

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/299534067>

LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO RESULTADO DE LAS PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARA EL...

Article · January 2012

CITATIONS

0

READS

2

11 authors, including:



[Jose MANUEL Bezanilla](#)

Comision Nacional de los Derechos Humanos México

59 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



INVESTIGACIONES DEL INCONSCIENTE-RESEARCH UNCONSCIOUS [View project](#)



Psychological assessment of Torture [View project](#)



LA DESERCIÓN ESCOLAR COMO RESULTADO DE LAS PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS PARA EL TRABAJO ESCOLAR.

[Niños y jóvenes del siglo XXI](#)

Cruz González Saraí, Romero Villeda Diana, De Iturbide Romo María José,
Ortiz M. María de los Ángeles, Miranda Salazar Ma Amparo¹, Bezanilla José
Manuel².

Universidad del Valle de México, Campus Hispano, Campus Lomas Verdes,
Psicología y Educación Integral A.C., México

Resumen

Las percepciones y expectativas en torno al trabajo escolar de los alumnos hacen del rendimiento académico un factor de riesgo, en la medida en que logren inhibir la adquisición o el despliegue de las competencias académicas que son requeridas para la aprobación del curso escolar. Estas percepciones y expectativas pueden ser medibles con el propósito de evitar o revertir su efecto negativo. El Test sociométrico, la Guía de observación de la práctica docente y el Cuestionario sobre los estilos de crianza, son los tres instrumentos utilizados en la presente investigación, reportando en los datos obtenidos la existencia de un conjunto de alumnos en riesgo de abandonar la escuela, por la segregación de la que son objeto al interior del grupo debido a que son percibidos desfavorablemente no sólo con respecto a las cualidades de la amistad, sino también con relación al grado de dominio que poseen y reflejan al interior del grupo sobre las competencias académicas implícitas para el trabajo escolar. Del presente estudio podemos concluir que los alumnos académicamente menos exitosos también fueron los alumnos que presentaron una menor interacción social.

Palabras clave: rendimiento académico, deserción escolar, percepciones y expectativas, trabajo escolar centrado en la tarea, sociometría



Resumo

Percepções e expectativas de trabalho a alunos da escola no desempenho acadêmico são um fator de risco, como ele conseguiu bloquear a aquisição ou a implantação de habilidades acadêmicas que são necessários para a aprovação do ano letivo. Estas percepções e expectativas podem ser mensuráveis, a fim de prevenir ou reverter os seus efeitos negativos. O teste sociométrico, o Guia de observação da prática docente e do questionário sobre estilos parentais, são os três instrumentos utilizados nesta investigação, elaboração de relatórios sobre os dados recolhidos a partir da existência de um grupo de estudantes em risco de abandono escolar, pela segregação de que são objecto dentro do grupo, porque eles são percebidos de maneira desfavorável, não só no que diz respeito às qualidades de amizade, mas também no que diz respeito ao grau de controle que eles têm dentro do grupo e refletir sobre as competições implícita acadêmica para trabalhos escolares. A partir deste estudo podemos concluir que os alunos alunos foram menos bem sucedidos academicamente também mostraram menos interação social.

Palavras-chave: rendimento escolar ou abandono escolar, as percepções e expectativas, trabalho escolar centrado na tarefa, sociometria.

Abstract

The perceptions and expectations on school work students make academic performance risk factor that will inhibit the acquisition or the deployment of academic skills that are required for the approval of the school year. These perceptions and expectations can be measurable in order to prevent or reverse their negative effect. The sociometric test, the observation of the teaching practice guide and styles of parenting, quiz are the three instruments used in the present investigation, reporting the existence of a set of students at risk of dropping out of school, by segregation that are object within the group because they are perceived not only adversely to the qualities of friendship, but also with regard to the degree of dominance that possess and reflected within the Group



on implicit academic skills for school work in data. This study we can conclude that less academically successful students were also students presented a less social interaction.

Keywords: academic or school performance, school dropout, perceptions and expectations, working school focused on the task, Sociometry.

INTRODUCCIÓN

La medición de las percepciones y expectativas en torno al trabajo escolar de los alumnos, puede ser un primer paso para la concepción e implementación de un programa preventivo con el propósito de evitar o revertir sus efectos negativos sobre el nivel de rendimiento académico. Atendiendo a los datos obtenidos en la presente investigación, dicho programa aportaría algunas recomendaciones para el perfeccionamiento de la práctica docente, favorecería la interacción social de los alumnos menos exitosos y daría motivos de logro altamente satisfactorios a las familias, favoreciendo en ellas una mejor disposición y apertura para la aplicación de estrategias que buscaran fomentar el aprendizaje de los niños y de las familias con mayor eficacia, con la colaboración del maestro.

El desempeño del alumno, expresado en trabajos de clase, tareas, participaciones y otras actividades académicas dentro y fuera del aula, conforma una especie de archivo personal. Es imposible que toda la actividad que el alumno realiza durante su aprendizaje, encuentre una codificación numérica en las listas que llenan los docentes para cada momento de la evaluación, sin embargo, no puede pasarse por alto el hecho de que la calificación numérica adquiere un gran peso influyendo en las *percepciones y expectativas* (Papalia, 2005) de alumnos, maestros y padres de familia, sobre el desempeño y en general, sobre el rendimiento académico de los educandos. Así, una calificación numérica insuficiente para la evaluación final del curso escolar, señala que el alumno debe volver a repetirlo.



Hemos encontrado que existe una relación bidireccional entre el docente y los alumnos en la conformación de estas percepciones y expectativas, ocurriendo lo mismo con los compañeros entre sí, con la consecuente diferenciación de dos tipos de educandos, que nosotros proponemos nombrarlos como los “exitosos” y los “mediocres”, evidenciando el eje de esta tipología en base al éxito escolar (Wasna, 1974); se sigue entonces que el grupo de los alumnos “regulares” estaría integrado por los que son menos exitosos entre los exitosos y los menos mediocres entre los mediocres.

La calificación numérica que otorgan los docentes para cada nivel de rendimiento escolar, supone que el desempeño del niño en la escuela obedece a ciertos criterios académicos que encuentran legitimidad respondiendo a los requerimientos de índole diversa del sistema social. Para efectos de nuestra investigación baste reconocer al sistema social como una red compleja de interacciones sociales que van marcando pautas y exigencias específicas sobre los individuos.

El estudio de las interacciones sociales en la escuela cobra especial importancia para nuestra investigación, por eso retomamos *los cuatro niveles del sistema social de Bronfenbrenner* (Aguilera, 2004) con la intención de enmarcar dicho estudio en los dos primeros niveles (Microsistema y Mesosistema), insistiendo de esta manera en *la red de interrelaciones de los contextos del entorno más inmediato del niño* (Aguilera, 2004). Siguiendo esta clasificación del sistema social, consideramos que la vida del niño se desenvuelve con frecuencia básicamente entre el *hogar* y la *escuela*, por lo que también nos hemos propuesto estudiar las percepciones y expectativas que se conforman en el hogar en función del desempeño escolar de los educandos de sexto grado de una escuela primaria pública. Nuestra atención se dirigirá a la influencia de las percepciones y expectativas de los padres de familia o tutores sobre el rendimiento académico de los niños.

Los adultos no son los únicos presentes en el entorno más inmediato del niño, como son los docentes y los padres de familia. Los niños también establecen



relaciones con otros niños de la misma edad; en la escuela, este subgrupo está integrado por los compañeros de clase del educando. Suponemos que podemos explicar el fenómeno de la deserción escolar como resultado de las interacciones en las redes sociales más inmediatas al niño. Las percepciones y expectativas académicas son expresiones de interacción social muy específicas que nos permiten reconocer que el trabajo escolar, al ser susceptible de representarse con una cuantificación numérica cuyo costo social es muy elevado (a modo de embudo social), responde preponderantemente a un proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) centrado en la tarea. Esto nos lleva a sugerir que toda innovación educativa que presente una orientación distinta, será compatible con un sistema de educación escolar en la medida en que no se incurra en la negación del costo social de la educación.

Esta afirmación es importante. De otro modo, ¿cómo podemos explicarnos que una nota académica surta un efecto con una fuerza tal que decida el destino de muchos estudiantes? Pensemos que aún cuando sólo para algunas personas las calificaciones son muy importantes, difícilmente encontraremos a una que no haya sido afectada en sus decisiones de vida por su trayectoria académica; y lo mismo podemos decir de las personas que no habiéndose beneficiado de un sistema escolarizado, han encontrado un progreso en lo que hacen en función de un aprendizaje centrado en la tarea.

Sostenemos que la *adquisición* de competencias académicas está estrechamente relacionada con la *necesidad de afiliación* (Henson y Eller, 2000) de la persona, aún cuando la operación aritmética de estas competencias sea la opuesta. Si esto es así, tiene sentido que los padres de familia sean los primeros educadores domésticos que alienten o desalienten el trabajo escolar de los niños: el aprendizaje en el hogar tiene una fuerte carga relacional (persona a persona) desde los primeros años de vida. Así, vemos que en la vida familiar pueden estar presentes, como pueden no estarlo, las *exigencias* (Carretero, 2001) que un buen desempeño escolar reclamará del alumno, como son la capacidad de autodirigirse, de modificar el propio



aprendizaje a través del esfuerzo, de establecer metas, de evaluar el proceso de ejecución, de estimar el grado de aprendizaje adquirido, como de la capacidad de alimentar para sí mismo un sentimiento de autonomía. El tipo de relación personal que entablen los padres con sus hijos podría influir en la internalización de estas conductas por parte del niño. Así pues, intuimos que la adquisición de competencias responde a la necesidad de satisfacer las exigencias que impone la afiliación de las personas.

Podemos ubicar estas exigencias dividiendo la realización de una tarea (escolar o doméstica) en tres momentos: antes, durante y después de haberla realizado. Antes de comenzar una tarea “conviene proporcionar información como [por ejemplo,] que la capacidad para el aprendizaje se puede modificar mediante el propio esfuerzo, así como presentar las situaciones de logro en las que apenas existan componentes evaluativos; [...] también es conveniente aumentar el sentimiento de autonomía personal. Durante la tarea, resulta útil enseñar a los sujetos a autodirigirse y a establecer metas intermedias. Por último, después de la tarea resulta deseable centrar la evaluación sobre el proceso de ejecución, así como sobre el grado de aprendizaje obtenido con ella” (Carretero, 2001).

En la literatura encontramos que *los padres de niños con buen desempeño académico crean un ambiente para el aprendizaje*, que puede verse reflejado en ciertas *prácticas de crianza* muy concretas (Papalia, 2005). A partir de lo anterior, puede sugerirse una tipología de padres de familia en función del aprendizaje del educando, complementando para esto dos tipologías que hemos encontrado en nuestra investigación teórica:

- a) Una de inspiración claramente pedagógica (Ganem, 2005), que habla de *padres guías-mediadores, padres sobreprotectores y padres ausentes*;
- b) y la segunda, una tipología vinculada con el estudio sobre el desarrollo humano en la que se establece una relación de los estilos de crianza y la motivación (Papalia, 2005), que habla de *padres con autoridad, padres autoritarios y padres permisivos*.



La tipología que proponemos identifica a los padres guías-mediadores como padres con autoridad, identifica a los padres sobreprotectores como padres autoritarios e identifica a los padres ausentes como padres permisivos.

Si sostenemos la afirmación de que los estilos de crianza que se desprenden de una tipología de padres de familia repercuten en el rendimiento académico del educando, lo mismo podemos inferir sobre la existencia de ciertos estilos de enseñanza y una tipología docente que responda a nuestra investigación.

Juan Ricardo Nervi (1985) nos brinda un seguimiento teórico importante sobre el asunto, desde la didáctica normativa. Pone a nuestro alcance *la tipología magisterial de Kerschensteiner* que presenta *cuatro modalidades típicas de manejar la clase*; estos tipos no se dan puros: *tipos ansiosos, tipos indolentes, tipos ponderados, tipos natos*. Y desarrollando el concepto de <pareja educativa> acuñado por Max Marchand, el autor propone *una tipología del maestro de acuerdo con la relación docente-discente*, tan acorde a nuestra investigación. En esta tipología habla de un tipo de *maestro egoísta, maestro egocentrista y maestro altruista*.

Podría decirse que nuestra investigación parte de un enfoque centrado en la tarea, cuando en realidad corresponde a un *modelo ambientalista* (Aguilera, 2004), según *los principales modelos de actuación ante casos de dificultades del aprendizaje*. No insistiremos aquí en explicar la relación que guarda nuestra investigación con los problemas de aprendizaje; baste por ahora evocar que para llegar a una situación de deserción escolar, convergen aspectos como el rendimiento académico, la adquisición de competencias para la realización del trabajo escolar, el ambiente de aprendizaje, entre otros, y que el modo de aproximarnos al problema de la deserción escolar sugiere que se trata de un problema *reversible*, siempre que el aprendizaje no se vea afectado por causas orgánicas graves en el educando.

Las percepciones y expectativas que emitimos todos los días en la escuela sobre los estudiantes, son susceptibles de ser redefinidas con miras a



favorecer su rendimiento académico. Bajo una perspectiva ambientalista, enfatizamos que el aprendizaje se ve afectado por el contexto en el que se desarrolla: en la escuela, *destacando especialmente el papel del profesor en el proceso de aprendizaje del escolar mediante un proceso de mediación instrumental* (Aguilera, 2004); en el hogar, subrayando el papel de los padres de familia en relación a la intención educativa que guardan con sus hijos.

Si bien nuestra investigación no tiene por objeto medir el rendimiento académico de un grupo escolar, recordemos que el tema que hemos elegido apunta hacia el rendimiento académico como un factor importante de riesgo psicosocial, desde una aproximación a sus aspectos ambientales, y concretamente, en relación a las percepciones y expectativas que se conforman en las redes sociales más inmediatas al niño en torno a su rendimiento escolar, en las que participan los compañeros de clase, los docentes y los padres de familia.

Decíamos que las percepciones y expectativas negativas sobre el rendimiento académico del educando podrían ser un factor que promueva la deserción escolar, cuyo efecto es reversible. Recordando la llamada *profecía de autorrealización* (Papalia, 2005), que consiste en *una expectativa o predicción de conducta que suele convertirse en realidad porque lleva a la gente a actuar como si ya fuera cierta*, nos damos cuenta del gran influjo que tienen las percepciones y expectativas positivas en las personas. Este influjo atraviesa la personalidad del individuo, operando específicamente en sus estilos de motivación. Aún cuando tampoco nos hemos propuesto desarrollar aquí una reflexión sobre la motivación humana, ya habíamos sugerido anteriormente que tales estilos también están basados en la naturaleza relacional de las personas por la que entablamos relaciones interpersonales con propósito diverso: intuimos que el desenvolvimiento del comportamiento humano conlleva a la adquisición de competencias que satisfacen la necesidad de afiliación de la persona.



Nuestra indagación teórica nos ha permitido descubrir que el tema sobre la motivación escolar ha propiciado un desarrollo teórico importante que nos permite reconocer en la teoría *conductista*, la teoría *cognoscitivista* y el enfoque *humanista* (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), sus *fuentes teóricas* fundamentales. Pero más allá del recuento teórico, la motivación escolar nos encamina a una particular comprensión de las relaciones humanas que podríamos sintetizar como la potencialidad de la persona para representar un modelo de conducta a seguir por aquellas personas a las que tal estilo de vida les hace un sentido.

Al interior del salón de clases, el docente es el responsable directo para presentar a otros y presentarse a sí mismo (con sus acciones y sus omisiones) como un *modelo* atractivo a seguir, para bien o para mal. Más aún, el docente es el primero en responsabilidad que ejerce el *oficio de Pigmalión* (Ganem, 2004), forjando o *modelando* la personalidad del educando. Esto es importante porque nos permite confirmar que la observación del maestro ofrece un criterio seguro para nuestra investigación (Wasna, 1974).

Una revisión oportuna sobre la motivación también nos ha esclarecido que los niños con bajo rendimiento académico podrían tener una imagen más positiva de sí mismos y de sus capacidades académicas a diferencia de los alumnos con buen rendimiento, esto es, que “no existe una relación [en la que] la alta motivación de éxito acompañe más a menudo al buen rendimiento que al malo” (Wasna, 1974). ¿Entonces, qué lleva a unos al fracaso y a los otros al éxito académico? Ciertamente, al final, “las expectativas negativas actualizadas significan un debilitamiento de la motivación y provocan reacciones de evitación y defensa” con respecto a la realización de las tareas escolares.

¿De qué depende que algunos estudiantes perseveren, o bien, que abandonen en seguida una tarea? Pensamos que para que los mensajes ocultos, expresos o velados que emitimos sobre el rendimiento académico del estudiante conduzcan a una situación de deserción escolar, debe apreciarse **una distancia progresiva** de las *percepciones* y *expectativas* que recaen en el



alumno (incluyendo aquéllas que éste expresa de sí mismo) y las exigencias que reclama la realización de la tarea escolar.

No es difícil imaginarse con qué tipos de frases, actitudes o estímulos se transmiten mensajes como: “me pareces torpe y por eso te ignoro”, “me desagrada”, “creo que tú no puedes con la escuela”, que frecuentemente el niño se los apropia traduciéndolos en mensajes como: “no pienses”, “no lo logres”, “no seas importante”, “no superes a los demás”, “no explores”, “no emprendas cosas”, “no crezcas, sigue siendo niño” (Ganem, 2004). Pero también podría ocurrir que el niño conciba o reciba de otras personas, mensajes como “eres agradable”, “eres inteligente”, “espero lo mejor de tí”, y en realidad no guarden una relación clara con sus capacidades reales para realizar una tarea escolar. El problema para un alumno se presenta cuando sus competencias académicas se ven empobrecidas, en particular, como consecuencia de las percepciones y expectativas que los demás hacen recaer sobre él o sobre ella, aún si hablamos de un estudiante que había sido considerado como “exitoso”, y que ahora viva la suerte de los “mediocres”.

Consideramos que las percepciones y expectativas positivas en torno al rendimiento académico del educando, deben guardar una relación operacional muy estrecha con los aspectos que son relevantes para un trabajo escolar centrado en la tarea. Piedad Granados (2003), nos presenta algunos *indicadores* que Rodríguez Espinar (1988) considera característicos de los niños fracasados:

- No obtiene certificaciones académicas positivas.
- No continúa estudios posteriores a la etapa obligatoria.
- No consigue las habilidades básicas escolares.
- Su rendimiento académico no es acorde con sus posibilidades.
- No consigue las habilidades necesarias para una adecuada relación con los demás.

Llegamos así, al momento de plantear nuestra pregunta de investigación:



¿Las percepciones y expectativas académicas sobre el trabajo escolar son un factor de riesgo en el grupo observado?

MÉTODO

Indicadores

Docente	Padres de familia	Alumnos
Práctica docente	Estilos de crianza	Interacción del grupo en torno al trabajo escolar.
Percepciones y expectativas sobre: -Los alumnos “exitosos”. -Los alumnos “mediocres”.	Percepciones y expectativas sobre: -El “éxito” escolar de los niños. -La “mediocridad” escolar de los niños.	Percepciones y expectativas sobre: -Los alumnos “exitosos”. -Los alumnos “mediocres”.

Participantes:

La investigación tiene lugar en una escuela primaria pública ubicada al norte de la ciudad, en una zona habitacional de clase baja. La población estudiada en el momento de la investigación era de 28 personas, limitándose al grupo de sexto año de primaria.

1. Estudiantes de sexto año de primaria: 27.
2. Maestra: 1.
3. Padres de familia de los alumnos de sexto grado.

Por las características de la muestra de población, se hizo la recolección de la información al 100% de sus miembros.

Instrumentos:



Se trabajó con distintos instrumentos para cada uno de los estratos de la población, mismos que han sido anexados al final del documento.

1. Instrumento aplicado al docente:
 - a) Guía de observación: Es un instrumento que combina la observación cuantitativa y cualitativa para detectar los mensajes que dan forma a percepciones y expectativas sobre dos tipos de estudiantes básicamente: los “exitosos” y los “mediocres”. Asimismo, da cuenta de la eficacia del entrenamiento escolar, ya sea promoviendo o desalentando un repertorio de comportamientos que satisfagan las exigencias académicas para el trabajo escolar: la capacidad de autodirigirse, de modificar el propio aprendizaje a través del esfuerzo, de establecer metas, de evaluar el proceso de ejecución, de estimar el grado de aprendizaje adquirido, como de la capacidad de alimentar para sí mismo un sentimiento de autonomía.

2. Instrumento aplicado a los estudiantes para conocer la influencia de los padres de familia:
 - a) Cuestionario “Mi casa”: Es un cuestionario con 16 reactivos que proporcionan información sobre los estilos de crianza de los padres de familia permitiendo ubicarlos en una tipología de doble perspectiva que hemos propuesto, esto es: bajo una visión pedagógica y desde una visión vinculada con la literatura sobre el desarrollo humano. De esta manera, la información a obtener permite esclarecer la conformación de las percepciones y expectativas en el hogar sobre el trabajo escolar del niño, y da cuenta de la compatibilidad o incompatibilidad de los estilos de crianza en relación al entrenamiento del niño para el trabajo escolar.

3. Instrumento aplicado a los estudiantes:
 - a) Test sociométrico: Es un instrumento que busca medir las percepciones y expectativas de “éxito” y de fracaso o “mediocridad” existentes en los miembros del grupo y sus resultados se plasman en el sociograma, que



es una representación gráfica de las estructuras y la dinámica interna que se presenta dentro del grupo (Moreno 1974).

- b) El instrumento responde a la pregunta: “¿A quiénes de tus compañeros de clase escogerías para que juntos hicieran un trabajo escolar muy importante?” Para recabar la información que de otra manera se hubiera obtenido mediante la Entrevista Sociométrica, se añadieron tres frases para ser completadas con frases sencillas acerca de las tres elecciones hechas por los alumnos: “Primero escogería a..., porque...”; “Después escogería a..., porque...”; “Y también escogería a..., porque...”.

Materiales

Para la aplicación del Test Sociométrico y del Cuestionario “Mi casa”, se distribuyeron copias de los instrumentos en número suficiente al grupo observado; se dispuso de dos copias de la Guía de Observación para las dos investigadoras que la aplicaron.

No fue necesario proveer de lápices u otros materiales al grupo o a las investigadoras.

Procedimiento:

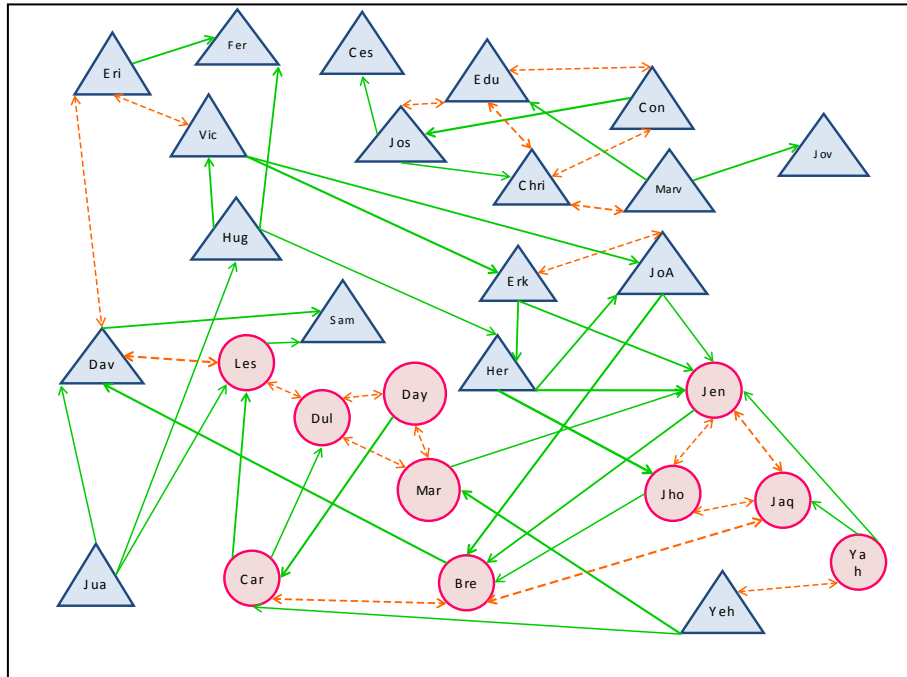
El procedimiento de recolección de datos se realizó en varias etapas.

1. Se solicitaron y se obtuvieron los permisos correspondientes con la Directora de la escuela para la aplicación de cada instrumento, con la salvedad de que hiciéramos de su conocimiento los resultados de nuestra investigación.
2. Se dio a conocer a los alumnos y a la maestra del grupo el propósito de nuestra investigación y las funciones que desarrollamos para esto al interior del salón de clases.
3. Primero, se aplicó el Test sociométrico a los alumnos.
4. Otro día, se aplicó el Cuestionario “Mi casa” a los alumnos. Ese mismo día, se aplicó la Guía de Observación de la práctica docente. En cada sesión, dimos las gracias a la maestra y al grupo por su cooperación.

RESULTADOS

El grupo en ese momento estaba conformado por 25 personas; sólo dos no estuvieron presentes: YOY y SAM. Y supimos que FER había llegado al grupo recientemente, En el caso de FER, la aplicación del Test sociométrico lo perturbó mucho y pidió que no se le tomara en cuenta; sin ningún problema, aceptamos su hoja en blanco.

Figura 1. Sociograma de un grupo de estudiantes de 6º grado.



Número de elecciones limitadas	Número de alumnos ese día	Total de elecciones previstas	Elecciones efectivas
3	25	75	72

Con base en las elecciones bidireccionales, identificamos tres subgrupos: un primer subgrupo está conformado por JHO, JAQ y JEN; un segundo subgrupo lo integran DUL, DAY y MAR; y el tercer subgrupo lo forman EDU, CRI y CON.

En la tabla 1, se presentan los valores sociométricos del grupo. La persona más elegida fue JEN con 7 elecciones. La persona menos elegida del grupo fue JUA con cero elecciones.

Tabla 1. Valores sociométricos de un grupo de 6º grado.



Valor	Eri	Jua	Dul	Jos	Yah	Hug	Car	Day	Con	Les	ErK	Fer	Jho	JoA	Mar	Chri	Jen	Yeh	Her	Edn	Bre	Marv	Jaq	Dav	Vic	Ces	Yov	Sam
Sp	2	0	4	2	1	1	3	2	2	4	2	2	3	3	3	4	7	1	2	4	5	1	4	4	2	1	1	2
Sp val	4	0	7	2	3	2	6	5	6	7	5	5	7	8	5	9	14	3	3	9	7	1	7	8	5	2	1	3
Rp	2	0	3	1	1	0	1	2	2	2	1	0	2	1	2	3	2	1	0	3	2	1	3	2	1	0	0	

Nota: César fue elegido 1 vez pero no aparece en la lista oficial del grupo.

Nota: Fernando se incorporó apenas en días pasados al grupo.

El conjunto de personas menos elegidas lo integran JUA, YAH, HUG, YEH, MARV y YOY. En el sociograma se aprecia con claridad que JUA es la persona más segregada del grupo; recordemos que no se hizo medición sobre los rechazos emitidos en el grupo, lo que hace que este dato sea altamente significativo.

Con base en la valorización de las elecciones recibidas (Sp. Val), realizamos una clasificación de los estudiantes que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Clasificación de estudiantes con base en la valorización de sus elecciones sociométricas.

"MEDIOCRES"		"REGULARES"		"EXITOSOS"
0-1	2-3	4-6	7-9	14
JUA, MARV, YOY	JOS, HUG, YAH, YEH, HER, SAM	ERI, CAR, DAY, CON, ERK, FER, MAR, VIC	DUL, LES, JHO, JOA, CHRI, EDU, BRE, JAQ, DAV	JEN

La conformación de subgrupos para el trabajo escolar (Tabla 3) obedece en un 65.3% a las cualidades de amistad, esto es, un poco más del 50% se reúne con un propósito diverso al de alcanzar un buen desempeño académico; sin embargo, el grupo es sensible a las percepciones y expectativas sobre el "éxito" o el "fracaso" escolar.

Amistad	Conocerse	Inteligente	Buen trabajo	Expectativas	Habilidades especiales
<ul style="list-style-type: none"> Son buenos amigos Conocidos desde hace tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Quiere conocerlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Es inteligente y se esfuerza. Es bueno. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace buenos trabajos. No falta en sus trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo podríamos hacer bien. 	<ul style="list-style-type: none"> Es buen dibujante. Tiene mucha imaginación.

Tabla 3. Motivaciones para la elección sociométrica.

			ideas de cómo explicar el trabajo. <ul style="list-style-type: none"> Es listo. No es floja. 		
47 (elecciones)	2	11	9	1	2

Total de elecciones: 72

Amistad	Conocerse	Inteligente	Buen trabajo	Expectativas	Habilidades especiales
65.3 %	2.8 %	15.3 %	12.5 %	1.4 %	2.8 %

Los datos obtenidos con la Guía de Observación de la práctica docente, presentan un estilo de enseñanza



“altruista” que puede fungir como factor protector para los alumnos en riesgo de abandonar la escuela. Especialmente, esto se confirma atendiendo a las cualidades personales y profesionales de la maestra: una gran paciencia, amabilidad, respeto, disposición para explicar al grupo cuantas veces sea necesario y a los alumnos individualmente. Sólo hemos podido detectar a través de este instrumento de medición un hecho muy significativo: la maestra no enfrenta en forma efectiva situaciones simultáneas: cuando un alumno requiere de una mayor explicación, la maestra *pasa mucho tiempo con él/ella* y desatiende al resto del grupo; esta observación tiene que ver con el manejo efectivo de actividades de grupo (Santrock, 2002).

El Cuestionario sobre los estilos de crianza reporta que los hábitos de los alumnos vinculados directamente con el estudio y con el horario de sueño que conviene para un buen aprendizaje, aún dependen en gran medida del control por parte de los padres de familia.

Los alumnos cuentan con responsabilidades y obligaciones en casa, hacen sus tareas por sí solos y no dudan de preguntar primeramente a sus padres cuando no entienden algo. En términos generales, podemos decir que los padres están atentos de sus hijos.

DISCUSIÓN

Las percepciones y expectativas sobre el trabajo escolar de los alumnos son significativas en la medida en que se correlacionan con el grado de adquisición de las competencias académicas requeridas para la aprobación del curso escolar. Recordemos que incluso los alumnos con un nivel menor de rendimiento académico, tienen una imagen de sí mismos y de su trabajo escolar más favorable que los alumnos con niveles superiores. Eso es lo que expresan las palabras de ERK: “lo escojo porque es mi mejor amigo y pienso que podríamos hacerlo bien”. Al final, lo que abre la brecha entre éxito y fracaso, es la actualización constante de las percepciones y expectativas negativas sobre el trabajo escolar: a distinción del nivel de rendimiento académico de los alumnos es inherente al trabajo escolar.



CONCLUSIONES

El grupo expresa percepciones y expectativas claras sobre el éxito y el fracaso escolar, pero su actividad escolar en un poco más del 50% no está orientada a lograr un buen rendimiento académico. El entrenamiento en casa, corrobora esta realidad, si bien, en general, los alumnos cuentan con el apoyo de sus padres. En la escuela, los niños compiten por la atención de la maestra en el desarrollo de las competencias académicas requeridas para la aprobación del curso. Esto explica que los alumnos que poseen capacidades más desarrolladas y una convicción firme y clara de lograr un buen rendimiento académico, presenten una posición más favorable en el grupo. Por otra parte, tomando en cuenta que el grupo aprecia en mucho las cualidades de la amistad, se explica que la alumna más brillante (JEN) sea además la más elegida del grupo al reunir las siguientes características: es buena compañera, es la mejor o una de las mejores amigas de tres compañeros, cae bien al grupo, a un tiempo que se esfuerza, es inteligente y expresa claramente el nivel académico alto que quiere obtener.

REFERENCIAS

- **AGUILERA** Jiménez Antonio, et. al., *Introducción a las dificultades del aprendizaje*, McGraw-Hill, España, (2004).
- **CARRETERO** Mario, *Constructivismo y Educación*, 8ª edición, Aique Grupo Editor, Argentina, (2001).
- **DÍAZ-BARRIGA** Arceo Frida, **HERNÁNDEZ** Rojas Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2ª edición, McGraw-Hill, México, (2002).
- **FERREIRO** Gravié Ramón, *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*, Trillas, México, (2007).
- **GANEM** Patricia, et. al., *Escuelas que matan I. Las partes enfermas de las instituciones educativas*, Tomo I, Limusa, México, (2005).
- **GANEM** Patricia, et. al., *Escuelas que matan II. Las partes enfermas de las instituciones educativas*, Tomo II, Limusa, México, (2004).
- **GRANADOS** García-Tenorio Piedad, *Diagnóstico Pedagógico (aprendizajes básicos, factores cognitivos y motivación)*, Editorial Dykinson, Madrid-España, (2003).
- **HENSON** Kenneth T., Ben F. ELLER, *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*, Internacional Thomson Editores, México, (2000).



- **HERNÁNDEZ** Sampieri Roberto, et. al., *Metodología de la Investigación*, 4ª edición, McGraw-Hill, México, (2006).
- **NERVI** Juan Ricardo, *Didáctica normativa y práctica docente*, Editorial Kapelusz, México, (1985).
- **PAPALIA** Diane E., et. al., *Desarrollo Humano*, 9ª edición, McGraw-Hill, México, (2005).
- **SANTROCK** John W., *Psicología de la Educación*, McGraw-Hill, 1ª edición, México, (2002).
- **WASNA** Patricia María, *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*, Editorial Kapelusz, Argentina, (1974).

- Mtra. María Amparo Miranda Salazar
- Amparo.miranda@peiac.org
- Dr. José Manuel Bezanilla
Psic. José Manuel Bezanilla
Psicología y Educación Integral A.C. ¹
- ¹ jjmbezanilla@peiac.org