivo y sólo una mínima parte los percibió con conceptos muy negativos y muy positivos.

Si observamos la gráfica, nos damos cuenta que un 22.20% de profesores tienen un concepto negativo de sus alumnos y sólo un 6.34% de alumnos se ubicó en este nivel. Un 7.93% de profesores los ubicó con un concepto muy positivo en contraste con los alumnos, en que un 25% se ubicó en este nivel.

En conclusión los profesores de estos alumnos tienden a percibir a sus alumnos más negativamente en contraste con el concepto de si mismo que tienen los alumnos.

Como Estudiante

En general, los alumnos reprobados tienden a tener un autoconcepto que va de regular a muy positivo y sólo una mínima parte se ubicaron con autoconcepto negativo y muy negativo.

En contraste el 53.96% de profesores ubica a sus alumnos con un concepto muy negativo, un 22.22% negativo y sólo una mínima parte los ubicó en los intervalos que van de regular a muy positivo.

En conclusión podemos decir que en esta categoría los alumnos tienen un autoconcepto más favorable de sí mismo en comparación con el autoconcepto que tienen sus profesores, que es más desfavorable.

Como Amigo

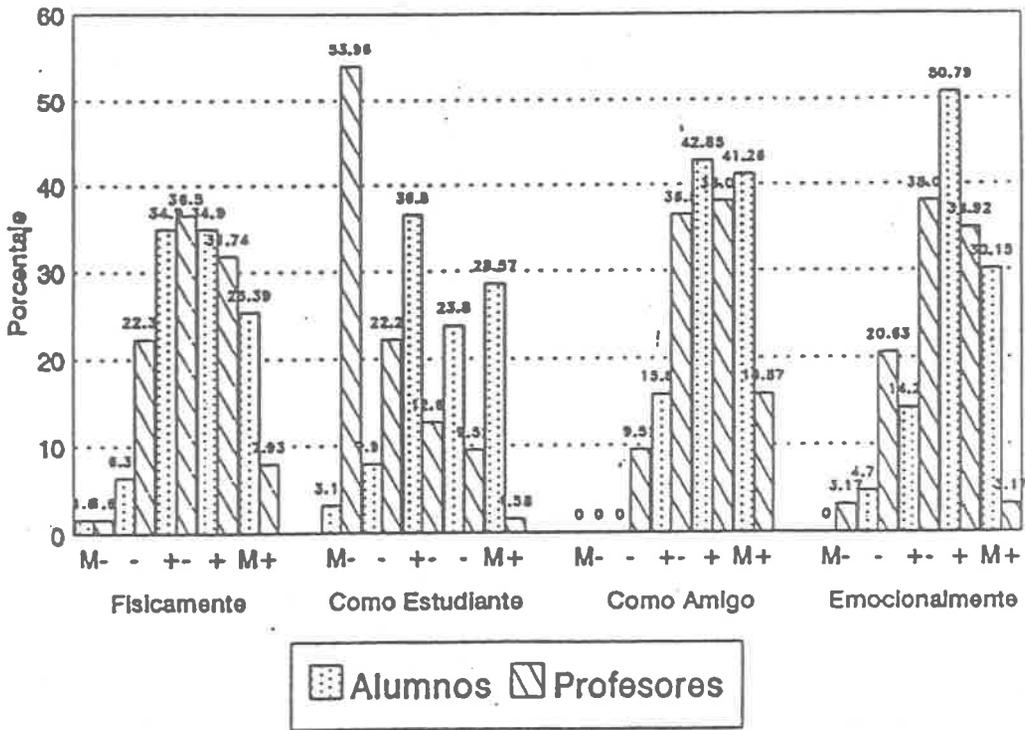
La mayoría de los alumnos reprobados tienden a tener un autoconcepto positivo, muy positivo y un 15.87 en el nivel regular. La mayoría de los profesores ubica a sus alumnos con un concepto regular y positivo y una mínima parte en el intervalo muy positivo y en el nivel negativo.

En conclusión se puede observar que los profesores tienden a tener un concepto más desfavorable que el que tienen los alumnos de sí mismos.

Emocionalmente

Una gran mayoría de los alumnos reprobados (50.79%) tiene un autoconcepto positivo y el (30.15%) muy positivo. Una mínima parte se ubicó en los niveles restantes. Una gran parte de los profesores ubican en los intervalos regular (38.09%), positivo (34.92%) y una mínima parte en los intervalos restantes, lo cual significa que, tanto en esta categoría como en las otras, los profesores tienen un concepto más desfavorable que el que tienen los alumnos de sí mismos.

GRAFICA 5-A
COMPARACION ENTRE EL AUTOCONCEPTO QUE TIENEN LOS
ALUMNOS REPROBADOS Y EL CONCEPTO QUE DE ELLOS TIENEN
SUS PROFESORES



Muy Negativo (M-), Negativo(-), Regular(+ -), Positivo(+), Muy Positivo(M+)

Comparación entre el autoconcepto que tienen los alumnos aplicados y el concepto que de ellos tienen sus profesores. Gráfica 5-B.

La estructura de la gráfica 5-B es igual a la 5-A

Físicamente

En esta categoría se observa que la mayoría de los alumnos aplicados tienden a percibirse con un autoconcepto entre regular (36.50%), el (4.76%) en negativo y el (44.44%) en el positivo.

La mayoría de los profesores los ubica en el intervalo positivo (53.96%); el (25.39%) en el muy positivo y el (20.73%) en el regular. A nadie ubica en los intervalos negativo y muy negativo.

En base a estos datos podemos concluir que los profesores tienen un concepto más favorable que el concepto que se tienen de sí mismo los alumnos.

Como Estudiante

La mayoría de los alumnos aplicados se ubicó en el intervalo muy positivo (49.20%), en el positivo (34.92%), la minoría en el regular (14.28%) y en el negativo (1.58%).

Los profesores, a la gran mayoría los ubicó en el intervalo muy positivo (65.39%) y positivo (31.74%); y sólo a una minoría los ubico en el regular (3.17%).

Estos datos nos permiten decir que en general, tanto el concepto que tienen los profesores de sus alumnos como el concepto que tienen los alumnos de sí mismos son muy favorables.

Como Amigo

La mayoría de los alumnos se ubicaron entre los intervalos muy positivo (42.85%), positivo (44.44%) y la minoría en el regular (21.7%).

Los profesores, a la gran mayoría los ubicó en muy positivo (52.38%), positivo (35.35%), el (21.7%) en el regular y (1.58%) en el negativo.

Tanto el concepto que tienen los profesores de sus alumnos como el concepto que los alumnos tienen de sí mismos es muy favorable.

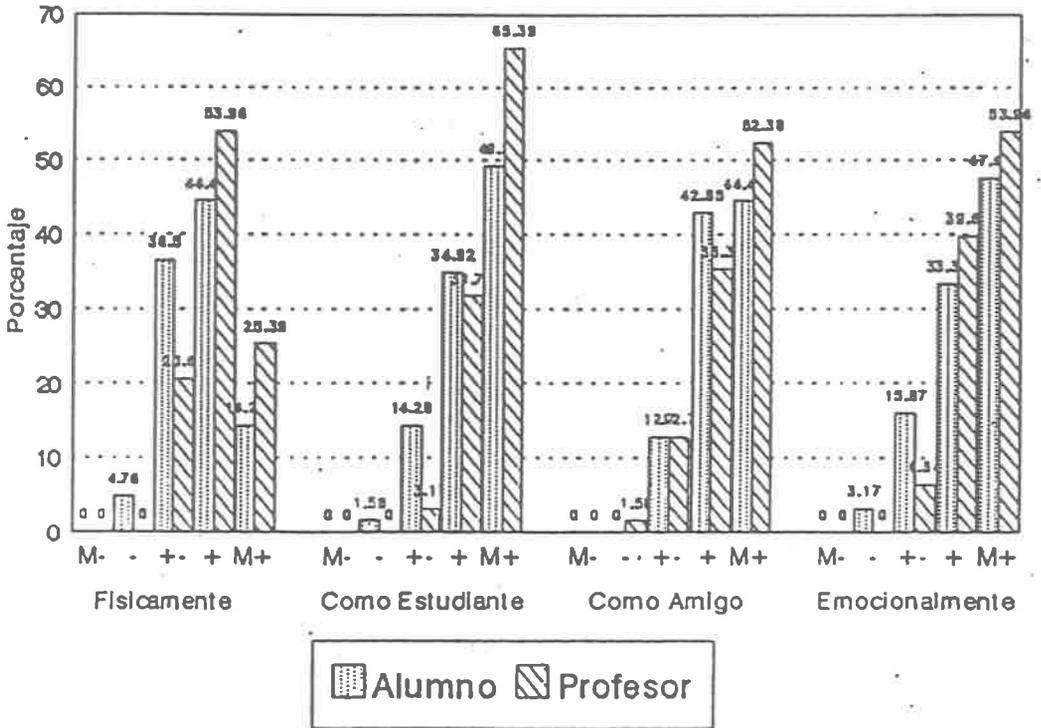
Emocionalmente

La mayoría de los alumnos aplicados se ubicó en el intervalo muy positivo (47.61%), positivo (33.33%), en el regular (15.87%) y en el negativo (3.17%).

Los profesores los ubicaron en el muy positivo (53.96%), positivo (39.68%) y sólo el (6.34%) en el regular.

En esta categoría también se observa que tanto el concepto que tienen los profesores de sus alumnos como el concepto que los alumnos tienen de sí mismos son muy favorables.

GRAFICA 5-B
COMPARACION ENTRE EL AUTOCONCEPTO QUE TIENEN LOS
ALUMNOS APLICADOS Y EL CONCEPTO QUE DE ELLOS TIENEN
SUS PROFESORES



Vuy negativo(M-), Negativo(-), Regular(+ -), Positivo(+), Muy Positivo(M+)

Comparación por categorías entre el autoconcepto que tienen los alumnos reprobados y el autoconcepto que tienen los alumnos aplicados. Fase I. Gráfica 6-A.

Categoría Físicamente

En la categoría Yo físicamente la mayoría de los alumnos, tanto reprobados como aplicados se sitúan de regular a muy positivo. Por lo que se observa que el concepto que tienen los niños reprobados y los niños aplicados es favorable.

Categoría como Estudiante

Se puede observar que los niños reprobados se concentran en el intervalo regular (36.5%), seguida del muy positivo (28.5%) y positivo (23.3%). Los niños aplicados se concentran en el intervalo muy positivo (49.2%) y en el positivo (34.2%). Por lo tanto se puede observar que el concepto que tienen los alumnos aplicados es más favorable del que tienen los reprobados.

Categoría como Amigo

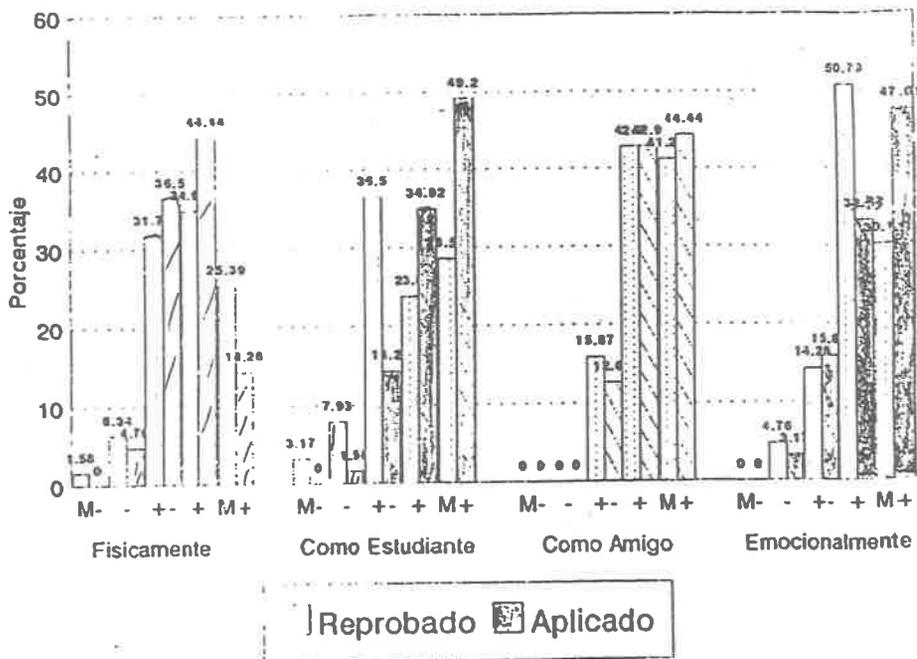
En la categoría como amigo no existe mucha diferencia entre ambos grupos ya que tanto reprobados como aplicados se sitúan de lo regular a lo muy positivo.

Categoría Emocional

Se puede observar que la mayoría de los niños reprobados se sitúan en el intervalo positivo (59.79%) mientras que los niños aplicados, también en su mayoría se sitúan en muy positivo (47.61%). Por lo que se concluye que tanto niños reprobados como niños aplicados tienen un concepto favorable, observándose en forma más marcada en los niños aplicados.

GRAFICA 6-A

1ª FASE. COMPARACION POR CATEGORIAS ENTRE EL AUTOCONCEPTO QUE TIENEN LOS ALUMNOS REPROBADOS Y EL AUTOCONCEPTO QUE TIENEN LOS ALUMNOS APLICADOS



M- Muy Negativo (M-), - Negativo(-), + Positivo(+), M+ Muy Positivo(M+)

Comparación por categorías entre el autoconcepto que tienen los alumnos reprobados y el autoconcepto que tienen los alumnos aplicados. Fase II. Gráfica 6-B

YO FISICAMENTE

En la categoría Yo físicamente el 42.85% de los alumnos aplicados se sitúan en el intervalo regular, mientras que el 55.65% de los niños aplicados se sitúan en positivo. Se puede observar que el concepto que tienen los alumnos reprobados es más desfavorable que el que tienen los alumnos aplicados.

COMO ESTUDIANTE

En esta categoría existió una marcada diferencia entre los niños reprobados y los aplicados ya que la mayoría de los niños reprobados (39.68%) se ubican en regular, mientras que el 53.96% de los alumnos aplicados se ubica en muy positivo. Por lo que se puede decir que el concepto que tienen los niños reprobados es más desfavorable que el concepto que tienen los niños aplicados.

COMO AMIGO

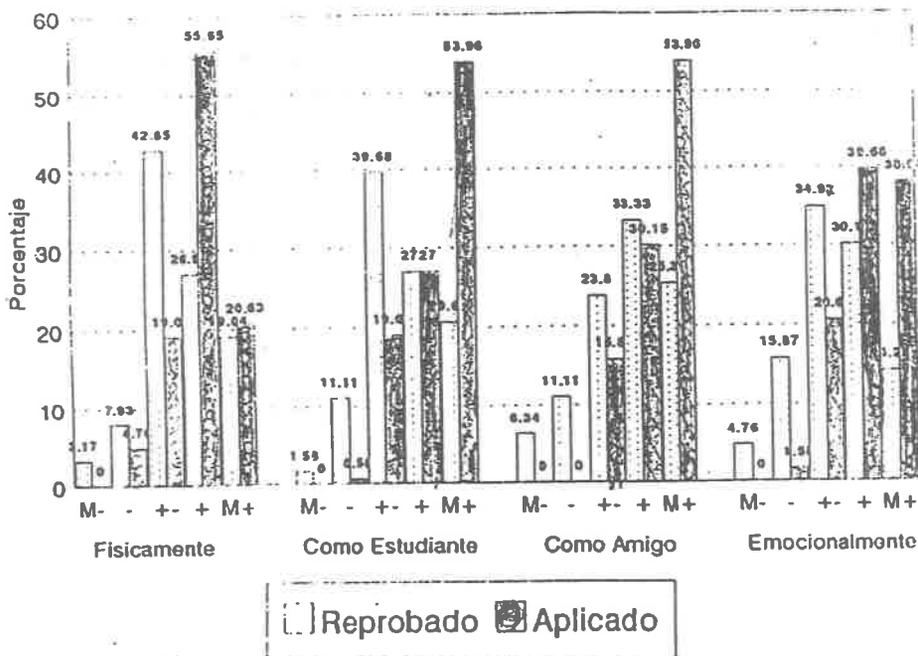
En la categoría como amigo, los niños reprobados tienen un autoconcepto más bajo que los aplicados, ya que los primeros se sitúan desde muy negativo hasta muy positivo, no así los segundos que se sitúan desde regular hasta muy positivo, concentrándose en este último el 53.96%

EMOCIONALMENTE

En esta categoría se observa que los niños reprobados se sitúan desde muy negativo hasta muy positivo, mientras que los aplicados, en su mayoría, se sitúan desde regular hasta muy positivo. La mayoría de los niños reprobados 34.92% se sitúan en regular, mientras que la

mayoría de los niños aplicados 39.68% se ubican en positivo. Por lo que se concluye que en esta categoría al igual que las otras, el concepto que tienen los niños reprobados es más desfavorable que el de los niños aplicados.

GRAFICA 6-B
2ª FASE. COMPARACION POR CATEGORIAS ENTRE EL
AUTOCONCEPTO QUE TIENEN LOS ALUMNOS REPROBADOS Y EL
AUTOCONCEPTO QUE TIENEN LOS ALUMNOS APLICADOS



M- Negativo(M-), Negativo(-), Regular(+), Positivo(+), Muy Positivo(M+)

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue el de determinar la relación entre reprobación y autoconcepto; entendiéndose por reprobación, no haber cubierto los requisitos mínimos que académicamente deben satisfacerse en determinado grado escolar, y por autoconcepto como la percepción que el niño tienen de sí mismo con respecto a su físico, como estudiante, como amigo y emocionalmente.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que:

- *Existe una relación directa entre reprobación y autoconcepto, puesto que como ya observamos, la reprobación provoca reacciones y éstas a su vez afectan el autoconcepto.*
 - *La mayoría de los alumnos reprobados, al saberse reprobados bajaron su autoconcepto de positivo a regular, independientemente del grado escolar en el que se encontraban, debido esto quizás, a 2 situaciones:*
 - *A que durante el ciclo escolar los alumnos reprobados fueron sujetos a comparaciones entre compañeros, obteniendo malas notas, por lo que fueron percibiendo su bajo rendimiento y por lo tanto, la posibilidad de reprobación, presentándose sobre todo en los alumnos de los grados superiores, puesto que como hemos podido constatar, éstos últimos están más familiarizados con el concepto de la reprobación debido a mayores experiencias de éxitos y fracasos experimentados durante su vida académica.*
 - *La segunda situación por la que los alumnos reprobados bajaron su autoconcepto aunque no de forma drástica puede deberse, a que los datos obtenidos en la 2a. fase, fueron captados inmediatamente después de que los alumnos se enteraron que estaban reprobados; sería interesante determinar el*
-

autoconcepto de los alumnos en los meses subsiguientes, al presentarse más reacciones en los otros, tema que sugerimos para posteriores investigaciones.

De las cuatro categorías analizadas (físicamente, como estudiante, como amigo y emocionalmente), podemos observar que en la 1ª fase, la mayoría de los alumnos reprobados se ubicaron en un autoconcepto que va de los intervalos regular a muy positivo. En la 2ª fase, aunque se conserve esta tendencia, se observa disminución en los intervalos positivo y aumento en el regular, no obstante, en la categoría "emocionalmente" (que incluye aspectos como complicado, inseguro, triste, desesperado, indeciso, etc.) fue donde sí es claro que el autoconcepto de los alumnos resultó afectado en forma más notoria por lo que podemos decir que la reprobación sí causó un efecto desfavorable en el aspecto emocional de los alumnos.

Esto podríamos explicarlo apoyándonos en la Teoría de la Desviación Social, que define como conducta desviante a la violación de las normas sociales que establecen la conducta de los integrantes de un sistema social.

La escuela como una institución social establece sus propias normas, creando sus propias jerarquías de excelencia, lo que pone en evidencia las desigualdades entre los alumnos a través de las comparaciones que de alguna manera ya están influyendo en su autoconcepto, estas comparaciones se hacen más evidentes en el momento de la evaluación a través de las calificaciones parciales. Durante este proceso el alumno es etiquetado, esa etiqueta la confirma al momento de la reprobación, lo que produce según la Teoría, una modificación en el autoconcepto, situación que se confirma con los resultados obtenidos en nuestra investigación, en donde los niños efectivamente, fueron afectados en su autoconcepto al saberse reprobados.

El concepto que tienen los profesores de sus alumnos reprobados es menos favorable que el concepto que tienen los alumnos de sí mismos. En la categoría "como estudiante" se notó marcadamente la diferencia en el concepto que tienen los

profesores de sus alumnos que fué muy negativo y el concepto que tienen los alumnos de sí mismos que en general fué regular.

Asumimos que esta diferencia se debe, posiblemente, a que los profesores no transmitieron a sus alumnos el concepto tan negativo que tuvieron de ellos, puesto que éstos no se percibieron así, de sí mismos.

En una investigación realizada en Chile, pudimos constatar que cuando un profesor transmite la percepción tan negativa que tiene de su alumno y es interpretada por éste, entonces asume el nuevo rol y actúa como tal.

En dicha investigación encontramos que:

"Al transcurrir el año podemos observar como los maestros y otros comenzaban a clasificar a los alumnos de acuerdo a sus patrones de comportamiento y asignarle varios rótulos. De acuerdo a la profecía del autocumplimiento pudimos ver como un niño rotulado reforzaba su comportamiento implicado y parecía interiorizar una autoimagen que correspondía a la misma. Por ello los niños designados como holgazanes se comportaban con holgazanería y estimulaban al resto de sus compañeros de clase y a sus maestros que los trataran como holgazanes. Entre los rótulos que escuchábamos estaban: "cabeza de huevo", "tonto de la caja de lápices", "Jimena la ladrona", que claramente conducían a la modificación de la autoimagen y ostensiblemente afectan el aprendizaje del alumno^(Avalos, 1989).

La mayoría de los alumnos aplicados, al conocer su promoción conservan su autoconcepto muy favorable en todas las categorías.

Esto se debió posiblemente a que estos alumnos mantuvieron una buena imagen de sí mismos, dado que en el transcurso del año les fueron atribuyendo características

positivas tanto en lo físico, como estudiante, como amigo, emocionalmente, lo que confirmaron con sus altas notas favoreciendo por tanto su autoconcepto.

- El concepto que tienen los profesores de sus alumnos aplicados es muy positivo al igual que el concepto que tienen los alumnos de sí mismos.

Consideramos que en este caso, los profesores sí transmitieron a sus alumnos los conceptos tan favorables que tuvieron de ellos, puesto que éstos sí se percibieron así de sí mismos, fueron asumiendo los roles asignados (por ejemplo, estudioso, listo, trabajador) y se esforzaron por responder a estas expectativas.

- De acuerdo a la comparación de los datos obtenidos por los alumnos reprobados y aplicados en la primera fase se obtuvo lo siguiente:

En la 2ª fase el autoconcepto de los alumnos reprobados fue afectado aunque no de forma drástica en cada una de las categorías, sin embargo la categoría "emocionalmente" resultó ser la más afectada, lo que no ocurrió con el concepto que tuvieron los alumnos aplicados dado que estos mantuvieron un autoconcepto muy favorable en todas las categorías.

Como ya lo mencionamos anteriormente, esto se debió, quizás, a que los alumnos reprobados se enfrentaron a los fracasos escolares y a las consecuencias que esto conllevó, por lo que su autoconcepto fue afectado, en cambio los alumnos aplicados tuvieron experiencias exitosas, lo que les permitió mantener un autoconcepto favorable.

CONCLUSIONES GENERALES

El fracaso escolar se manifiesta por la imposibilidad que el alumno tiene de alcanzar un nivel de estudio y de formación determinados por el currículum. Particularmente adopta tres formas distintas pero no independientes: bajo rendimiento escolar, reprobación y deserción.

El decenio de los ochentas se ha caracterizado por una ligera disminución del nivel de repetición en todas las regiones del mundo, con la excepción del África Subsahariana, donde se ha observado tendencia al aumento. También habría que mencionar la abundancia de repetidores en América Latina y el Caribe.

Si bien, en algunos países los esfuerzos realizados para reducir la repetición parecen haber dado sus frutos, en otros muchos sigue siendo un obstáculo grave para aumentar la matrícula en la enseñanza primaria y mejorar la eficiencia interna en el sistema escolar. En cuanto a la retención podemos decir que en el diseño de los ochentas hubo un ligero mejoramiento a nivel regional, pese a esta mejora cabe destacar que la tasa de retención de América Latina y el Caribe seguida del África Subsahariana entre las regiones en desarrollo (UNESCO) es la más baja.

En cuanto al sistema educativo mexicano, a partir de la década de los sesentas registró un aumento significativo en la absorción de la demanda potencial de la población, sin embargo analizando datos que muestran la magnitud de la demanda absorbida y la demanda insatisfecha, se percibe que no logra cubrir suficientemente la demanda poblacional^(Pacheco, 1989).

Analizando el fracaso escolar a nivel nacional, se observa que en todos los estados de la república está presente, afectando en mayor proporción a Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Yucatán, Campeche, que son los estados que muestran un menor desarrollo socioeconómico. Los estados menos afectados son el Distrito Federal, Nuevo León y Baja California^(D.G.P.P.P. Y SEP, 1993).

La reprobación a nivel nacional, Distrito Federal y en algunas delegaciones políticas contemplan cifras que oscilan entre el 4% y el 10%. Sin embargo cabe pensar en qué condiciones aprueban, pues resultados de investigaciones^(Niebla, 1992) nos indican muy bajos porcentajes de aprovechamiento escolar, esto nos hace reflexionar que la calidad de la educación en México es cuestionable.

Analizando la reprobación desde el punto de vista de la Teoría de la Desviación Social este enfoque nos permite tener una visión más amplia y diferente acerca de la reprobación en donde nos muestran que este fenómeno puede ser analizado desde el interior de la escuela, tomando en cuenta que aunque mejorarán las condiciones sociales, culturales, económicos del país va a seguir existiendo la reprobación, mientras la escuela como institución siga generando sus propias normas.

De acuerdo a la teoría, la escuela genera el éxito o fracaso escolar desde el momento en el que establece sus propias normas o jerarquías de excelencia, a través de la evaluación, poniendo en evidencia las desigualdades entre los alumnos, la cual consideramos es subjetiva debido a que pone en práctica determinadas normas de excelencia, utilizando determinados instrumentos y procedimientos y no otros.

Los niños que reprueban son de acuerdo a la Teoría desviantes sociales puesto que no cubrieron los requisitos mínimos que establece la normatividad.

Como dice Elena Larrauri, el acto en si no nos dice su carácter desviado o normal, este adjetivo le será adscrito en función del significado que los demás le atribuyen, lo cual a su vez originará reacciones sociales.

En cuanto a nuestra investigación, las reacciones que se generaron en el niño reprobado y sus familiares podemos decir que fueron muy variadas (enojo, culpa, castigo, coraje, tristeza, desesperación, etc.), las cuales dependieron del significado que para cada uno de ellos tuvo

la reprobación, para algunos significa un gasto inútil y tiempo perdido, mientras que para otros no significó nada.

Podemos concluir que la reprobación no es una cualidad en el alumno que la vive sino es producto de una construcción social que requiere de un acto y de reacciones sociales (negativas) que como ya vimos en nuestra investigación son muy variadas, lo que provocará la estigmatización.

El momento crucial en la carrera del desviante es el de ser definido como tal, lo que conduce a la redefinición del self que en el caso de los alumnos, estos son objeto de etiquetas como: tonto, burro, leno, etc., lo cual consideramos influye en la redefinición del self (autoconcepto) de estos alumnos. De acuerdo a los resultados de nuestra investigación pudimos darnos cuenta que existe una relación directa entre reprobación y autoconcepto puesto que como ya observamos, la reprobación provoca reacciones que a su vez afectan al autoconcepto.

Los alumnos reprobados bajaron su autoconcepto debido esto quizás a dos situaciones:

A que durante el ciclo escolar los alumnos reprobados fueron sujetos a comparaciones entre compañeros, obteniendo malas notas, por lo que fueron percibiendo su bajo rendimiento y por lo tanto, la posibilidad de reprobación, presentándose sobre todo en los alumnos de los grados superiores, puesto que como hemos podido constatar, éstos últimos están más familiarizados con el concepto de la reprobación debido a mayores experiencias de éxitos y fracasos experimentados durante su vida académica.

La segunda situación por la que los alumnos reprobados bajaron su autoconcepto aunque no de forma drástica puede deberse, a que los datos obtenidos en la 2a. fase, fueron captados inmediatamente después de que los alumnos se enteraron que estaban reprobados; sería interesante determinar el

autoconcepto de los alumnos en los meses subsiguientes, al presentarse más reacciones en los otros.

Al analizar los datos por categoría nos encontramos con que en la categoría como estudiante los alumnos se percibieron regulares antes y después de saberse reprobados, sin embargo en la categoría emocionalmente, el autoconcepto se modificaría en forma más significativa, por lo que podemos concluir que, efectivamente, la reprobación sí causó un efecto desfavorable en el aspecto emocional de los alumnos.

El concepto que tuvieron los profesores de sus alumnos reprobados, fué diferente al concepto que tuvieron los alumnos de sí mismos.

En la categoría como estudiante en donde se notó muy marcadamente la diferencia entre el concepto que tienen los profesores de sus alumnos (que fue muy negativa) y el que tienen los alumnos de sí mismos, que en general fue favorable.

El autoconcepto de los alumnos aplicados se mantuvo muy favorable en todas las categorías antes y después de conocer sus resultados finales, debido, quizás, a que estos niños fueron objeto de etiquetas muy favorables que de alguna manera contribuyeron a que estos niños tuvieran una muy buena imagen de sí mismos.

Con respecto al concepto que tuvieron los profesores de sus alumnos aplicados y el concepto que tuvieron los alumnos de sí mismos, se observa que no hubo diferencia, es decir, en los dos casos el concepto fué muy favorable.

De acuerdo a la Teoría de la Desviación Social, todo acto desviante (en nuestro caso, la reprobación), conduce a un cambio en el autoconcepto de los desviantes (es decir del niño reprobado), lo cual confirmamos en los resultados de nuestra investigación, en donde observamos que la reprobación sí causó un efecto desfavorable en el autoconcepto aunque no de manera drástica.

REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

Dada la magnitud del fracaso escolar a nivel mundial, consideramos importante que el compromiso que asuman los países debe consistir no sólo en matricular a toda la población que así lo requiere, sino que debe preocuparse por ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades reales de una determinada sociedad, que permita a sus individuos integrarse a ella y mejorar su calidad de vida.

En México encontramos que si bien es cierto que el gobierno ha hecho un esfuerzo por dar educación a una mayor cantidad de población también es cierto que la calidad de la educación es cuestionable debido a que no está respondiendo a las necesidades actuales de nuestra sociedad.

Es necesario analizar el fenómeno de la reprobación desde el interior mismo de la escuela, ya que ella misma genera la reprobación, por lo que sugerimos las siguientes alternativas:

- *Que el maestro no adjudique etiquetas negativas (burro, torpe, flojo, lento, etc.) a sus alumnos, porque éstos las interiorizan y tarde o temprano asumen este nuevo rol.*
 - *Evite las comparaciones como por ejemplo: organizar al grupo por "fila de burros". "fila de aplicados" o evitar comentarios como "deberías aprender a Juan N" que es tan ordenado en cambio tú eres un desordenado.*
 - *Que el maestro detecte a tiempo las dificultades que tiene el niño con el objeto de que informe y oriente adecuadamente a los padres de familia a fin de que estos apoyen el proceso educativo de sus hijos.*
 - *Tomando en cuenta las reacciones de las familias de los alumnos reprobados, que fueron muy diversas, desde la indiferencia hasta el enojo, podemos decir que éstos se*
-

presentan por falta de una orientación adecuada que les permita entender el problema del niño y a su vez poder brindar el apoyo adecuado, en el momento oportuno.

Consideramos importante que en cada plantel educativo exista un equipo multidisciplinario en el cual el papel del psicólogo educativo en épocas anteriores al Acuerdo Nacional para la modernización educativa respondía a las demandas diferentes a las que actualmente se le requieren.

Hoy en día el psicólogo tiene que enfrentarse a otros retos.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, consideramos que una buena orientación repercutirá en un mejor manejo familiar y escolar, evitándose así reacciones negativas que son las que pueden afectar, de alguna manera, el autoconcepto de los niños.

Es necesario que el maestro se sensibilice en la importancia que tiene el papel del autoconcepto en el proceso enseñanza aprendizaje, en donde la percepción que tenga de sus alumnos influirá en el concepto que tengan estos de sí mismos.

BIBLIOGRAFIA

-
- *Achievement and Self-concept. Journal of Educational Psychology, 1978, Vol. 70, No. 1, p. 50-57.*

 - *ALUMNOS DE BARBIANA.- Carta a una Profesora. Ediciones de Cultura Popular, México, 1978.*

 - *ALVAREZ, Víctor.- Las Raíces del Fracaso Escolar. Cuadernos de Pedagogía, No. 57, Barcelona 1979, p. 44-47.*

 - *ANDRADE, Palos y Pick, S.- "Una escala de Autoconcepto para niños". La psicología social en México. 1986.*

 - *AVALOS, Beatrice.- Enseñando a los niños de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina CIID, Ottawa, Ontario Canadá, 1989.*

 - *AVANZINI, Guy.- "El Fracaso Escolar". Barcelona, 1979.*

 - *AZAOLA, Elena.- "La institución correccional en México". Ed. siglo XXI editores, México, 1990.*

 - *BLAT Jimeno, José.- El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio Comparativo Internacional. UNESCO, 1984.*

 - *BRAVO, Ma. Teresa.- "El fracaso escolar análisis y perspectivas". Cuadernos del CESU No. 11 UNAM, 1988.*

 - *CASTRO Y BRODMAN. Las mujeres y la salud.*
-

- *Departamento de Pronósticos de la Dirección General de Programación y Presupuesto. Secretaría de Educación Pública. Indicadores Educativos. Mayor, 1993.*
 - *Dirección General de Educación Especial. México, 1977-1978.*
 - *Dirección General de Educación Especial.- "La Educación Especial en México". Enero 1985. Grupo Editorial Mexicano.*
 - *Dirección General de Educación Primaria No. 5 en el Distrito Federal 1993-1994. Oficina de proyectos académicos.*
 - *ESCUELA NORMAL SUPERIOR.- Atraso, Reprobación y Deserción Escolar. México, 1982*
 - *FITZPATRICK, R.- La enfermedad como experiencia. "Diagnóstico y enfrentamiento de enfermedades estigmatizadoras". 224-249. México, 1990, p. 307.*
 - *FLORES Mercado, Myrna.- "Las parasitosis intestinales en alumnos de 6-7 años de la zona del Rosario-Azcapotzalco y su repercusión en el rendimiento escolar". Cambios Abiertos. No. 32. Noviembre-Diciembre 1993.*
 - *GUEVARA Niebla, Gillberto.- "México un país de reprobados". Revista Nexos. No. 162, México, 1992.*
 - *GUEVARA Niebla, Gilberto.- "La catástrofe silenciosa". Fondo de Cultura Económica. México, 1992.*
-

- *HERNANDEZ Irma.- La Incidencia del maestro en el Rendimiento de los Alumnos, traducido en Exito o Fracaso Escolar. División de Investigaciones Educativas, ministerio de Educación, Caracas, Venezuela, 1983.*

 - *HURLOCK, Elizabeth.- Desarrollo Psicológico del niño. 1976.*

 - *LARRAURI, Elena.- "La herencia de la criminología crítica", Ed., siglo XXI, editores, 2a. ed., España, 1992.*

 - *LECUYER, René.- El concepto de sí mismo. Barcelona, 1975.*

 - *LOPEZ Gabriela.- La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?, Edit. Interamericana, Chile, 1984, p. 8.*

 - *LURCAT, Liliana.- El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Gedisa, Barcelona, 1979.*

 - *MAGENDZO, Salomón.- Soledad y Deserción, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE. Santiago de Chile, 1990.*

 - *MAGENDZO, Salomón, Ma. Isabel Toledo, "Soledad y Deserción". (Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares) Santiago, Noviembre de 1990.*

 - *MARTINEZ Muñiz, Baudillo.- "Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo". 3ª Edición, Narcea S.A. de Ediciones Madrid, 1986.*

 - *MEAD. G. H.- "Espíritu, persona y sociedad". Paidós Studio, Buenos Aires, 1993. P. 403.*
-

-
- MEDINA Arteaga, Luis.- Atraso, reprobación y deserción escolar. Revista de la Escuela Normal Superior de México. Mayo - Junio, 1985.

 - MEDINA Arteaga, Luis.- Atraso, reprobación y deserción escolar. Revista de la Escuela Normal Superior de México. marzo - Abril 1995.

 - MOLINA, Santiago.- El Exito y el Fracaso Escolar en la EGB, Cuadernos de Pedagogía. Edit. Laia, Barcelona, 1984.

 - NIETO, Margarita.- ¿Por qué Hay niños que no Aprenden?, Ed. La Prensa Médica Mexicana, S.A., México, 1987.

 - PADUA, Jorge.- Aspectos Psicológicos del Rendimiento Escolar, Edit. El Colegio de México, 2º Ed., México, 1977.

 - PACHECO Méndez, Teresa. El Sistema Educativo Mexicano, su contexto socioeconómico y político. Revista de Educación No. 289, 1989.

 - PAUL, Watzlawick. La realidad inventada. Profecías que se autocumplen. Gedisa, 1993, p. 278.

 - PH. PERRENOUD.- "La construcción del éxito y el fracaso escolar". Ed. Morata, S.A., 1990.

 - RECARTE, Miguel A.- "Exito/fracaso escolar al final de la EGB: relaciones con 21 variables. Infancia y aprendizaje".- Madrid, 1983.

 - Revista Cero en Conducta "El contrato escolar".- Año 1, Número 2, Noviembre-Diciembre, 1985.
-

- ROGERS, Carl M., Monte D. Smith and j. Michael Coleman.- Social Comparison in the Classroom: The Relationship Between Academic.
 - ROSENHAN, David.- Acerca de estar sano en un medio enfermo.
 - SALVAT.- La Inteligencia Mitos y Realidades. Península, Barcelona, 1975.
 - Secretaria de Educación Pública. Reseñas de Investigaciones Educativas. México, 1972.
 - Secretaria de Educación Pública. Acuerdo Número 200. Normas de Evaluación del Aprendizaje de Educación Primaria, Secundaria y Normal. Septiembre, 1994.
 - SKAALVIK, Elinar, M. Richard, J. Rankin. Math.- Verbal and general Academic Self-Concept: the Internal/External Frame of reference Model and Gender Differences in self-Concept-Structure. *Journal of Educational Psychology* 1990, vol. 82, No. 3, p. 546-554.
 - STILLO, Pedro José.- "Causas humanas en el fracaso escolar". *Revista de Educación, Nueva Serie* No. 24, Buenos Aires, 1969.
 - TAMAR Pitch.- "Teoría de la Desviación Social". Ed. Nueva Imagen, México, 1980.
 - UNESCO.- La Retención en la Enseñanza Primaria. Francia, 1991.
 - UNESCO.- Enseñanza Primaria: La Reprobación. Francia, 1992.
 - VERDUZCO Alvarez, Ma. Angélica, Ma. Asunción Lara y otros.- Un estudio sobre la Autoestima en niños en edad escolar: datos normativos. *Salud Mental*, V. 12, No. 3, 1989.
-