



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PSICOLOGÍA SOCIAL

**“Desarrollo de un Programa de Intervención con
Adolescentes estudiantes de secundaria y sus efectos en
el Rendimiento Escolar”**

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA SOCIAL
P R E S E N T A:

MARIAM NELLY HERNÁNDEZ LÓPEZ

Asesores:

Mtro. Víctor Gerardo Cárdenas González.

Mtra. Ma. Irene Silva Silva.

Lectora:

Dra. Carmen Mier y Terán Rocha.



Marzo, 2005

Dedicatorias

“A quien me permite ver la luz de cada día”

A Mamita:

Por haber creído siempre en mí, por haberme enseñado lo maravilloso de esta vida.

Porque siempre estarás en mí.

¡Me siento orgullosa de ser tu hija!

A mi Hermana:

Este trabajo es para ti, porque me has enseñado la necesidad de escuchar y ser escuchada.

Por tu presencia que me abraza y me da fuerza.

Con mucho cariño

Mariam Nelly

Agradecimientos

A mi Papito:

Gracias por darme la oportunidad de salir adelante. Gracias por tus palabras y por tus silencios.
Porque admiro al ser humano que siempre da sin esperar nada a cambio.

A mi familia y mis buenos amigos (as):

Especialmente a mis tías Leonor y Tomy, a mis primos Héctor y Bris.
A mis amigos (as) de Hidalgo y Aguascalientes.

A Benjamín Garnica, Ana Maria Ruiz, Alicia Mejía y Santa Viveros:

Por ser mis cómplices y enriquecer con sus ideas este proyecto; por todos los momentos que compartimos dentro y fuera de la universidad. Valoro mucho su amistad.

A mis asesores:

Mtra. Irene Silva.

Por todas sus muestras de aliento y por la invitación para dar a conocer mi trabajo.

Mtro. Víctor Cárdenas.

Por las aportaciones hechas a mi investigación.

A mi lectora:

Dra. Carmen Mier y Terán.

Por todo el apoyo en los momentos difíciles y por el interés que siempre mostró hacia mi formación dentro de la licenciatura.

A mis grupos 3° "B", 3° "C" y 3° "D":

Por ser parte importante de este proyecto, por enseñarme a no desistir y por haberme dejado conocer un pedacito de cada uno de ustedes.

A Carmen Cárdenas:

Por compartir conmigo este maravilloso aprendizaje.

Al Mtro. Raúl Macías De la Rosa:

Subdirector de la Escuela Secundaria Diurna #85 "República de Francia"

Por la disposición para llevar a cabo la aplicación del Taller:

"Conocerme y Querermé para Aprender Mejor"

Mariam Nelly
Lic. en Psicología Social

ÍNDICE

	Página
Resumen.....	4
Introducción.....	5
Capítulo 1 “Adolescencia”	
1.1. ¿Qué es la adolescencia?.....	7
1.2. El proceso de identidad en el adolescente.....	11
1.3. Los principales agentes de socialización en la adolescencia.....	15
1.3.1. La familia.....	16
1.3.2. El grupo de amigos.....	17
1.3.3. Los medios masivos de comunicación.....	18
1.3.4. La escuela.....	19
Capítulo 2 “Autoconcepto, Autoestima y Locus de Control”	
2.1. Autoconcepto.....	21
2.1.1. Definición de Autoconcepto.....	21
2.1.2. Componentes del Autoconcepto.....	24
2.2. Autoestima.....	27
2.2.1. Definición de Autoestima.....	27
2.2.2. Componentes de la Autoestima.....	28
2.2.3. Contribuciones de Coopersmith.....	29
2.2.4. Autoestima y Adolescencia.....	29
2.2.4.1. Efectos del nivel del Nivel de Autoestima en el Adolescente.....	33
2.3. Locus de Control.....	36
2.3.1. Definición del constructo Locus de Control.....	36
2.3.2. Contribuciones de Rotter a la Teoría de Locus de Control.....	36
2.3.3. Dimensiones del Locus de Control.....	38
2.3.4. Elementos de la Escala Multidimensional de La Rosa.....	40
2.3.5. La Relación entre Locus de Control y Rendimiento Escolar.....	40

	Página
Capítulo 3 “Rendimiento Escolar”	42
Capítulo 4 “Metodología”	
4.1. Planteamiento del problema.....	52
4.1.1. Preguntas guía de la investigación.....	52
4.2. Objetivo General.....	53
4.2.1. Objetivos Específicos.....	53
4.3. Definición de variables.....	53
4.4. Operacionalización de las variables.....	54
4.5. Tipo de investigación.....	55
4.6. Población.....	55
4.6.1. Muestra.....	56
4.6.1.1. Selección de la muestra.....	56
4.7. Hipótesis teóricas.....	56
4.7.1. Hipótesis de trabajo.....	57
4.8. Diseño de la Investigación.....	57
4.9. Instrumento.....	57
4.10. Estrategias del Programa de Intervención.....	59
Capítulo 5 “Resultados”	
5.1. Análisis Cualitativo del Instrumento.....	61
5.1.1. Evaluación del Inventario de Autoestima.....	61
5.1.2. Evaluación de la Escala de Locus de Control.....	63
5.1.3. Correlaciones del IAC vs. Escala de Locus de Control.....	64
5.1.4. Efectos de la Autoestima y el Locus de Control sobre el Rendimiento Escolar de los grupos de trabajo.....	64
5.2. Análisis Cualitativo de las actividades realizadas en el PI.....	65
5.2.1. El entorno.....	66
5.2.2. Las condiciones de operación.....	66
5.2.3. Los alumnos.....	69

	Página
5.2.4. Los profesores.....	69
5.2.5. Informes por grupo de trabajo.....	70
5.3. Evidencias de producto de las Actividades realizadas en el PI.....	81
5.4. Evaluación de los grupos después del PI.....	126
Capítulo “Discusión”.....	128
Referencias Bibliográficas.....	133
Anexos	
No. 1 Instrumento aplicado en el Pre test y Post test.....	137
No. 2 Cuestionarios y Técnicas utilizadas en el Programa de Intervención.....	143
No. 3 Escenarios de Aprendizaje.....	141

RESUMEN

El Programa de Intervención (PI) sobre el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y el locus de control, tuvo una duración de 24 sesiones, se trabajó con una muestra de 131 estudiantes de secundaria pública, de los cuales 83 participaron en el programa de intervención y de estos últimos el 50.6% se trata de mujeres y el resto varones, de tres grupos de tercer grado en el turno matutino.

Partimos de un diagnóstico de necesidades; en donde encontramos los siguientes problemas: desintegración familiar, adicciones, desinterés y poca atención por parte de algunos profesores, asesores de grupo, orientadoras e incluso de las mismas autoridades, específicamente de la directora.

En las primeras sesiones del Programa se buscó la integración de los grupos, las siguientes sesiones se dedicaron a fortalecer los cinco pilares de la autoestima para posteriormente dar paso a trabajar aspectos enfocados a la sexualidad; cabe señalar que dentro del PI se tuvo como otro de los objetivos aplicar las estrategias del aprendizaje cooperativo. Otro aspecto importante fue el trabajar con ellos aspectos enfocados a la familia, esto para reforzar la parte de autoconcepto y autoestima.

Para conocer cuál es la incidencia que tuvo en los alumnos el PI (específicamente en su rendimiento escolar), se aplicó un pre test el cual estaba integrado por el Inventario de Autoestima de Coopersmith, una Escala de Locus de Control Escolar (adaptada de la escala de Jorge La Rosa, 1986) y una parte de datos generales. El mismo instrumento se aplicó un mes después de haber terminado el trabajo con los grupos (pos test).

Palabras clave: adolescencia, autoestima, locus de control, programa de intervención y rendimiento escolar.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es una propuesta de intervención desde la Psicología Social, la cual se ocupa del estudio de la dinámica en las relaciones que se dan entre las personas, en cualquier contexto. Específicamente en el contexto educativo, es importante reconocer que los fenómenos educativos como la relación profesor-alumno, el rol del profesor, los procesos de comunicación verbal y no verbal dentro del aula, las normas grupales, las características del grupo, por mencionar algunos, son variables que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

“...los fenómenos educativos son esencialmente fenómenos psicosociales, en particular de dos tipos interpersonales y grupales” (Ovejero, 1996; 320)

El conocer dichos procesos nos ayuda a dar tanto explicaciones como posibles alternativas a las diferentes problemáticas que puedan surgir. Un claro ejemplo es el Programa de Intervención (PI) que a continuación se desarrollara.

El Programa de Intervención se elaboró para un contexto educativo específico, para una población de Secundaria Pública; y tiene como la finalidad desarrollar en el adolescente estudiante de secundaria estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje. Dichas estrategias se basan en dinámicas de cooperación (el Aprendizaje Cooperativo fue otro de los sustentos teóricos sobre los que se desarrolló el PI) que a su vez pretenden elevar el nivel de Autoestima.

Particularmente, la adolescencia es uno de los períodos más críticos para el desarrollo de la Autoestima; en primer lugar el adolescente necesita construirse una identidad, es decir saberse distinto de los demás, conocer sus cualidades ya sean estas positivas o negativas, lo cual le da la posibilidad de organizar sus: habilidades, necesidades y aspiraciones para adaptarlos a su vida cotidiana.

El proceso de construcción de la identidad se da a través de reconocer las características físicas y psicológicas que el adolescente posee, lo cual no deja de

lado que la interacción con su medio (familia, amigos, profesores), éste es una parte importante, debido a que influye en la manera en como el adolescente se concibe a sí mismo “*que piensa y cree de él*”. Por eso es importante ayudarle a reconocer todos aquellos aspectos que conforman a dicho proceso, en la medida que permitan establecer las bases para buen nivel de Autoestima.

La investigación por si misma tiene objetivos propios, pero éstos no han surgido de la nada; la educación debe dotar al ser humano de las herramientas básicas para su desarrollo, en principio esa debiera ser una realidad, pero el Sistema Educativo en México no atraviesa por su mejor momento, así que dadas las condiciones desfavorables que es necesario apostar por nuevas estrategias intervención que favorezcan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El aprendizaje debería ser el proceso por el cual, un individuo adquiera conocimientos, aptitudes, habilidades y comportamientos que suponen un cambio adaptativo y resultante de la interacción con su medio ambiente” (Canda, 1999. Citado en Ruiz, 2003; 20).

En la primera parte se expone el sustento teórico sobre que se elaboró el PI, el capítulo 1 detalla las características de la Adolescencia y dos de sus procesos principales como lo es el de la identidad y el proceso de socialización; posteriormente en el Capítulo 2 se desarrolla en marco teórico sobre el que se ha desarrollado el PI. (Autoconcepto, Autoestima y Locus de Control), para dar paso a las herramientas metodológicas sobre las cuales se sustenta la investigación. En el capítulo de resultados se hace el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de la intervención; de más de que al final se muestra una sistematización de los cambios presentados en los grupos de trabajo.

CAPÍTULO 1

“ADOLESCENCIA”

1.1 ¿Qué es la adolescencia?

La adolescencia es el periodo de desarrollo durante el cual las personas en crecimiento sufren la transición de la niñez a la edad adulta. En la sociedad occidental se reconoce generalmente a la adolescencia como un periodo de marcados cambios a nivel físico, psicológico-emocional y social.

“Etimológicamente al vocablo adolescencia proviene del verbo latino *adolescere* cuyo significado es crecer o desarrollarse hacia la madurez”. (Hurlock, 1994; 15)

La adolescencia es una invención occidental. En las sociedades no desarrolladas la transición entre la infancia y la adultez se da a través de un proceso de breves y traumáticos ritos de iniciación. La Organización Mundial de la Salud¹ la define como un lapso de edad que va desde los 10 a los 20 años con variaciones culturales e individuales. Desde el punto de vista biológico la adolescencia comienza cuando las muchachas y los muchachos entran en la pubertad² y continúa hasta que son sexualmente maduros y han alcanzado su máxima estatura, peso y habilidad mental.

Contrario a la definición dada por la Organización Mundial de la Salud, para Horrocks, (1986)³ psicológicamente la adolescencia no está determinada por un rango de edad, sino que finaliza cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social para asumir el papel de adulto, según sea definido en su cultura; y son muchos los factores que influyen en el logro de esta madurez.

¹ OMS/Organización Panamericana de la Salud, 1995.

² El término pubertad es usado para designar la manifestación física de la maduración sexual; la prepubertad es el periodo que precede inmediatamente al desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias. El término adolescencia denota los procesos psicológicos de adaptación al estado púber, o sea que la preadolescencia puede continuar durante un tiempo excesivamente largo y no resultar afectado por el progreso de la maduración física.

³ Citado en CORA-FNUAP, 1999.

Este período es considerado como el de mayor vulnerabilidad, y es en donde se acentúa un proceso de ajuste, reajuste y adquisición de nuevos conocimientos y sentimientos, a través de los procesos de búsqueda y experimentación que resultarán en estructuras cognoscitivas cada vez más especializadas hacia la edad adulta.

En la adolescencia el proceso de *adaptación* está en gran medida condicionado por un cúmulo de sentimientos y emociones que influyen notablemente en su proceso de aprendizaje y que marca muchos de los aspectos de la conducta adulta y los encamina a la permanencia y actividad dentro de una dinámica social. El proceso de adaptación nace de la *socialización* en donde el individuo aprende y adopta normas y creencias, valores y cultura formal, los cuales incorpora a su personalidad.

“...dicha socialización es diferente de una cultura a otra por lo que la organización de la adolescencia y sus fases dependen de la forma de cada cultura” (A. Davis, 1944)⁴.

Para Havighurst (1951)⁵ son las motivaciones sociales las que guían el desarrollo del adolescente ya que todas las tareas educacionales descansan en bases (etapas) biológicas, por lo que la enseñanza debe adoptarse a ellas, es decir; el momento pedagógico es una resultante de la madurez física de las exigencias sociales.

Bigge y Hunt (1979) suponen que existen al menos dos perspectivas opuestas con relación a la interpretación psicológica de la adolescencia: *activa-pasiva e interactiva*. Estas perspectivas se sustentan en un enfoque cognoscitivo en el que tanto los cambios en la biología del cuerpo como en la estructura psicológica, se pueden dar simultáneamente aunque no siempre son determinantes uno del otro.

La perspectiva activo-pasiva, se define principalmente por la primacía que se le concede al desarrollo biológico del ser humano durante la adolescencia; en dicha

⁴ Citado en Aguirre 1999; 23.

⁵ Citado en Aguirre 1999.

etapa el individuo es activo dado que su estructura corporal, su metabolismo y la función genital son, por primera vez reconocidos y al mismo tiempo se les concede una notable importancia, mantienen al individuo en constante ambigüedad e incertidumbre sobre sí mismo. Estos cambios en la fisiología no determinan los cambios en el desarrollo cognoscitivo de las personas pero influyen profundamente sobre su desarrollo psicológico emocional.

Es la adolescencia donde suelen existir cambios en los estímulos que provocan emociones, así como también hay modificaciones en la forma de respuesta emocional; sin embargo, hay una similitud entre las emociones de la infancia y la adolescencia; tanto en uno como en otro período las emociones dominantes tienden a ser desagradables, principalmente el temor y la ira en sus diversas formas, el pensar, los celos y la envidia; las emociones placenteras como la alegría, el afecto, la felicidad o la curiosidad son menos frecuentes y menos intensas, en particular en los primeros años de dicha etapa.

La perspectiva cognoscitiva supone que el adolescente es pasivo en cuanto al papel que tiene en la sociedad, es decir, lo concibe como mero receptor de normas y reglas a seguir que son disonantes a lo que realmente desea o quiere hacer. El adolescente busca su entrada a grupos con los que realmente desarrolle un sentimiento de semejanza.

“...el adolescente es un <<hombre marginado>> que no abandona totalmente su niñez pero aún no entra completamente en la dinámica adulta; esto indudablemente le permite actuar de acuerdo con lo que la sociedad le ha determinado” (Bigge y Hunt, 1979; 284-285)

Mientras que por otro lado, la perspectiva interactiva considera que el adolescente tiene un papel importante en la consolidación de los grupos y sostiene que entre ellos existe una relación bidireccional de influencia: los individuos caracterizan al grupo y éste provee al adolescente de cierta estabilidad en su proceso de desarrollo. En esta perspectiva se retoma con mayor importancia el desarrollo y formación de la estructura psicológica del adolescente más que el aspecto biológico, y le concede al

mismo tiempo un papel preponderante en una etapa que, como tal, no es general y está determinada por el *espacio vital* al que cada adolescente haga alusión, lo cual lejos de estar sujeto únicamente al desarrollo biológico, considera factores y aspectos de orden sociocultural en la formación de los individuos.

En este sentido, Horrocks (1986)⁶ define que en la adolescencia se dan una serie de cambios interdependientes marcados por un notado crecimiento fisiológico en la esfera biológica; cambios en la cognición, el afecto y la personalidad en la esfera psicológica, además de una manifestación clara de relacionarse con los otros en una esfera social. Según el autor, la adolescencia debería definirse como una *época* y no tanto como una etapa de desarrollo humano ya ésta terminología otorgaría demasiada importancia al aspecto fisiológico cuando este por sí sólo no la define ni la determina porque el tiempo en que un individuo puede alcanzar la madurez emocional y social para asumir su papel de adulto depende de las características sociales y de los aspectos psicológicos que le son propios.

“La adolescencia es una etapa de adaptación, lo cual significa que el adolescente debe aprender a ser socialmente aceptado y acomodarse a las tradiciones, costumbres y hábitos de su grupo” (Bigge, et. al. 1999; 264).

La mayor parte de los psicólogos están de acuerdo en caracterizar a la adolescencia como un estadio en el que se modifican profundamente las relaciones del individuo con el medio, y como consecuencia de este proceso se sitúa el inconformismo y la rebelión con la colectividad anónima que pesa sobre la adolescencia con toda la fuerza de sus costumbres y de sus dogmas implícitos y explícitos.

El inconformismo es en realidad una primera etapa de la adaptación, pues supone el discernimiento de lo que sería la adaptación inmediata que el adolescente rechaza. Oponerse, distinguirse, es tener conciencia de las analogías y de las diferencias de comenzar a situarse en relación con el mundo.

⁶ Op. Cit., 1999.

Los elementos psicológicos que se encuentran en la base de esta inadaptación son los siguientes:

- a) El primer elemento es de origen perceptivo. El crecimiento rápido y profundo del cuerpo que comienza con la preadolescencia y que continúa en la adolescencia misma modifica las relaciones del sujeto con su medio; debido a ello el adolescente llega a percibir el mundo con una realidad incierta e inestable, sometida a constantes cambios. Las modificaciones de su percepción provocan que sea difícil adaptarse al mundo espacio temporal que le rodea.
- b) El segundo elemento es de orden afectivo. El paso de la niñez a la preadolescencia y adolescencia se distingue por una facilidad de emoción afectiva y apasionada adhesión a los contenidos de valor, pero frecuentemente le lleva también a actitudes radicalistas y exclusivistas. En el segundo de los rasgos hace que su adaptación al mundo adulto, regido por normas en las que la mesura y la estabilidad son sus tónicas más notables, le resulte enormemente difícil.
- c) El tercer elemento es de origen cognoscitivo. El adolescente desea ahora entrar en el mundo adulto y participar en el mismo, ya que en esto ve una forma de vida superior. Más rápidamente tiene la impresión de chocar con un mundo lo que le provoca en él o ella inquietud.

1.2. El proceso de identidad en el adolescente.

El origen de los cambios en el adolescente es fundamentalmente atribuible a determinaciones externas, es decir a nuevos roles, en este sentido se pone de manifiesto que el propio adolescente tiene que desempeñar roles contradictorios, por ejemplo: de un chico rebelde para con sus compañeros y de hijo sumiso con sus padres, lo cual repercute en su proceso de identidad.

Al respecto, Erikson (1968)⁷ en su teoría, considera a la vida como una serie de estadios o etapas, cada uno de los cuales va asociado a una determinada misión, de naturaleza psicosocial dentro del desarrollo.

“...por lo que respecta a la adolescencia, la misión implica el establecimiento de una *identidad coherente* y la superación de un sentimiento de *difusión de la identidad*” (Coleman, 1994; 76)

La difusión de la identidad tiene cuatro componentes principales, si bien no todos están presentes en los individuos que experimentan una crisis de identidad estos constituyen los rasgos principales de ella.

- El primer componente es el *problema de la intimidad*. Aquí el individuo puede temerle al compromiso o a la implicación en las estrechas relaciones interpersonales, debido a la posible pérdida de su propia identidad.

“Este miedo puede conducir a relaciones estereotipadas, formalizadas, al aislamiento o bien, puede buscar intimidad con las parejas más insólitas, en agitadas tentativas y en tristes fracasos” (Erikson, 1968; 167)⁸

- En el segundo componente existe la posibilidad de una *difusión de la perspectiva temporal*, en la cual al adolescente le resulta imposible planificar su futuro o mantener cualquier sentido del tiempo. Este problema iría asociado con una angustia relativa al cambio y a convertirse en adulto.

“...consiste en una patente incredulidad sobre la posibilidad de que el tiempo de lugar a algún cambio y también, sin embargo, en un violento miedo a que esto puede suceder” (Erikson, 1968; 169)⁹

- El tercer componente consiste en una *difusión de la laboriosidad*, en la que el adolescente tiene dificultades para aplicar sus recursos, de un modo realista al

⁷ Citado en Coleman, 1994.

⁸ Op. Cit., 1994.

⁹ Op. Cit., 1994.

trabajo o al estudio; estas actividades suponen compromiso y, como defensa contra éste, el individuo, o bien puede encontrar imposible concentrarse, o bien puede emprender frenéticamente una única actividad excluyendo todas las demás.

- Por último la elección de una *identidad negativa*, significa una elección por parte del o la adolescente de una identidad que es exactamente opuesta a la preferida de por los padres o por otros adultos que son importantes para el adolescente.

[La pérdida de un sentimiento de identidad es expresada con frecuencia mediante una desdenosa y presuntuosa hostilidad hacia el papel que es ofrecido como adecuado y deseable por la propia familia o la comunidad inmediata. Cualquier aspecto del papel requerido, ya sea de la masculinidad o feminidad, de la nacionalidad o la pertenencia a una clase social, puede convertirse en el principal foco de agrio desdén por parte del o la adolescente] (Erikson, 1968; 173)¹⁰

Además de los conceptos señalados, tenemos que mencionar otra noción introducida en la teoría de Erikson; la *moratoria psicosocial*, con este término se designa al período durante el cual se dejan decisiones en suspenso. Se afirma que la sociedad permite e incluso estimula un período de vida en el que el adolescente puede demorar importantes elecciones sobre su identidad, experimentando papeles para descubrir qué clase de persona desea ser; aunque dicho estadio puede conducir a una desorientación o a alteraciones, pero también posee una función sana.

“Gran parte de esta aparente confusión ha de ser considerada, por tanto, como un juego social, como un auténtico sucesor del juego infantil” (Erikson, 1968; 164)¹¹.

Para Erikson, la adolescencia es un período de *crisis de identidad*, ya que la percepción de la identidad es más fuerte y clara a medida que pasa la adolescencia, cuando el individuo se puede llamar así mismo “Yo”. Sin embargo, la identidad no es un todo constituido, sino que es un proceso de reformulación e integración de todas las identificaciones anteriores es cualitativamente diferente a la suma de ellas ya que el individuo aparece como libre de aprensiones y prejuicios y a la vez parece estar

¹⁰ Op. Cit., 1994.

¹¹ Op. Cit., 1994.

preocupado por su acelerado crecimiento con el cual trata de superar la situación de inferioridad individual.

Erikson (1968) concede importancia al fenómeno del rápido cambio biológico y social de la adolescencia y señala la importancia que para el individuo tiene la necesidad de adoptar decisiones. Afirma que para el adolescente es necesaria alguna forma de crisis para resolver el problema de la identidad y para superar la difusión de la misma. De acuerdo con lo anterior, la crisis de identidad de la adolescencia es una crisis normativa, es decir, una fase normal del desarrollo con un aumento de conflictividad, caracterizada por una aparente fluctuación de la fuerza del ego, así como por un elemento potencial de desarrollo.

Desde una perspectiva psicosocial, la crisis de identidad está determinada por la sociedad y por los acontecimientos que están fuera del individuo, las causas principales serían dos:

- El llamando *conflicto de papeles* o la necesidad de tener que hacer frente a ciertos papeles sociales o de adoptar decisiones fundamentales respecto a su vida. Una vez roto el equilibrio infantil, el adolescente se ve obligado a hacer frente a una serie de problemas como la elección de la profesión, la relación con los padres, la sexualidad o el amor.
- La *ambigüedad de status*. La sociedad no tiene expectativas claramente diferenciadas acerca del adolescente. La falta de un status bien definido que determine lo que un adolescente puede esperar de los demás y lo que los otros pueden esperar de él, lo cual provoca cierta ansiedad, a la que cada uno reacciona según su propia estructura personal y según las circunstancias ambientales en las que se encuentre.

James Marcia (1966)¹² intentó identificar cuatro estadios principales dentro del desarrollo de la identidad, estos estadios han sido designados de la siguiente manera.

1. *Difusión de la identidad.* Aquí el individuo no ha experimentado todavía una crisis de identidad, ni ha establecido compromiso alguno con una vocación o un conjunto de creencias. Tampoco existe indicación de que el o la joven estén intentando, activamente, establecer un compromiso.
2. *Identidad establecida prematuramente.* En este nivel, el individuo no ha experimentado una crisis, sin embargo se halla comprometido con sus metas y creencias, debido en gran parte a elecciones realizadas por otros.
3. *Moratoria.* Un individuo situado en esta categoría se halla en un estado de crisis y está buscando activamente entre diversas alternativas, en una tentativa de alcanzar una elección de identidad.
4. *Logro de la identidad.* En este estadio se considera que el individuo ha experimentado una crisis, pero la ha resuelto por sus propios medios y, de nuevo, está firmemente comprometido con una ocupación y una ideología.

1.3. Los principales agentes de socialización en la adolescencia.

La socialización es el proceso de transmisión de normas, valores y costumbres, desde la sociedad adulta a las nuevas generaciones, con el único objetivo de asegurar la reproducción biológica y social. Para desarrollar dicho proceso las sociedades se han dotado de ciertos agentes socializadores entre los que destacan, la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación.

Para E. Hurlock (1994) hay que tomar en cuenta a los agentes socializadores, pues son en gran parte responsables de la identidad que el adolescente asumirá, así como las emociones desagradables; los factores sociales son importantes para determinar el hecho al cual el adolescente responderá ante dicha identidad y emoción.

¹² Citado en Coleman, 1994.

Por lo anterior es importante mencionar como dichos agentes marcan el proceso de socialización en los adolescentes y cuales son sus repercusiones en su proceso de aprendizaje.

1.3.1 La familia.

Tradicionalmente, la familia es el agente nuclear de la socialización juvenil que durante mucho tiempo concentró funciones ligadas a la educación básica, sin embargo con el paso del tiempo y en el marco de los procesos de modernización social emprendidos en todos los países de América Latina; la educación formal fue absorbiendo algunas de aquellas funciones educativas domésticas que, a su vez, comenzaban a experimentar profundas transformaciones, y cuyos efectos relativizaron significativamente el peso de los hogares estables y completos y causaron la pérdida de la hegemonía que en los centro urbanos que habían tenido el sistema de un solo proveedor y la tradicional división según el género entre lo público y lo doméstico, dando paso a una mayoría de hogares donde ambos cónyuges participan en el mercado de trabajo. (CEPAL, 1993 y 1994). Por estas vías, las familias fueron perdiendo fuerza en los procesos de socialización y cediendo lugar a la influencia ascendente de otros agentes socializadores, como el sistema educativo y los medios masivos de comunicación, sobre todo con la influencia socializadora de las generaciones jóvenes se fueron haciendo cada vez más complejas.¹³

Pese a lo anterior, la familia seguirá siendo el espacio idóneo para desarrollarse emocionalmente y comenzar a internalizar el macro contexto cultural histórico que configuran la realidad externa, donde las figuras paternas serán sus principales transmisores y referentes (enculturación primaria o temprana). En consecuencia la familia nutre y satisface material y psicológicamente, a la vez que ayuda a resolver transitoriamente el conflicto entre lo social y lo individual.

¹³ CEPAL, 2000.

La familia como grupo psicosocial posee una estructura propia donde cada uno de sus miembros, desempeña una serie de actividades interdependientes (funciones y obligaciones para con el grupo) que se desprenden de su propio rol, quedando de esta forma definidos los llamados <<lugares de parentesco>> donde la madre nutre, el padre aporta la referencia sociocultural y el hijo ocupa el lugar destinado por los padres y la sociedad.

La familia en principio tiene un significado para el adolescente, ya que en ella aprende tanto los valores como las costumbres de su cultura; aún cuando la estructura de la misma se ha modificado, el adolescente puede experimentar una ruptura con las ideas que provienen de ella; principalmente de las ideas de sus padres, provocando con ello una frustración de carácter perceptivo.

“...entienden que los mayores ocupen un lugar superior al suyo, pero piensa que él también tiene derecho a consideraciones que los adultos le niegan” (Moraleda, 1999; 265)

Una segunda fuente de frustración radica en la conciencia de su desconocimiento del mundo adulto, sobre todo si los padres al hablar con el adolescente emplean un lenguaje oculto o incomprensible para él o la hija (por ejemplo negar un permiso sin explicar el por qué, no hablar abiertamente de temas como sexualidad, adicciones, etc.) lo que desconcierta al adolescente.

1.3.2 El grupo de amigos.

En la adolescencia la tendencia a formar grupos se debe a que el adolescente ensaya diversos roles, desarrolla habilidades, comparte ideas, intereses, se siente acompañado, etc. Siendo esto un intento por lograr la unidad en sí mismo; así mismo existe una necesidad de intelectualizar y fantasear, debido a que el adolescente en estos momentos comienza a hacer uso del pensamiento abstracto, entonces tiende a los juegos mentales, al afán de conocer su nueva habilidad, teniendo como finalidad satisfacer lo que en realidad no puede lograr.

El grupo de amigos es una estructura muy evolucionada, los motivos conscientes o inconscientes que pueden llevar al adolescente a unirse con otro grupo de amigos pueden ser varios:

“...la necesidad de completarse, la necesidad de comunicación e información, necesidad de amistad, de potenciación, necesidad de iniciación en el mundo adulto y las necesidades de relieve”. (Secadas, 1970)¹⁴.

También el grupo de pares o amigos, brinda al adolescente dos atractivos importantes que satisfacen su deseo de relieve: el apoyo mutuo que consigue en él y en el sentimiento de valoración personal que éste le proporciona. A continuación se señalan algunas formas en las que el grupo proporciona al adolescente este apoyo y sentimiento de valoración personal:

- El grupo ofrece al adolescente la seguridad indispensable para lograr su independencia.
- El grupo provoca en el adolescente la sensación de prestancia personal que da el verse aceptado por los compañeros.
- El grupo proporciona al adolescente prestigio a los ojos del resto de sus compañeros.
- El grupo ofrece al adolescente la oportunidad para desarrollar habilidades que le ayudarán a realizar una buena adaptación social.
- El grupo proporciona al adolescente, la oportunidad para liberarse de las tensiones emocionales. En la amistosa atmósfera de grupo, el adolescente puede dejar caer su máscara y ser él mismo, expresarse franca y libremente.

1.3.3 Los medios masivos de comunicación.

El poder y la influencia de los medios como agentes de control social e ideológico se ven reflejados en los efectos que tienen en relación con el proceso de socialización: promueven la pasividad, desrealizan lo real y promueven las relaciones para-sociales y la entrada brusca de los niños en el mundo de los adultos.

¹⁴ Citado en Moraleda, 1999; 266.

Con la irrupción de los medios masivos de comunicación, en especial de la televisión, que en el transcurso de las décadas, pasaron a ejercer una influencia decisiva en la socialización juvenil, compitiendo con las familias en el seno del mismo hogar, y aún con el sistema educativo formal; desarrollaron métodos e instrumentos muchos más atractivos para los jóvenes, además de valores y normas diferentes y hasta contradictorios con los que emanaban de la familia y de la educación formal.

“La televisión ha influenciado incluso los signos de identidad de las nuevas generaciones apropiándose y comercializando masivamente diversas expresiones juveniles desarrolladas en pequeños círculos, hasta abrir la posibilidad de que se hicieran predominantes” (Mier y Piccini, 1987; Gándara, Mangone y Warkey, 1997; Rodríguez, 1995)¹⁵.

El sistema educativo no ha sabido resolver hasta hoy esta creciente y desafiante competencia a la que se agregan en forma acelerada los contenidos de las redes informáticas (Internet) y no han logrado todavía incorporar masivamente esos medios a su dinámica cotidiana, en cuanto instrumentos de gran potencialidad para el desarrollo de sus propios fines¹⁶

1.3.4. La escuela

En la escuela o centro educativo, el adolescente mantiene y amplía, desde que es un niño, su interacción social, tanto con sus iguales como con los adultos, pero ¿cuáles son las funciones de la escuela como un contexto institucional de socialización?

La escuela, lugar donde el individuo permanece muchos años de su vida, tiene la función específica de socializarlo, de inculcarle conocimientos, habilidades, actitudes e intereses, que le puedan proporcionar el desempeño de su rol social y tener éxito en la sociedad. El contexto ideológico del sistema educativo, como un subsistema del sistema social más amplio, es a la vez fuente de socialización y de alineación; a pesar de ello:

¹⁵ Op. Cit. 2000; 35.

¹⁶ Op. Cit. 2000.

“...la escuela no siempre ofrece un marco ideal para el desarrollo cognitivo y socio emocional del niño” (Linero y Barajas, 1991)¹⁷.

La crítica de corte marxista hacia la sociedad francesa de los años sesenta (Bourdieu y Passeron, 1977)¹⁸ de que el sistema educativo sirve para reproducir y marcar más las diferencias sociales, aún tiene vigencia en nuestra cultura occidental. Los múltiples peldaños, selectivos y discriminatorios de la mayoría de los sistemas educativos perpetúan las desigualdades sociales, al condicionar la movilidad social.

Entre las funciones inherentes a la escuela, de control y cambio social, subyacen los valores típicos de una sociedad como la actual, orientada al desarrollo de: el logro o éxito personal como valor central que traen consigo el *individualismo* y la *agresividad*, acción eficaz, ser práctico, valoración de las cosas según la cantidad de dinero, desarrollar buenas relaciones personales y por último el trabajo en equipo. Este clima social resalta más la importancia del profesor y de los agentes educativos, cuya defensa del valor *justicia* debe basarse en una actitud de respeto al alumno, como sujeto moral progresivamente autónomo, es decir capaz de diálogo y de discurso racional.

Por último, y aunque ya se han hecho numerosas referencias específicas, es importante destacar una de las principales carencias de la escuela, que jamás ha funcionado adecuadamente como una instancia de socialización juvenil que vaya más allá de la mera transmisión de saberes formales. Es aquí donde radica, probablemente uno de los desafíos, puesto que tanto adolescentes y jóvenes pasan considerable parte de su vida cotidiana en los establecimientos educativos que se transforman en instancias claves para la socialización juvenil y en el sitio privilegiado para capacitar a las nuevas generaciones en el desarrollo de sus múltiples y complejas interrelaciones con los medios masivos de comunicación.

¹⁷ Citado en Aguirre, 1996.

¹⁸ Op. Cit., 1996.

CAPÍTULO 2

“AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y LOCUS DE CONTROL”

2.1. AUTOCONCEPTO.

La adolescencia considerada como el período de consolidación en el concepto de sí mismo – *autoconcepto* –, por tres razones. La primera tiene que ver con la serie de cambios físicos que se dan en la imagen corporal del adolescente, la segunda con el desarrollo intelectual el cual le da la posibilidad de desarrollar un concepto más complejo y sofisticado de él mismo; y una tercera razón tiene que ver con la independencia emocional y a la necesidad de adoptar decisiones fundamentales sobre el trabajo, los valores, comportamiento sexual, elección de amistades, etc.

Existen dos enfoques teóricos que explican el desarrollo del concepto de sí mismo. El primero de ellos es el enfoque psicoanalítico con las contribuciones de Erikson (1968) y su introducción del concepto de *crisis de identidad*. Y desde el punto de vista sociológico, en donde el adolescente es considerado haciendo frente no sólo al conflicto de papeles sino también a lo que se conoce como *ambigüedad de status*. Ambos conceptos quedaron expuestos en el capítulo anterior.

2.1.1. Definición de Autoconcepto.

El autoconcepto se refiere a un conjunto particular de ideas y creencias que la persona tiene respecto a sí; estas ideas y creencias son el resultado de la observación que las personas hacen de sus propias conductas y de las circunstancias en las que ocurren.

“Para Ausbel (1952) el autoconcepto es la combinación de tres elementos en cada persona: la apariencia física, las imágenes sensoriales y los recuerdos personales” (Citado en De Oñate, 1989; 31)

Para Ruiz (2002) el autoconcepto o sí mismo son una misma entidad, vistos como estructura cognitiva que tiene un origen de carácter psicosocial intrínseco que se

debe a la interacción de todos y que cada uno de los seres humanos viven desde su nacimiento hasta su muerte.

El término del concepto de sí mismo implica la noción de autoimagen y se refiere a la descripción que de sí mismo hace un individuo. Durante la adolescencia se da un grado mayor en el cambio en el concepto de sí mismo a diferencia de cualquier otro periodo del desarrollo humano, debido a que esta etapa trae consigo la formación del proceso mismo de identidad.

[El Yo como instancia cognitiva, como agente conocedor o como contenido de experiencia activa es algo diferente del *Mí* como algo conocido o como contenido de experiencia. El Yo como conocido es lo que llamamos *autoconcepto* y es sobre el cual se trabaja dentro de esta investigación. El *Yo conocido* abarca las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él, y hasta la imagen que le gustaría ser.] (De Oñate, 1989. Citada en Beltrán, 1997; 213)

No sólo la imagen del propio cuerpo y la personalidad constituyen variables que afectan al concepto que el adolescente tiene acerca de sí mismo, sino que el ambiente social (familia, escuela, amigos) ejercen una influencia adicional.

Staines (1958)¹⁹ analiza la estructura del Yo en términos de niveles, categorías y dimensiones; con esta investigación diferencia el nivel *Yo conocido*, o lo que el individuo percibe que es él mismo; del nivel del *Otro Yo*, o lo que los de otros piensan de él; y por último el *Yo ideal* o lo que le gustaría ser.

Burns (1977)²⁰ estableció una conceptualización jerárquica en la cual se recogen los distintos planos de la conceptualización del Yo. Para el autor el autoconcepto es una organización *cognitivo-afectiva* que influye en la *conducta*; estos tres componentes van íntimamente unidos, de tal suerte que al modificar uno de ellos se produce una

¹⁹ Citado en De Oñate, 1989.

²⁰ Citado en Beltrán, 1997.

alteración en los otros. Lo anterior es necesario tomarlo en cuenta para planificar el desarrollo o la pedagogía del autoconcepto.

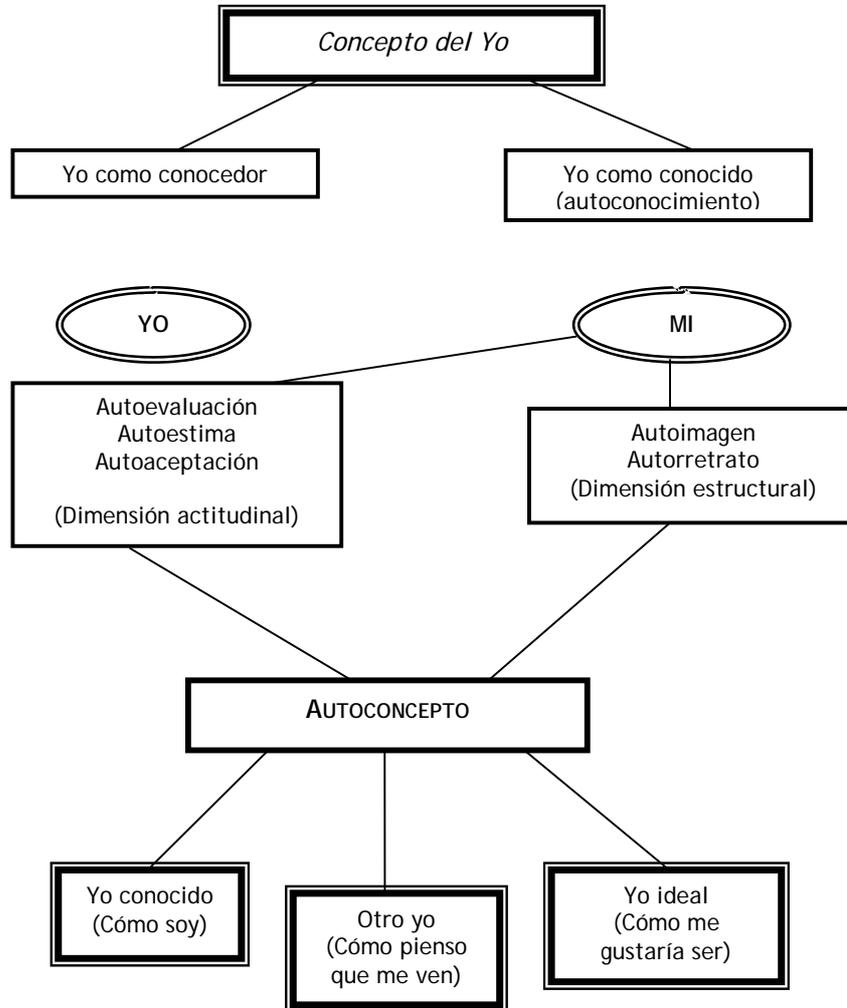


Fig. 1 Conceptualización jerárquica de los planos del Yo. (Burns, 1977)

El concepto de sí mismo o autoconcepto posee diversas dimensiones, una de las cuales es una noción acerca de sí mismo en el futuro, sobre todo en los adolescentes este comportamiento va asociado a una tensión mayor que en otros grupos de edad.

2.1.2. Componentes del Autoconcepto

“El sí mismo es un objeto hacía el cual se tienen actitudes” (Rosenberg, 1973).

Es una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta; a continuación se describen cada uno de sus componentes.

a) Componente cognitivo: Determina el modo en que se organiza, codifica y se usa la información que nos llega a cerca de nosotros mismos << yo soy...>>. Indica la idea, opinión, creencias, percepción, procesamiento de la información; es la opinión que se tiene de la propia identidad, de la personalidad y la conducta. El aspecto cognitivo en el autoconcepto se estructura en un principio por aquellas características que describen *cómo el individuo se ve así mismo*:

- Características físicas. Las cuales hacen referencia a la imagen de nuestro cuerpo. Es en gran parte función de nuestra relación con las cosas, lo mismo que el de los motivos y sentimientos es en gran medida función de nuestra relación con el elemento humano; al descubrir nuestro sí mismo es el contraste con las personas, encontramos lo diferente que somos.
- Identidades sociales. Como hemos dicho anteriormente el sí mismo es producto de la interacción de una persona con otras; es decir, mi concepto de sí mismo está mediado por el otro. El autoconcepto de una persona se desarrolla en relación con las reacciones de otras personas hacia ella y tiende a reaccionar también consigo misma; lo cual nos lleva a comportarnos ante de los demás de un manera determinada.
- Atributos personales. Estos hacen referencia a los aspectos internos de uno mismo, que se hacen al autodescribirse, estos pueden ser intelectuales, actitudinales, gustos y preferencias, valores, etc.

Otro de los componentes de la parte cognitiva del autoconcepto lo integran los elementos del *sí mismo ideal* (cómo le gustaría verse); lo que se aspira a alcanzar estaría determinado por lo que el individuo mismo cree que es capaz de obtener, pero los logros que obtiene van condicionados con su misma capacidad. El autoconcepto es posterior a la experiencia.

El ser humano posee una percepción no sólo de lo que es y de lo que ha sido, sino también de lo que proyecta hacer, de lo que son sus objetivos y propósitos, lo que aspiraría a ser.

El último de los elementos hace mención a *cómo el ser humano se muestra a los otros*. Las personas solemos presentar diferentes imágenes de nosotros mismo en los diversos contextos en los que nos desenvolvemos. Para Rosenberg, esto se da fundamentalmente por tres motivos:

- Proteger y mejorar nuestra propia autoestima; esto es aprendemos lo que valemos, en gran medida por lo que nuestras personas significativas (padres, maestros, compañeros, etc.) nos valoran. Este es el primer paso en la génesis de la autoestima. Para una persona es importante que los demás la vean como le gustaría verse a sí misma.
- Conseguir metas, fines y valores. Cuando necesitamos o deseamos algo de las personas para lograr nuestras propias metas, el sí mismo tiende a presentarse de acuerdo con aquello que resulte agradable, esto se da principalmente en las personas que están pendientes de la imagen que proyectan, aún cuando corran el riesgo de perder su propia identidad.
- La internalización de los roles sociales. En el proceso de socialización, aprendemos por el contexto social en el que nos encontramos o nos interesa pertenecer.

En la relación de la estructura interna el autoconcepto se destaca la multidimensionalidad y la jerarquía. A continuación se presenta al modelo de autoconcepto multidimensional de Shavelson y cols.²¹, de 1976:

1. Está organizado o estructurado
2. Es multifacético
3. Es jerárquico
4. Es general y estable

²¹ Citado en Beltrán, 1997; 215.

5. Se va diferenciando con el desarrollo y haciéndose multifacético.
6. Tiene un carácter evaluativo.
7. Es diferenciable de otros constructos con los que se relaciona, tales como el rendimiento académico.

b) Componente afectivo: Es en esta dimensión la conlleva a la valoración que en nosotros hay positivo o negativo, lo que nos produce un sentimiento favorable o desfavorable hacia uno mismo. Es el juicio de valor más importante para la persona humana.

c) Componente conductual: El autoconcepto condiciona hasta cierto punto la conducta; así las personas que se ven positivamente se conducen de modo diferente a las que se ven de forma negativa e interpretan la realidad de distinta forma.

Bandura (1989), Brown y Smart (1991)²², sostienen la idea de que el autoconcepto regula y dirige la conducta. Makus y Rubolo (1989) mantienen esta misma idea, aunque no de forma global sino a través de cada una de sus dimensiones y auto esquemas.

²² Citados en Beltrán, 1997, 217.

2.2. AUTOESTIMA.

El desarrollo del Programa de Intervención tiene su sustento teórico en el constructo psicológico de la Autoestima y del Autoconcepto, por ello, una vez que se han explicado cuales son los cuales son sus componentes y dada la definición, podemos decir que de acuerdo con los autores, la Autoestima es el componente afectivo del Autoconcepto.

2.2.1. Definición de Autoestima.

La autoestima ha sido definida, desde el punto de vista psicológico, por varios autores que han tomado en cuenta algunos de los factores que inciden sobre ella. Entre ellos destacan Hamacheck (1981)²³ plantea que el autoconcepto es la parte cognitiva del yo, y la autoestima la parte afectiva del mismo; Abraham Maslow (1962)²⁴ sostiene la autoestima es el sentirse capaz de dominar algo del medio ambiente, saberse competente e independiente.

Stanley Coopersmith define la Autoestima como el juicio personal de valía, que es expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por reportes verbales o conducta manifiesta.

“La autoestima es una abstracción que el individuo hace y desarrolla de sí mismo acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que tiene o desea alcanzar; esta abstracción consiste en la idea que la persona tiene hacia sí misma” (Coopersmith, 1976; 5)

Rosenberg (1973) considera que la autoestima es un constructo psicológico que resulta de la autoevaluación del sí mismo, en relación con los demás; es decir, a su entorno sociocultural.

Desde el enfoque psicosocial, se afirma que la autoestima se aprende en relación con los otros, es decir, el individuo se valora en torno a la valoración y la reflexión de

²³ Citado en López, 1993.

²⁴ Op. Cit., 1993.

las personas que le rodean o con las que convive. La autoestima se entiende entonces como un proceso psicológico cuyo contenido se encuentra socialmente determinado, a partir de lo aprendido por cada individuo. Esta postura enfatiza que la autoestima obedece a un condicionamiento social; es decir a un aprendizaje, a un rol asumido, a una percepción valorativa del individuo con respecto a los demás.

2.2.2. Componentes de la autoestima.

La autoestima está formada por diferentes conceptos, todos constituyen lo que se denomina como autoestima personal o general y es la evaluación que hacemos de nosotros mismos. Está compuesta por tres componentes básicos, al igual que el autoconcepto. Una dimensión *cognitiva*: pensamientos, ideas, creencias, valores y atribuciones; una dimensión *conductual*: que se refiere a lo que decimos y hacemos; y una dimensión *afectiva*: lo que sentimos con respecto a las situaciones, cosas y personas que nos rodean y el valor que nos damos a nosotros mismos.

a) Autoconcepto. Es la parte cognitiva del autoestima, se define como la percepción de las propias características y habilidades, lo que pensamos de nosotros mismos, es la opinión que tenemos de nuestra propia personalidad y sobre nuestros comportamientos.

b) Autoimagen. Se define como la representación mental que hacemos de nosotros mismos; nuestro modo de ser, si nos vemos simpáticos o menos simpáticos, alegres o menos alegres, felices o menos felices, etc. En cuanto a la imagen personal, son las características físicas con las que nos describimos.

c) Autoaceptación. Es el reconocimiento responsable, equitativo y sereno de aquellos rasgos físicos y psíquicos que nos limitan y empobrecen, así como aquellas conductas inapropiadas y/o erróneas de las que somos autores y la conciencia de nuestra dignidad innata como persona: admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como la forma de ser y sentir, ya que sólo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible a ello.

d) Autoeficacia. Significa confianza en el funcionamiento de la mente, en la capacidad de pensar, en los procesos por los cuales nos juzgamos, elegimos y decidimos; la confianza en la propia capacidad de comprender los propios intereses y necesidades, confianza cognoscitiva de sí mismo.

2.2.3. Contribuciones de Coopersmith.

Coopersmith (1959,1967) distingue dos aspectos en la autoestima: *la expresión subjetiva*, o sea, la autodescripción y autopercepción individual y la *expresión comportamental* de la autoestima que el individuo pone a disposición de otros observadores.

“La verdadera autoestima ocurre cuando la persona se siente digna y portadora de valor y la autoestima defensiva se da cuando el individuo se siente indigno, aunque no puede admitir tal información por ser amenazante”. (La Rosa, 1986; 19)

Coopersmith (1967) centra sus estudios en el análisis del término *éxito*, en qué aspiraciones y valores se transmiten, y en cómo las expectativas familiares dan lugar a diferentes respuestas. El autor postuló cuatro grupos de variables como importantes en la determinación de la autoestima: *valores, éxitos, aspiraciones y defensas*. Así mismo considera tres condiciones importantes en la formación de la autoestima:

1. Aceptación por parte de los padres hacia sus hijos.
2. Que los límites educativos que los padres propongan sean claramente definidos para los hijos y que estos sean respetados.
3. El respeto por parte de los padres, a la iniciativa individual de los niños dentro de los límites y del espacio propuesto.

2.2.4. Autoestima y Adolescencia

Los sentimientos de una persona acerca de sí misma están determinados en gran medida por sus relaciones con los otros. Estas relaciones ejercen su influencia desde una edad temprana, siendo los padres, las primeras personas con las el niño o la

niña tienen contacto estrecho, el trato que los padres tengan puede infundir confianza y valía personal en el niño o bien, confianza o desvalorización de sí mismo.

En los adolescentes es importante continuar promoviendo el conocimiento de sí mismo con el objeto de propiciar en él un buen nivel de autoestima, ya que influye en su elección y tipo de vida que decidan tener a corto o largo plazo. La autoestima influye en el adolescente en:

- Ψ ¿Cómo se siente?
- Ψ ¿Cómo piensa, cómo aprende?
- Ψ ¿Cómo se valora?
- Ψ ¿Cómo se relaciona con los demás?
- Ψ ¿Cómo se comporta?

El concepto de autoestima se desarrolla gradualmente durante toda la vida como hemos descrito anteriormente, durante la etapa de la adolescencia, el chico o la chica organiza: habilidades, necesidades y deseos de las personas para adaptarlos a las exigencias de la sociedad; implica también identificarse con una serie de valores, ideología, una religión, movimiento político o un grupo étnico (Erikson, 1980)²⁵. Todas esas habilidades y necesidades se ven reflejadas en las diferentes esferas sociales el familiar, el escolar, etc.

Para diversos autores como Clark, 1998, Valles, 1988 y Páez, 1998²⁶, consideran que la autoestima se desarrolla cuando los niños y los adolescentes experimentan positivamente cuatro aspectos o condiciones que son: *vinculación, singularidad, poder y modelos o pautas*. Describiremos brevemente a cada uno de los aspectos.

- *Vinculación*. Se refiere a la necesidad que el individuo tiene de sentirse parte de una propia familia, de un grupo de amigos, de un grupo escolar, de un equipo de trabajo, deporte, etc. Esto trae consigo la necesidad de que en ese vínculo exista

²⁵ Citado en Coleman, 1994.

²⁶ Citados en Sánchez, 2003.

buena comunicación, con apoyo personal, expresión de emociones, afecto y sentimientos compartidos. Que exista la posibilidad de que el adolescente exprese sentimientos de alegría y que los demás aprecien esta felicidad. Del mismo modo el adolescente necesita que le proporcionen apoyo moral y afectivo, lo cual crea un sentimiento de vínculo o pertenencia; y esto lleva a una consecuencia positiva en su autoestima.

En el contexto familiar, el vínculo se manifiesta mediante la comunicación de los padres hacia los hijos, a través de diálogos que expresen la historia de la familia, sus características, para proporcionarle seguridad afectiva al darse cuenta de que detrás de él o ella se encuentra la familia que lo cuida. (Valles, 1998)

Las vinculaciones van más allá de las propias relaciones humanas. Los vínculos con sitios y cosas se convierten en elementos importantes en los sentimientos del adolescente; cuando las relaciones con los demás se vuelven problemáticas, las personas suelen retraerse a sus vínculos cosas y lugares. Cualquier cosa puede convertirse en objeto de estos sentimientos de vinculación, también es normal que surjan o desaparezcan sitios preferidos estos lugares pueden servirle para activar y reforzar sus vínculos.

Las consecuencias de la satisfacción que el adolescente obtiene al establecer vínculos son importantes para él y que los demás lo reconozcan como importantes. (Clark, et. al., 1998)

➤ *Singularidad.* Es el resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y aprobación que recibe de los demás por sus cualidades <<elogios>> (Clark, et. al., 1998). Para que esto suceda el niño o el adolescente necesita acumular experiencias que le permitan expresar sus diferencias.

Hay que tomar en cuenta que el adolescente necesita:

- Ψ Respetar y valorar sus acciones.
- Ψ Saber que él o ella son especiales.
- Ψ Sentir que sabe y puede hacer cosas que los demás le piden.
- Ψ Saber que para los demás es especial.
- Ψ Usar la imaginación y aprovechar su potencial creativo.
- Ψ Disfrutar del hecho de ser diferente, sin sentirse superior a los demás.

➤ *Poder*. Resulta de la disponibilidad de medios, oportunidades y de la capacidad que el adolescente tiene para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa (Clark, 1998). Significa que el individuo se siente capaz de ejercer influencia sobre lo que le ocurre, tal capacidad se deriva de tener la oportunidad de elegir y recibir el estímulo necesario para aceptar responsabilidades; para lo cual el adolescente necesita:

- Ψ Saber cómo tomar decisiones y resolver problemas.
- Ψ Saber cómo comportarse cuando está angustiado o agobiado, de tal manera que no pierda el control de sí mismo.
- Ψ Tomar responsabilidades sobre sus acciones.
- Ψ Sentirse a gusto cuando realiza actividades que estén bajo su responsabilidad.
- Ψ Usar las habilidades que a lo largo de su vida ha ido aprendiendo.

Los factores que pueden ayudar a que la persona desarrolle la sensación de poder son, el establecimiento de límites y normas adecuadas, darle la oportunidad de tomar responsabilidades y pedir que colaboren en tareas domésticas. En la medida que se tengan normas claras y razonables proporciona una guía en la conducta de los adolescentes, de tal manera que sepan qué decisiones pueden tomar y qué respuesta pueden esperar por parte de los padres.

Señalar límites adecuados supone incrementar la seguridad; hacer labores domésticas requiere aprender cosas y procesos, desarrollar las facultades

organizadas, hacer uso de las habilidades ya aprendidas y compartir actividades familiares que son importantes, contribuye a la sensación de poder. (Páez, 1998)

➤ *Modelos o pautas.* Son los puntos de referencia que dotan al adolescente de ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modelos propios (Clark, 1998). En este aspecto influyen las personas, las ideas, las creencias y las propias experiencias de la persona. Para que pueda desarrollar dichas pautas es necesario:

- Ψ Saber que personas pueden servirle de modelos a su comportamiento.
- Ψ Desarrollar la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo.
- Ψ Tener valores y creencias que sirvan de guías prácticas para su comportamiento.
- Ψ Desarrollar su capacidad de trabajo para conseguir sus objetivos y ser consciente de lo que estos significan.
- Ψ Otorgarle un sentido a lo que ocurre en la vida.
- Ψ Saber que tanto en la escuela como en la casa, se aprecian positivamente los conceptos por los que él o la adolescente se rige.
- Ψ Tener un sentido de orden.

Influyen tres tipos de modelos, los humanos (las personas que son dignas de oposición), los filosóficos (las ideas que sirven de guía a las actitudes y a la conducta) y los prácticos (esquemas e imágenes mentales que provienen de la experiencia. Tener pautas no es lo mismo que imitar.

2.2.4.1. Efectos del nivel de autoestima en el adolescente.

La baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento, poca capacidad de amar y pasividad, mientras que la alta autoestima se relaciona con personas que se encuentran involucradas en vidas más activas, con sentimientos de control sobre las circunstancias, menos ansiosas y con mejores capacidades de tolerar el estrés interno o externo, son menos sensibles a las críticas, suelen tener

mejor salud física, disfrutan de las relaciones interpersonales y valoran su independencia.

La influencia de la autoestima en el comportamiento. Nuestro comportamiento suele confirmar la imagen que tenemos de nosotros, es un círculo que nos hace reforzar nuestras actitudes y nuestros puntos de vista. En este sentido los adolescente tienden a:

- Ψ Actuar de manera que confirme la imagen de sí mismo.
- Ψ Comportarse de manera que aumente el sentido de su valía.
- Ψ Llevar a cabo acciones para mantener coherente la imagen de sí mismo, sin tomar en cuenta que las situaciones pueden cambiar.

Si estas razones son contradictorias, puede parecer que el adolescente actúa de forma equivocada e irracional; las posibilidades que repita una y otra vez actos que conlleven a la desaprobación o el castigo, y cuando se le pregunte por qué lo hace, contestará “no lo sé”.

Cuando la imagen que tenga el adolescente de sí mismo sea positiva y además posea un alto nivel de autoestima, el adolescente se sentirá capaz y se mostrará confiado y se comportará de tal manera que todo lo que haga reafirme el sentido de su propia valía. Cuando la imagen que tiene de sí mismo sea negativa y aunada a eso un bajo nivel de autoestima, se torna en un sentimiento de imposibilidad o de incapacidad de hacer las cosas, lo cual trae consigo muy escasas posibilidades de obtener éxito en una tarea. La persona que se cree inadaptada e incapaz de aprender se acercará a cada nueva tarea de aprendizaje con un sentimiento de temor o desesperanza.

La autoestima influye en el aprendizaje. La búsqueda de uno mismo y el rendimiento escolar demuestran que existe una estrecha relación entre la autoestima y la capacidad de aprender. El adolescente que posea una buena autoestima aprenderá con mayor facilidad y con mayor entusiasmo que uno que se sienta poco

hábil. Un resultado esperado es que obtenga buenos resultados porque sus sentimientos y pensamientos son anteriores a sus actos, y se encontrará preparado mediante expectativas positivas: el éxito, entonces, reforzará sus sentimientos positivos: se verá a sí mismo como más competente con cada éxito que obtenga.

Cuando el niño o el adolescente se cree incapaz de aprender, se acercará a cada nueva tarea de aprendizaje con un sentimiento de desesperanza, temor e inseguridad; para los educadores o profesores de grupo este síntoma de fracaso es un fenómeno bien conocido; en el cual el niño que desde pequeño ha tenido en el colegio una serie de fracasos suele desarrollar después conductas hacia el trabajo del tipo << no puedo hacerlo..., no vale la pena que lo intente otra vez>>.

La autoestima influye en las relaciones y recibe también gran influencia de ellas. Coopersmith (1967) señaló que los niños con autoestima suelen desarrollar mejores relaciones interpersonales y suelen ser elegidos para puestos de liderazgo. La adolescencia es el período en el que se potencia la necesidad de compartir y de agruparse, el adolescente forma su imagen y su sentido de la autoestima a partir de las relaciones de los demás hacia él.

La autoestima también influye en la creatividad. Cualquier expresión creativa supone ciertas dosis de riesgo además de saber utilizar de una manera adecuada los recursos. Lo único que le permite al individuo afrontar esos riesgos es tener la seguridad en sí mismo y en su capacidad. El adolescente que posee autoestima suele desarrollar y mostrar una creatividad elevada en casi todo lo que hace; al contrario con los adolescentes que tienen un bajo nivel de autoestima, tienen miedo de cometer errores que puedan traducirse en la desaprobación de los demás. Otras características de un buen nivel de autoestima, indican que son niños o adolescentes que son capaces de fijarse metas y trabajar para alcanzarlos, muestran un mayor sentido de la responsabilidad, son tenaces y prudentes, además de ser asertivos, expresan sus ideas y respetan las ideas de los demás.

2.3. LOCUS DE CONTROL.

Uno de los temas de interés para la Psicología es la evolución que sus constructos han tenido a través del tiempo. Al respecto, un buen ejemplo es el caso de la Teoría de la Atribución de Control de Heider (1958) en la cual se busca la relación entre los antecedentes <<el ambiente o las características personales>> y sus consecuencias respectivas, posteriormente este concepto derivó en la Teoría de Locus de Control.

2.3.1. Definición del constructo Locus de Control.

Locus de control es un concepto teórico que se ha desarrollado para explicar las creencias características del sujeto a partir de las cuales éste establece la génesis de los eventos cotidianos y por consiguiente de su propio comportamiento.

“...puede ser definido como la creencia que la persona tiene acerca de cómo y dónde se originan los eventos agradables o desagradables que percibe para actuar” (Durán, 2001).

Constituye una expectativa generalizada, la cual está relacionada con la previsibilidad y estructuración del mundo, lo que permite una confiable predicción de la conducta futura en el ser humano. Dentro de las teorías del aprendizaje social es conocida como la identificación en dónde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra en determinada situación.

2.3.2. Contribuciones de Rotter a la Teoría del Locus de Control.

J. Rotter (1966)²⁷ señala que la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos en general está estrechamente ligadas a la noción de estímulo que el individuo recibe, en otras palabras, la satisfacción o insatisfacción de los actos está relacionada con los procesos de aprendizaje y los efectos del *estímulo* dependen en gran medida de que el sujeto reconozca los efectos obtenidos como consecuencia de su propia conducta o como independiente de ella; así, a la expectativa que la persona tiene acerca del origen de su actuar, es a lo que llamamos *locus de control*.

²⁷ Citado en Rotter, 1975.

Para la teoría del aprendizaje social desde la perspectiva de Rotter, las expectativas juegan un papel muy importante y se distinguen varios tipos, las expectativas generalizadas para el éxito, las expectativas generalizadas de confianza interpersonal y las expectativas generalizadas de control del refuerzo interno / externo.

El concepto de *locus de control* es introducido en su artículo “*Generalized Expectancies for Internal vs. External Control Reinforcement*”, en el cual describe dos formas de control del comportamiento. En este artículo se menciona que los norteamericanos han desarrollado expectativas generalizadas en situaciones de aprendizaje en donde la recompensa o éxito de sus acciones en situaciones, depende de su comportamiento o de factores externos.

[A los individuos que comparten la primera forma de ver sus recompensas o éxitos, aquellos que consideran que el éxito en una tarea depende de su propio esfuerzo, Rotter los denominó como *locus de control interno*; mientras que los sujetos que comparten la otra postura, en donde el éxito o las recompensas son atribuidas a los factores tales como la suerte o la situación, los consideró con un *control externo*.] (García, T. et.al., 2000; 158-159).

Los refuerzos para los sujetos con control interno están dotados por el propio yo del sujeto, mientras que para los que tienen control externo, los reforzadores son administrados por el medio ambiente (fuerza fuera del sujeto). Las personas con control interno, se atribuyen las contingencias entre sus conductas y los eventos consecuentes; mientras que, para los que tienen una orientación externa, la contingencia entre los eventos consecuentes y su conducta estaría dada por la suerte, destino o al poder que tienen otras personas a las que el individuo no tiene acceso para modificarlos.

Como hemos descrito anteriormente, el problema del locus de control está estrechamente ligado a la *noción de refuerzo*, la medida en que una persona asocia una recompensa al comportamiento o características personales, o al contrario, si

percibe la gratificación como algo que depende de fuerzas externas o ajenas. Rotter definió control interno y externo de la siguiente forma:

[...Cuando un refuerzo es percibido por un sujeto como no contingente a alguna acción suya, en nuestra cultura, típicamente se percibe como resultado de la suerte, el destino, el control de otros poderosos, o como impredecible por una causa de la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo, se denomina a esto como una creencia de control externo. Si la persona percibe que el evento es contingente a su conducta o a sus características relativamente permanentes, se denomina creencia en el control interno] (Rotter, 1966; 1)²⁸

El autor considera el constructo locus de control como unidimensional, en los polos de un continuo, que sería representados respectivamente por la mínima internalidad y la máxima externalidad.

“Cuanto más interna sea una persona menos externa será, y recíprocamente, cuanto más externa, menos interna será” (La Rosa, 1986; 5).

De acuerdo con sus definiciones, Rotter construyó una escala para medir el locus de control, la cual se encuentra compuesta por 23 reactivos, y 6 adicionales para tornar ambiguo el objetivo de la prueba. Cada reactivo está constituido de dos opciones: una que expresa una creencia en control interno y la otra una creencia de control externo. Es una prueba de elección forzada, general y no específica, lo que justifica su bajo poder predictivo.

2.3.3. Dimensiones del Locus de Control.

Actualmente se conocen dos versiones sobre la Teoría del Locus de Control, la primera de ellas es unidimensional (Rotter, 1966) y la segunda es multidimensional (Levenson, 1974; Díaz – Loving y Andrade, 1984 y La Rosa, 1986)²⁹. Esta última versión en los trabajos de Jorge La Rosa, sustenta la parte teórica de la investigación.

²⁸ Citado en Rotter, 1975.

²⁹ Citados en González, D. et. al., 2002.

J. La Rosa en 1989 resume algunos resultados de investigaciones realizadas con la Escala de Internalidad- Externalidad de Rotter:

- Ψ Los sujetos internos presentan puntajes más altos en dominación, tolerancia, buena impresión, sociabilidad, eficiencia intelectual, bienestar y logro.
- Ψ Los sujetos internamente orientados se presentaban como asertivos, independientes, efectivos, poderosos y realizadores.
- Ψ Los internos manifiestan más iniciativa en sus esfuerzos para alcanzar y controlar el medio ambiente que los externos.
- Ψ Existe una correlación negativa entre autoestima y externalidad.

Por el contrario en la versión multidimensional de locus de control de Levenson³⁰, considera dos tipos de orientación externa, de la que se derivan tres escalas, la primera se refiere al *control interno*, mide la creencia que uno tiene de que pueda controlar su propia vida, la segunda es la *otros poderosos*, que mide la creencias de que otras personas tienen el poder y por ende el control; y la tercera es la del *azar*, en la cual se mide el grado en el cual el control está relacionado con una percepción azarosa.

En 1986 La Rosa, aplica la Escala de Levenson a una muestra de estudiantes universitarios y reportó que los resultados del análisis factorial propiciaron un soporte empírico para las tres dimensiones; sin embargo, deben hacerse dos consideraciones:

1. No todos los reactivos de las subescalas originales se cargaron en las dimensiones predichas.
2. Que surgió un nuevo factor constituido por cinco de esos reactivos.

³⁰ Citado en La Rosa, 1986.

2.3.4. Elementos de la Escala Multidimensional de Locus de Control de La Rosa.

En 1986, el autor efectuó un estudio con 1083 sujetos (50.4% hombres y 49.6% mujeres) alumnos de la Universidad Nacional Autónoma de México de diferentes carreras (muestreo por cuota), de los cuales 221 sujetos eran del segundo año de preparatoria de la misma institución. En dicho estudio se encontraron los siguientes factores en la estructura del locus de control:

- 1) *Factor de fatalismo-suerte*, el cual se refiere a las creencias que se tienen de un mundo en el que los reforzadores llegan a ser azarosos.
- 2) *Factor denominado poderosos del macrocosmos*, el cual tiene un contenido que se refiere al control que ejercen otras personas sobre nuestras conductas, por el hecho de tener poder socio-político.
- 3) *Factor de afectividad*, habla de las situaciones en las cuales por medio de las relaciones afectivas con la gente que lo rodea, el sujeto consigue sus objetivos.
- 4) *Factor denominado internalidad instrumental*, cita situaciones en las que el individuo tiene que esforzarse, trabajar, etc. para lograr controlar su vida.
- 5) *Factor llamado poderosos del microcosmos*, se refiere al control que ejercen las personas cercanas al individuo sobre su vida.

Sobre ésta escala se adaptará una versión en donde se describan situaciones específicas de los alumnos en el contexto escolar de secundaria, para los fines prácticos de la investigación.³¹

2.3.5. La relación entre Locus de Control y Rendimiento Escolar.

¿En qué grado se da la relación entre locus de control y el rendimiento escolar? A la pregunta, Burón (1994)³² analiza la evolución del rendimiento con base al tipo de locus de control que caracteriza al alumno. De este modo, un locus de control interno se asociaría con un mayor rendimiento en la medida, en la que el propio rendimiento

³¹ Ver Anexo No. 1

³² Citado en Ugartetxea, 2001.

es una consecuencia de la propia actividad. Por ello, al apreciar que a una mayor actividad le sigue un mejor rendimiento, y que esta actividad está dirigida por el propio sujeto, el alumno tiende a consolidar la importancia de su propia acción para tareas posteriores, y de ese modo imprime un mayor grado de locus de control interno. En cambio, si el locus de control es externo, el alumno no tiene experiencia de la importancia de su actividad, de su esfuerzo. El esfuerzo es un costo que no es relacionado con el éxito, y por ello tiende a remitir o a reducirse. Esto le va a provocar un menor rendimiento, que al no ser atribuido a su propia acción, se va consolidando como una realidad general e inamovible <<Soy un incapaz en este tipo de actividades>>.

El esquema de Burón es un círculo que se retroalimenta de la siguiente manera:

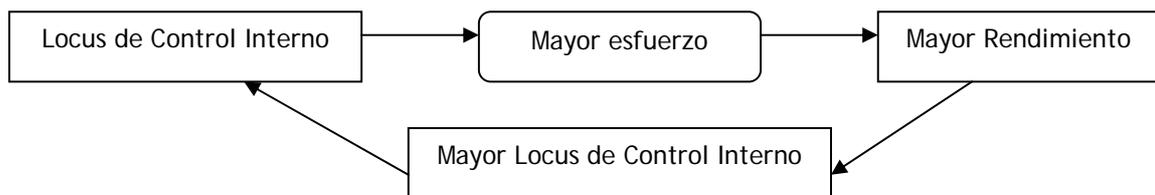


Figura No.2

En cambio si se da un locus de control externo será de la forma siguiente:

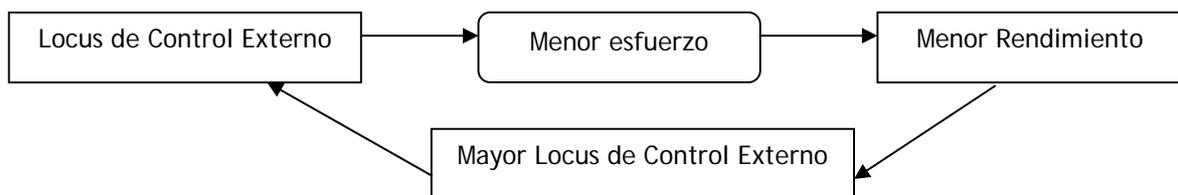


Figura No. 3

Potenciar el desarrollo de un locus de control interno en los alumnos es uno de los principales fines motivantes de la orientación metacognitiva, en donde el alumno debe sentirse responsable de su propio aprendizaje. Desarrollar el conocimiento metacognitivo, es específicamente, habilitar a los alumnos para establecer pautas de autoobservación, permiten obtener una información importante sobre dónde y quien controla la acción.

CAPÍTULO 3

“RENDIMIENTO ESCOLAR”

Para esta investigación, el rendimiento escolar se ha considerado como una variable y un concepto que merece un apartado propio en la medida en que permitirá analizar y ubicar más detalladamente los resultados del programa de intervención que se ha diseñado.

Como tal, para el concepto de rendimiento escolar no existe una definición clara, este concepto ha sido abordado y construido desde diferentes posturas: la sociológica, la pedagógica y la psicológica. Es así, que en este capítulo se pretende construir una definición de rendimiento escolar a partir de lo que se contempla en esas otras áreas de estudio, pero más específicamente, desde la perspectiva de la Psicología Social de la Educación.

La primera consideración a plantear, es que el eje central del trabajo de pedagogos, psicólogos y maestros en el contexto escolar debería ser, sin duda, la obtención de un buen nivel académico y la mejora del rendimiento escolar en el entendido de que éste es:

“...el grado de conocimientos que a través de la escuela, la sociedad reconoce que posee un individuo en un determinado nivel educativo y que además está condicionado por un gran número de otros factores además de lo que puede atribuirse al mérito estrictamente individual” (Canales de Olmo, 1991; 13)

Es decir, que el rendimiento escolar aborda el desarrollo completo del estudiante a partir de una retroalimentación constante entre lo que respecta a sí mismo y a su interacción con el medio. Incluso en aquellas situaciones externas al estudiante sobre las que él no tiene control alguno, influyen notablemente en su rendimiento escolar; tal es el caso de su situación familiar, la situación económica en que vive, las condiciones particulares en que se imparten las clases, las relaciones que se entablan al interior de su grupo, así como el proceso mismo de desarrollo físico y emocional al que responde. Aunado a lo anterior, será necesario ir enfocando la definición de este concepto a la población con la que se ha desarrollado el Programa

de Intervención, así como la contextualización del término mismo de rendimiento escolar dadas las características propias de la adolescencia.

Al mismo tiempo que se emplea el concepto de rendimiento escolar, indistintamente se utilizan otros como desempeño escolar, aprovechamiento o rendimiento académico, etc. Sin embargo, debería existir una connotación clara para cada uno de ellos, dado que cada uno, semánticamente se refiere a aspectos diferentes en el desarrollo del estudiante según sea el ambiente escolar donde se encuentra. De esta manera, se intentará entonces proporcionar una ubicación clara de cada uno estos conceptos.

En principio, si se sabe que la escuela es el primer medio independiente a la familia donde se adquieren habilidades y se define mucha de la personalidad de los individuos, deberá dársele importancia al proceso de socialización que se da en este medio como fuente de internalización de valores, creencias y como detonador del proceso de identidad en la adolescencia. Es durante esta etapa que la escuela toma gran importancia para el estudiante no precisamente por ser proveedora de conocimientos teóricos, sino por ser el medio en el que se entablan relaciones más fuertes dado que los amigos durante la adolescencia son el eje y guía de la conducta.

De esta manera y desde el punto de vista psicosocial, el desempeño escolar haría atribución a *las relaciones que se construyen en la escuela tanto dentro como fuera del grupo al que se pertenece*; es decir, al *desenvolvimiento social del alumno en interacción con otros estudiantes y con sus maestros*, a la construcción de su identidad y de su individualidad a partir del punto de referencia que significan los demás; al desarrollo de su personalidad y de su manera de aprender a relacionarse.

Por otra parte, el aprovechamiento académico sería la utilización adecuada de los recursos que ofrece la escuela, tanto materiales como pedagógicos y el ejercicio intelectual con el que se motive al estudiante para obtener mejores ventajas

académicas en la adquisición del conocimiento. Es decir, que el aprovechamiento académico dejaría de ser una cuestión evaluada únicamente desde lo individual, para ser una evaluación integral tanto del alumno como de la misma escuela.

El rendimiento académico, por su parte, serían todas aquellas evaluaciones particulares que numéricamente representan la habilidad global de un estudiante en cuanto a su proceso de aprendizaje y la que haga exposición del conocimiento que ha adquirido. Este término por sí mismo, generalmente no considera las habilidades particulares en una u otra área de ese conocimiento, sino que se ha utilizado como método descriptivo de los buenos o malos alumnos sin considerar los factores externos al estudiante que afectan su proceso de aprendizaje y su interés por las cuestiones académicas.

“Las evaluaciones pueden entenderse *como un proceso mediante el cuál se emite un juicio de valor* atribuible a una determinada situación que jerarquiza, normaliza y cuestiona las diferentes habilidades que cada alumno puede utilizar para adquirir y emplear tal conocimiento”. (Magaña, 1996; 25)

Para Lemus (1974)³³, éstas evaluaciones tienen un impacto significativo sobre la construcción del autoconcepto debido a que se ha pensado en el rendimiento académico *“en un sentido normativo regido por un contenido valorativo que se impone generalmente como una exigencia por parte del docente”*. Se parte de la base de que éste es fundamental para la aprobación o reprobación del alumno y que las buenas calificaciones harán referencia a un adecuado rendimiento académico justificado sobre la idea de los buenos alumnos sin considerar tampoco que el rendimiento académico, en este sentido, dependería de un adecuado desempeño escolar y un buen aprovechamiento.

Indistintamente, el concepto de rendimiento escolar se ha utilizado para señalar las capacidades intelectuales de un estudiante dados los mecanismos de evaluación característicos del sistema educativo; sin embargo, el rendimiento escolar sería el

³³ Citado en Magaña, 1996.

término que permitiría englobar muchas de las características tanto personales como de actitud hacia la escuela que tendría un estudiante. Sería el concepto empleado como variable en esta investigación para aludir tanto al desempeño escolar que se pretende mejorar con los grupos de trabajo en cuanto a las relaciones que se recrean dentro de cada grupo a través de la integración, y a favorecer un mejor autoconcepto que repercuta continuamente sobre un óptimo rendimiento académico; al mismo tiempo, se hará un análisis sobre el aprovechamiento escolar tanto de alumnos como de maestros para entender la dinámica en la que unos y otros determinan muchas de las condiciones de enseñanza, las cuáles, impactarán nuevamente sobre el rendimiento académico.

Más allá de que el rendimiento escolar pueda definirse en términos de la adquisición de conocimiento, la obtención de buenas calificaciones o la respuesta correcta a las exigencias del medio, el rendimiento escolar está constituido por diversos y diferentes factores, que para el caso de la adolescencia, están determinados en gran medida por el desarrollo físico y emocional de cada alumno, a los métodos de afrontamiento y respuesta ante situaciones muy particulares de cada uno, y a un desajuste social cada vez más evidente; esto sin duda enmarca mucho de la conducta y de la actitud en la escuela de cada alumno.

[Se ha encontrado que *además de los hábitos de estudio y el nivel de inteligencia* algunos factores que repercuten en el rendimiento escolar son *[la clase social a la que se pertenece, el tipo de cultura de la familia, las expectativas de los padres, la estabilidad de la conducta paterna, la posición que ocupa el sujeto en su familia, la riqueza o pobreza del lenguaje, el ambiente cultural de la escuela: sus principios y su filosofía, las expectativas y prejuicios de los profesores, etc.]*. (Canales de Olmo, 1991; 14).

De acuerdo a lo anterior, la pregunta sería ¿cuáles son las condiciones para alcanzar un buen rendimiento escolar en México?; pues las respuestas son diversas y determinantes.

Por un lado, es fácil observar una ineficacia en los hábitos de estudio y un nivel intelectual que cada vez se ve más limitado por utilización de tecnologías que evitan

(más que facilitar) la obtención y búsqueda de información, que se proyectan continuamente hacia el uso de sistemas de entretenimiento que en su mayoría no requieren de un ejercicio mental adecuado; se habla específicamente del uso del Internet y los videojuegos. Por otra parte, si en los últimos años se ha observado un incremento en las horas destinadas a ver TV, en la que generalmente los programas no tienen ningún contenido que impulse o motive la adquisición y aplicación de conocimiento sino que por el contrario lo erradica, pues debe considerarse la limitante de estos hábitos de entretenimiento.

Además, cuando se hace referencia al nivel económico o a la clase social de la familia, de ningún modo se hace en un sentido discriminatorio, ni considerando mucho menos, que ésta sea una condición determinante de la superación académica. Se habla del factor económico porque muchas de las exigencias escolares radican en el uso constante de materiales que la escuela no provee. Es común ver en las secundarias del Distrito Federal, que muchos de los puntos obtenidos para la evaluación, dependen del empleo de estos materiales: por ejemplo, los cuadernos forrados de un color específico, material didáctico, etc., que en muchas ocasiones son sólo un mecanismo para sobresaltar las diferencias económicas de uno u otro alumno. Actualmente, las modas impuestas por grupos sociales económicamente más estables, influyen notablemente sobre la actitud de los estudiantes al consumismo y en cierto modo a la presunción. Por ejemplo, se ha vuelto común ver a los alumnos con celulares bastante caros, con agendas electrónicas, aparatos de audio muy llamativos y otros artefactos que están fuera por completo de la dinámica escolar, pero que se han convertido en una condición determinante de la interacción entre alumnos.

Estos aparatos, vienen no solamente como parte de una “sociedad digitalizada” sino que representan en muchas ocasiones la carencia de tiempo o afecto que los padres tienen para con sus hijos. La misma situación económica obliga a uno o a ambos padres a mantener jornadas laborales extensas que les impiden pasar tiempo de

calidad con sus hijos, y esto tiene un efecto importantísimo sobre su desempeño y su rendimiento escolar.

En muchos casos, la familia de un alumno está integrada por él y su madre, además de la familia “no nuclear”, es decir, abuelos, tíos, primos, etc. Este desajuste y esta nueva reestructuración de la familia, conlleva un conflicto entre lo que se quiere y lo que se tiene, entre el ideal y lo real del núcleo familiar.

La constante desintegración, la violencia, entre muchas otras cosas, plantea una situación familiar para la que muchos estudiantes todavía no están preparados debido a las carencias afectivas que esto representa.

De ahí que también sea importante el nivel cultural del que se provea al estudiante así como las vías de comunicación que éste mantenga con los demás miembros de su familia; esto con la finalidad de brindarle al alumno la seguridad necesaria en su proceso de formación y desarrollo emocional.

De manera destacada, las expectativas que los profesores manifiesten de los alumnos, crearán en gran medida las expectativas que ellos mismos tengan sobre sí.

[Rosenthal desarrolló el concepto de la profecía de la realización personal, el de la noción de que la expectativa de un evento cualquiera tenga lugar, el hecho de que la profecía sea una creencia falsa, pero de la cual se está plenamente convencido, puede desencadenar en realidades verdaderas.](Citado en Canales de Olmo, 1991; 47)

Si se considera que los profesores están en una posición de modelado ante la vista de los alumnos, las expectativas negativas que un maestro tenga con respecto a las capacidades de algún alumnos o de un grupo, al manifestarlas abierta y continuamente provocarán que éstos terminen por convencerse de que realmente su desempeño o su participación no es importante, y esto evidentemente tiene repercusiones notables sobre el concepto de sí mismos.

En lo que respecta al autoconcepto, será importante entender como éste se relaciona con un adecuado o inadecuado rendimiento escolar.

Gimeno en 1976³⁴, realizó una investigación sobre *autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar* en la que los alumnos tenían que evaluarse a sí mismos y a sus compañeros *según la capacidad que creían que cada uno tenía tomando en cuenta la realización de sus trabajos escolares*. Algunas de las conclusiones más importantes y que deberían considerarse son:

a) El status sociométrico, es decir, el índice de aceptación que un alumno tiene de su grupo, la imagen que tiene ante los demás y el concepto de sí mismo, son factores que influyen en su proceso de aprendizaje debido a que *los productos que se obtienen en forma individual, son resultado de su personalidad y no de sus capacidades intelectuales. Lo que él hace es producto de lo que es y de lo que se espera que sea; su conducta está en función de su personalidad y de las expectativas que recaen sobre los roles que desempeña*.

b) El profesor contribuye notablemente en el rendimiento escolar debido a que determina y establece *relaciones entre los alumnos. La actitud que el profesor toma hacia sus alumnos, es el punto de partida de la actitud que los alumnos tomarán unos contra otros*.

c) Los comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente, son el punto de arranque del autoconcepto personal, es decir, lo que creo que él es. Es sospechable que el autoconcepto académico sea una faceta importante del autoconcepto general.

“El autoconcepto académico y la autoimagen académica está positivamente relacionada con el rendimiento escolar y con el estatus sociométrico” (Gimeno, 1976. Citado en Canales de Olmo, 1996; 45)

³⁴ Citado en Canales de Olmo, 1996.

Es así que las marcadas diferencias y los juicios de valor entre buenos y malos alumnos que los maestros expresan, se convierten en las condiciones bajo las que un estudiante se considerará apto para obtener mejores resultados escolares y actuará en consecuencia. Todo esto a partir de que el autoconcepto en la adolescencia, define muchas de las actitudes en la edad adulta y agiliza o retiene el proceso hacia la madurez.

Ubicando al autoconcepto desde una *postura multidimensional* se ha hecho pertinente diferenciar entre el autoconcepto como término global en el desarrollo del ser humano, y lo que respecta únicamente al ámbito escolar.

Según Shavelson, Hubner y Staton (1976); Lyon y McDonald (1990), Lyon (1993) y Marsh (1990)³⁵ en una postura multifacética y jerárquica del autoconcepto, explican que la clasificación del autoconcepto abarca diferentes esferas del desarrollo del adolescente y dados los componentes específicos del autoconcepto en el ámbito educativo, han elaborado una definición de entre lo que es el autoconcepto académico y el no académico.

El autoconcepto académico está vinculado a las áreas del conocimiento sobre las que el estudiante muestra facilidad o habilidad notable para aprender su contenido. Es decir, si un alumno es bueno en matemáticas, tendrá un autoconcepto matemático y así respecto a su rendimiento académico en cada materia.

“El autoconcepto no académico, por su parte, está vinculado al desarrollo físico, social y emocional del estudiante: el autoconcepto físico, a su vez, está dividido en habilidad física y en apariencia” (Magaña, 1996; 32-33)

Esta separación del concepto de sí mismo, no fundamenta en ningún sentido la separación real en la interacción con el medio; sino que más bien, recrea una retroalimentación constante y una dependencia entre uno y otro aspecto del desarrollo social y escolar del alumno.

³⁵ Citados en Magaña, 1996.

Otro de los conceptos que sabemos, incide en el rendimiento escolar de los adolescentes es el de Locus de Control; mediante este constructo sabemos en donde se origina la causa a la que un estudiante atribuye sus éxitos o fracasos escolares; si dichas situaciones son ajenas a él, o si son producto de su esfuerzo:

“...El éxito es atribuido a causas internas, mientras que el fracaso el atribuido a causas externa. Mediante el proceso de atribución las personas logran mantener vigente el grado de Autoestima” (Hewstone, 1993. Citado en Hernández, et. al., 2002; 2)

De acuerdo con la Teoría de la Motivación y Emoción de Weiner (1985)³⁶, cuando el éxito es atribuido a causas internas (capacidad, personalidad, tenacidad) redundará en una mayor *autoestima* (sentimiento de orgullo), a diferencia de que si éste fuera atribuido a factores externos (una tareas fácil, o cuestión de buena suerte). También es previsible que el fracaso atribuido a causas internas redunde en un descenso de la *autoestima*, y caso contrario ocurriría si la atribución al fracaso fuera externa. Por ello en la medida en que un alumno se perciba como capaz de controlar sus propias acciones y lograr un objetivo, podrá ser utilizado favorablemente en su proceso de aprendizaje si éste asume la responsabilidad de sus acciones, además de reconocer y aprovechar sus propias habilidades.

Los diferentes estudios con adolescentes en donde se ha utilizado la Escala Multidimensional de Locus de Control (La Rosa, 1986) han encontrado relación entre el locus de control y diversas variables como: situaciones de logro intelectual, en donde se observó que las relaciones positivas entre los padres enfatizarían logros académicos y locus de control interno en los hijos; la *autoestima* y la competencia (Marshall, 1989)³⁷, las cuales favorecen la capacidad de controlar más el medio ambiente, es decir refuerzan un locus de control interno. En 1994, Camacho, et. al; realizaron un estudio con 217 adolescentes estudiantes de preparatorias públicas y privadas para conocer la relación entre el locus de control, la escolaridad de los

³⁶ Op. Cit. 2002.

³⁷ Citado en Camacho, 1994.

padres y el rendimiento académico de adolescentes, en dicha investigación concluyen afirmando que los padres siguen siendo los agentes socializadores que más influyen en la conducta de los hijos.

Dadas las características particulares de la adolescencia, el rendimiento escolar tiene una significación importante y debería ser considerado y evaluado de acuerdo a las exigencias que esta etapa del desarrollo tiene respecto al desarrollo social y escolar de los estudiantes. Según los estudios de Jenild (1972); Horrocks (1984) y Hurlock (1949)³⁸, al llegar a la adolescencia, los niveles de rendimiento escolar se alteran frecuentemente y tales alteraciones suelen ser más visibles en los años en los que aparece la pubertad y en general, es de efectos desfavorables, es decir, disminuye la calificación media del sujeto.

De ahí que sea importante reconocer que la adquisición de conocimientos teóricos en la escuela, no es ni lo único ni lo más importante; que lo que comúnmente se llama “fracaso escolar” o que un bajo rendimiento académico, no define por completo las capacidades intelectuales de los alumnos a esta edad; que son muchas las cosas que el adolescente necesita aprender y la escuela el medio por el que lo consigue, pero que tales cosas responden más bien al sentimiento de búsqueda, independencia y al proceso de identidad mismo que atiende con mucho más urgencia que la adquisición de buenas calificaciones. Esta búsqueda se afina en la interacción con los demás: en la formación y pertenencia a un grupo de iguales, en su justificado rechazo a la autoridad, en su manera peculiar y contradictoria de afrontar las situaciones externas que aún le perjudican, en relacionarse sentimentalmente con alguien y en separarse un poco del núcleo familiar y mantener así, el sentido de independencia.

³⁸ Citados en Canales de Olmo, 1996.

CAPÍTULO 4

“METODOLOGÍA”

En un principio hay que hacer alusión al término de rendimiento escolar, como hemos dicho, el concepto no sólo implica la evaluación numérica que de los alumnos se hace; si bien dicho concepto está asociado con el progreso en los sistemas de producción, éste debe ir más allá y tomar en cuenta que la educación tiene que formar a un “hombre” consciente de su dignidad como persona, responsable ante sí mismo y ante los demás, ya que es la educación la herramienta más valiosa que puede poseer y depende del buen uso que de ella se haga, para posibilitarle el logro de su realización plena como ser humano.

Por todo lo anterior es necesario desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que cumplan con los objetivos básicos y se centren en el desarrollo de dicho proceso a partir de la metacognición, más que en el resultado mismo evaluado únicamente en las aulas; el aprendizaje debe ser significativo, lo cual implica que debe ser llevado a las tareas y quehaceres cotidianos fuera del ámbito escolar.

El desarrollo metodológico de esta investigación contempla delimitar los alcances mismos de la investigación y sustentar la manera en la cual se llevó a cabo el Programa de Intervención en el contexto educativo de secundaria.

4.1. Planteamiento del problema:

¿Cuál es la incidencia que tiene la aplicación de un programa de intervención sobre el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y el locus de control, en el rendimiento escolar de los adolescentes estudiantes de secundaria?

4.1.1. Preguntas guía de la investigación:

¿Tiene efecto el autoconcepto de los adolescentes en su rendimiento escolar?

¿Cuál es la relación que tiene el autoconcepto de los adolescentes con su rendimiento escolar?

¿Tienen efecto el locus de control de los adolescentes en su rendimiento escolar?

¿Cuál es la relación que tiene el locus de control de los adolescentes con su rendimiento escolar?

¿Tiene efecto la autoestima que tienen los adolescentes para mejorar su rendimiento escolar?

¿Cuál es la relación que tiene la autoestima en los adolescentes con su rendimiento escolar?

4.2. Objetivo General:

Elaborar, aplicar y evaluar un programa de intervención para el fortalecimiento de la autoestima, el autoconcepto y el locus de control, que permita al adolescente mejorar su rendimiento escolar.

4.2.1. Objetivos Específicos:

- ψ Conocer cuál es el concepto de sí mismo que tienen los adolescentes de secundaria.
- ψ Conocer si el locus de control es externo o interno en los adolescentes de secundaria.
- ψ Desarrollar en el adolescente un concepto de autoestima y autoconcepto para que le permitan mejorar su rendimiento escolar.
- ψ Conocer al nivel de autoestima de los adolescentes antes y después del programa de intervención.

4.3. Definición de variables:

 *Rendimiento escolar:* Es la capacidad que un alumno tiene de responder a los estímulos educativos, la calidad en su proceso de enseñanza- aprendizaje, reflejado en las habilidades psicológicas al relacionarse con profesores, compañeros y familiares.

📖 *Autoconcepto*: Es la percepción que uno tiene de sí mismo; específicamente, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. El autoconcepto representa el valor relativo que los individuos se atribuyen o creen que los otros les atribuyen y es de gran importancia en el proceso de regulación y autorregulación en el comportamiento.

📖 *Autoestima*: Es la evaluación que el individuo hace de sí mismo y que tiende a mantenerse; expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta que punto un individuo se cree capaz, significativo, exitoso y valioso. Es el juicio personas de valía, el cual se expresa en las actitudes que un individuo tiene hacia sí mismo. (Coopersmith, 1967).

📖 *Locus de control*: Se refiere al grado con que el individuo cree controlar su vida y los acontecimientos que influyen en ella. Constituye una expectativa generalizada o una creencia en la que se vive, la cual está relacionada con la previsibilidad y estructuración del mundo (quién o qué factores controlan su vida); la variable que puede permitir una confiable predicción de la conducta futura del sujeto, en cuanto a la toma de decisiones.

4.4. Operacionalización de las variables:

Al definir operacionalmente la variable *rendimiento escolar*, debo aclarar que inevitablemente el indicador que se ocupa es numérico; esto se debe a que tradicionalmente en la escuela es el promedio de las calificaciones el que determina el aprovechamiento y/o rendimiento académico de los grupos. La forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos sigue siendo la calificación numérica obtenida en los exámenes bimestrales junto con la de los trabajos escolares; por lo que ésta variable, se midió en la parte cuantitativa de esta investigación, bajo el indicador antes mencionado haciendo una comparación entre el trimestre previo a la intervención (primer bimestre) y el bimestre posterior a la misma (tercer bimestre).

Para la variable *locus de control* se adaptó el instrumento de Jorge La Rosa “Escalas de Locus de Control: problemas y contribuciones” (1986), el cual consta de 61 ítems agrupados en cinco factores, los cuales contienen una escala de cinco puntos que van desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo.

En el caso de las variables *autoconcepto* y *autoestima* se evaluaron por medio del Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967) y consta de 58 ítems, divididos en cuatro sub escalas (autoestima general, ambiente familia/hogar, ambiente escolar y discapacidad social). Debido a que la intervención tuvo también como sustento teórico el Aprendizaje Cooperativo³⁹ se contempla evaluar el autoconcepto que de su grupo tienen los alumnos que participaron en la investigación, por medio del Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto de Garaigordobil, 2000.

4.5. Tipo de investigación:

El tipo de la investigación es *correlacional*, ya que se quiere conocer cómo se comporta la variable (rendimiento escolar) en relación con las variables (autoconcepto, autoestima y locus de control), además de conocer cuál es el efecto que tienen sobre la misma.

La investigación se complementa realizando el análisis cualitativo de cada una de las técnicas y ejercicios estructurados llevados a cabo dentro del Programa de Intervención; rescatando así la *parte descriptiva*, pues se quiere conocer cómo el adolescente va desarrollando el concepto de sí mismo y cómo puede mejorar su nivel de autoestima. Obteniendo una investigación de corte cuantitativo y cualitativo.

4.6. Población:

Adolescentes de 13 a 15 años, estudiantes de la Escuela Secundaria Diurna #85 “República de Francia”, que se encuentra ubicada en Delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal.

³⁹ Cárdenas, M. 2005 “Efectos del Aprendizaje Cooperativo en el Rendimiento Escolar de los Adolescentes de Secundaria: Diseño de un Programa de Intervención”.

En datos obtenidos de las Estadísticas del CENEVAL⁴⁰, en 2003 la Secundaria República de Francia se ubicaba en lugar número 14 a nivel Distrito Federal (contempla secundaria públicas y privadas) y el lugar número 6 a nivel de secundarias públicas. Lo anterior fue considerado para aplicar el Programa de Intervención en ésta escuela, pues de acuerdo con el informe, se enlistan las escuelas que mejores promedios obtienen al presentar el Examen de concurso de ingreso a la Educación Media Superior.

4.6.1. Muestra

Se trabajó con una muestra de 131 estudiantes de secundaria, de los cuales 83 participaron en el programa de intervención, de estos últimos el 50.6% se trata de mujeres y el resto varones, de grupos de tercer grado en el turno matutino.

4.6.1.1. Selección de la muestra:

Se trata de una muestra intencional, ya que los grupos fueron elegidos de acuerdo con el promedio general de calificaciones obtenido en el segundo año de secundaria (ciclo escolar 2003-2004). Para el caso de los dos grupos experimentales se decidió trabajar con el grupo 3º “C” que había tenido un promedio de 7.60 y el 3º “D”⁴¹, el cual había sido un grupo con bajo promedio 7.42; mientras que para el caso de nuestro grupo control se decidió trabajar con el grupo que había obtenido el más alto promedio, el 3º “E” con 7.79.

4.7. Hipótesis teóricas:

H₁: La autoestima es un factor que ayuda al adolescente a tener éxito en su rendimiento escolar.

H₂: El autoconcepto del adolescente tiene efectos sobre su rendimiento escolar, ya sean éstos positivos o negativos.

⁴⁰ Esta institución evalúa a cerca de 600 mil, jóvenes de todo el país que presentan el examen de ingreso para Educación Media Superior.

⁴¹ Aunado al problema de bajo aprovechamiento el grupo venía presentando serios problemas de conducta al inicio del ciclo escolar, así que a sugerencia de las autoridades del plantel se nos pidió trabajar con ellos.

H₃: El locus de control (externo-interno) del adolescente tiene efectos sobre el nivel de autoestima y su rendimiento escolar.

4.7.1. Hipótesis de trabajo:

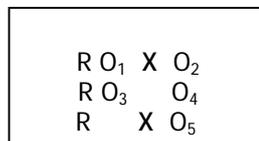
H₀: La aplicación del Programa de Intervención tiene incidencia en el nivel de autoestima de los adolescentes de los grupos experimentales.

H_a: La aplicación del Programa de Intervención no tiene incidencia en el nivel de autoestima de los adolescentes del grupo control.

4.8. Diseño de investigación:

El diseño de la investigación está basado en el *Diseño de los Cuatro Grupos de Solomon (1949)*⁴², en éste diseño se usa a cuatro grupos con características semejantes, en otros casos también puede ser empleado de manera individual. Cabe señalar que por las necesidades propias de la investigación este diseño se aplicó sólo con tres grupos (dos experimentales y un grupo control).

La representación gráfica queda de la siguiente manera:



En donde **R** es el símbolo que representa en cada caso a los grupos de trabajo; **X** es el tratamiento (Programa de intervención) que se ha diseñado para los adolescentes; **O** hace alusión a las mediciones (pre test y post test) que se hicieron en un grupo y en otro, con la finalidad de analizar con más detalladamente la incidencia del Programa de Intervención.

4.9. Instrumento

El instrumento se encuentra integrado en una primera parte por el Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC), seguido de la Escala de Locus de Control (situaciones escolares) y finaliza con la parte de datos generales, los cuales recaban

⁴² Campbell, D. et. al., 1973,53-54

información sobre, edad, sexo, grupo, escuela, promedio en calificaciones obtenidas en años y bimestres anteriores, materia que más les agrada, materia que menos les agrada, cuántas horas a la semana dedican a la escuela, y qué tanto les gusta, si les gusta estudiar solos o con sus compañeros, para qué estudian; datos sociodemográficos: con quién viven, ocupación de la mamá y el papá, cuántos hermanos tienen, si trabajan y por qué motivos, si hay problemas de alcoholismo y drogadicción con alguna de las personas con las que viven, si sufren depresión o tristeza constante, si están a dieta, el color de su preferencia y si decidirán seguir estudiando, por último se les pide el nombre al final del instrumento.⁴³

El inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC) corresponde a un instrumento de medición cuantitativa de la Autoestima, fue presentado originalmente por S. Coopersmith en 1959. El inventario consta de 50 ítems, los cuales se agrupan en 4 subescalas las cuales tienen que ver con la percepción que de sí mismo tienen los estudiantes en cuatro áreas diferentes: **Autoestima general**: evalúa los 5 pilares de la Autoestima (sentimientos, motivación, autoconcepto, seguridad y competencia), **Ambiente familiar-hogar**, **Ambiente escolar**, y una subescala sobre **deseabilidad social** (la cual mide un intento por dar una imagen positiva de sí mismo). Los ocho ítems restantes no evalúan nada (escala de mentira). Las opciones de respuesta son de SI y NO.

En algunos casos una respuesta afirmativa indica que el nivel de autoestima es favorable, por lo que deben ser contabilizados con dos puntos, mientras que otros una autoestima favorable se indica por medio de una respuesta negativa.

Un estudio realizado por Verduzco⁴⁴ en 1994 reporta una $\alpha = 0.77$ en una población de niños mexicanos; mientras que Lara-Cantú en 1993 reporta un $\alpha = 0.81$ en población de adultos mexicanos, para dicho inventario.

⁴³ Ver Anexo 1

⁴⁴ Citado en Lara-Cantú, et. al., 1993.

4.10. Estrategias del Programa de Intervención

Título: “CONOCERME Y QUERERME PARA APRENDER MEJOR”

Clave: MCMN-UAMI/2004

Propósito: Mejorar el nivel de Autoestima a través de las estrategias del Aprendizaje Cooperativo de los Adolescentes de nivel secundaria.

Horas: 50, distribuidas en 9 semanas.

Nivel: Adolescentes, alumnos de tercer grado de secundaria pública.

Justificación: Para que el alumno de secundaria mejore su rendimiento escolar es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que modifiquen favorablemente el proceso de aprendizaje. Estas estrategias se basan en dinámicas de cooperación que al mismo tiempo elevan el nivel de Autoestima y subsecuentemente la calidad de sus relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito escolar.

Perfil de la población: Adolescentes de secundaria pública.

Objetivos Principales:

-  El proceso de formación del Autoconcepto en los Adolescentes tiene un impacto sobre las expectativas y sus acciones, lo cual tiene efectos sobre la motivación y subsecuentemente sobre su proceso de aprendizaje.
-  Un desempeño escolar favorable puede desarrollarse mediante técnicas y estrategias de cooperación que tendrán un impacto significativo en la formación de la autoestima, elevando los niveles de ésta y optimizando el proceso de desarrollo en los adolescentes.

Contenido Sintético:

1. Integración grupal
2. Los cinco pilares de la Autoestima.
 - 2.1. ¿Qué es la Autoestima?
 - 2.2. Los pilares de la Autoestima: sentimientos, motivación, autoconcepto, seguridad y competencia.
3. Sexualidad.
 - 3.1. Características físicas y psicológicas del hombre y la mujer.
4. Aprendizaje Cooperativo
5. Familia
 - 5.1. La familia real y la familia ideal.

Tiempo de duración: 9 semanas, del 12 de Octubre al 10 de diciembre de 2004.

Trabajo previo: Ninguno

Participantes: Grupos de 39 y 44 alumnos respectivamente.

Condiciones de Operación: Salón de clases, salón de usos múltiples, equipo de audio, patio de la escuela, gises, pizarrón, cartulinas, papel pellón, papel craft, acuarelas, pinturas vinci, hojas de colores, revistas, periódico, globos, estambre, pelotas, pegamento, tijeras.

Resultados de aprendizaje:

1. Que los alumnos adolescentes de tercero de secundaria, muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de su grupo.
2. Que los alumnos adolescentes de tercero de secundaria, mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.
3. Que exista un aumento significativo en su desempeño escolar, basado no solo en el rendimiento académico, sino en sus relaciones con los profesores y en sus niveles de participación en clase.

CAPÍTULO 5

“RESULTADOS”

Una vez elaborado y aplicado el Programa de Intervención pasaremos a la parte de la evaluación de los resultados obtenidos del PI: “Conocerme y Querermé para Aprender Mejor”

Primeramente se reportan los hallazgos cuantitativos obtenidos de los instrumentos del pre test y post test, para luego dar paso a la descripción de las evidencias obtenidas en las actividades del PI⁴⁵.

5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL INSTRUMENTO.

5.1.1. Evaluación del Inventario de Autoestima:

Para llevar a cabo dicha evaluación, únicamente se tomaron en cuenta las cuatro subescalas del IAC que corresponden a la autoestima general, ambiente familiar-hogar, ambiente escolar y la de deseabilidad social. De ahí se obtuvo el nivel de Autoestima para cada caso y la media para cada uno de los grupos (experimentales y control).

Prueba "t"

	Grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoestima	3° D	41	71.93	13.701	2.140
	3° E	36	79.11	10.281	1.714

Tabla No. 1 “Evaluación del IAC antes del Programa de Intervención”

Los resultados obtenidos de la prueba “t” de Student para muestras independientes arrojan un valor de $t = -2.573$ (75, 77) con un nivel de significación bilateral de .012 y una $F = .721$ con una significación de .399; por lo que no hay una diferencia significativa en el nivel de Autoestima de los dos grupos.

⁴⁵ Ver Anexo No. 3 “Escenarios de Aprendizaje”

Después de haber aplicado el tratamiento “Programa de Intervención”, los resultados obtenidos con la prueba antes mencionada son los siguientes:

Prueba "t"

	GPOPOST	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoestima	3° D	41	71.32	16.141	2.521
	3° E	36	76.81	10.378	1.730

Tabla No. 2 “Evaluación del IAC después del Programa de Intervención”
Grupo Experimental 3° “D” vs. Grupo Control 3° “E”.

En esta comparación de medias, $t = -1.747$ (75,77) con una significación bilateral de .085, el valor de $F = 4.473$ y la diferencia es significativa con .039.

Prueba "t"

	GPOPOST	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoestima	3° C	36	69.78	14.796	2.466
	3° E	36	76.81	10.378	1.730

Tabla No. 3 “Evaluación del IAC después del Programa de Intervención”
Grupo Experimental 3° “C” vs. Grupo Control 3° “E”.

La diferencia entre estos dos grupos si es significativa dado que el nivel de significación es de .023 y el valor de $F = 5.225$; $t = -2.333$ (70,72)

Prueba "t"

	GPOPOST	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Autoestima	3° C	36	69.78	14.796	2.466
	3° D	41	71.32	16.141	2.521

Tabla No. 3 “Evaluación del IAC después del Programa de Intervención”
Para cada uno de los Grupos Experimentales

Por último la diferencia de medias de acuerdo el valor de $t = -.434$ (75,77), no da evidencias de diferencia significativa, dado que $F = .006$ con un nivel de significación de .939.

5.1.2. Evaluación de la Escala de Locus de Control:

Para verificar que la Escala de Locus de Control Escolar midiera las dimensiones propuestas por La Rosa, se realizó un análisis factorial para toda la escala, encontrando que los ítems si se agrupan teóricamente en lo que se esperaba. La prueba de KMO & Bartlett’s arrojó una significación .000 por lo que se tiene validez para hacer dicho análisis; éste se realizó vía componentes principales, con rotación Varimax y normalización Kaiser que convergió en 26 interacciones.

La confiabilidad se obtuvo con la fórmula alfa de Cronbach, la cual muestra que por lo menos para cuatro factores son confiables, ya que presentaban una confiabilidad mayor a .50. A continuación se presenta las estadísticas para cada factor:

Factor	% de la Varianza explicada	Confiabilidad	No. de reactivos	x	D.S.
Suerte/Internalidad	22.515	.2945	18 ítems	2.75	5.533
Afectividad	4.345	.9138	11 ítems	2.23	8.870
Poderosos/Suerte	2.837	.9236	10 ítems	1.85	7.005
Poderosos del microcosmos	2.032	.5502	5 ítems	2.59	3.839
Poderosos del macrocosmos	1.772	.6876	4 ítems	2.23	3.345

Tabla No. 4 Dimensiones de la Escala de Locus de Control Escolar.

	Suerte / Internalidad	Afectividad	Macrocosmos / suerte	Poderosos del microcosmos	Poderosos del macrocosmos
Suerte / Internalidad	1	.586	.667	.343	.558
Afectividad	.586	1	.744	.371	.511
Macrocosmos / suerte	.667	.744	1	.454	.591
Poderosos del macrocosmos	.343	.371	.454	1	.403
Poderosos del microcosmos	.558	.511	.591	.403	1

Tabla No. 5 “Correlación de Pearson para cada una de las dimensiones del Escala de Locus de Control Escolar”, *la correlación entre cada una de las dimensiones de la escala fue de .000, por lo que es significativa.

La confiabilidad para toda la Escala de Locus de Control Escolar fue de .9119.

5.1.3 Correlaciones del IAC vs. Locus de Control.

	Suerte / Internalidad	Afectividad	Macrocosmos/suerte	Poderosos del microcosmos	Poderosos del macrocosmos
Autoestima	.012	-.104	-.093	-.309**	-.082

Tabla No.6 ** A pesar de que la correlación es muy baja, si hay relación entre las variables.

Los resultados anteriores muestran que el único factor de la Escala de Locus de Control Escolar, que se relaciona con el nivel de Autoestima es de “poderosos del microcosmos”; ésta dimensión describe situaciones en las que hay personas muy cercanas al estudiante que influyen en su toma de decisiones. Por ejemplo: “Yo siento que la gente que tiene el poder sobre mi (papás, hermanos, profesores, etc.) tratan de decidir lo que sucederá con mi vida”.

5.1.4. Efectos de la Autoestima y el Locus de Control sobre el Rendimiento Escolar de los grupos de trabajo.

La evaluación misma del Programa de Intervención se da a través de los promedios que cada alumno obtuvo en el bimestre posterior a la intervención, de acuerdo con lo se planteó en el diseño de la Investigación.

Correlaciones "Autoestima y Locus de Control sobre el Rendimiento Escolar de los Grupos de Trabajo 3º "C" y 3º "D"

		PROMEDIO	Autoestima	Locus de Control
PROMEDIO	Correlación de Pearson	1	.251*	.169
	Sig. (bilateral)	.	.028	.142
	N	77	77	77
Autoestima	Correlación de Pearson	.251*	1	-.061
	Sig. (bilateral)	.028	.	.601
	N	77	77	77
Locus de Control	Correlación de Pearson	.169	-.061	1
	Sig. (bilateral)	.142	.601	.
	N	77	77	77

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La prueba anterior demuestra que la aplicación del Programa de Intervención si tuvo incidencia sobre el rendimiento escolar de los Adolescentes (específicamente sobre la variable Autoestima). Todos los análisis de fueron realizados con el paquete estadístico de SPSS, versión 11.0

5.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN PI.

Primeramente, se presenta una serie de reportes sobre los aspectos generales de cada uno de los grupos de trabajo y se describen además algunas de las condiciones observadas en la dinámica que cada uno presenta.

Posteriormente, se presentan algunos de los resultados de aprendizaje de algunas de las actividades que se llevaron a cabo. Sería exhaustivo detallar todos y cada uno de los ejercicios⁴⁶ con lo que se trabajó; sin embargo, se reconoce la importancia de sólo aquellos ejercicios que, por la cantidad de información que arrojan, nos permiten evaluar los alcances mismos del PI.

Esto se debe principalmente a que muchas de las actividades sirvieron sólo como ejercicios de integración que al mismo tiempo procuraron hacia los alumnos cierta motivación para participar en el PI y no sirven como indicadores de evaluación del mismo. Muchos de los juegos de competencia se procuraron como preparación de los alumnos hacia actividades en donde tuvieran que enfrentar situaciones poco comunes para ellos o que requerían de su completa organización para funcionar, sin olvidar que éstos reforzaban uno de los pilares de la Autoestima.

Otros ejercicios, por su parte, estaban diseñados para “despertar” en los alumnos el interés a solucionar conflictos que ellos y ellas enfrentan, inclusive fuera del ámbito escolar pero que igualmente influyen sobre su rendimiento escolar.

En este análisis, se describen ampliamente los objetivos y funcionamiento de cada ejercicio, la respuesta de cada grupo y las condiciones en las que éste se llevó a cabo. Es sobre esa base que también se hace una evaluación no solamente de las actividades o del grupo mismo, sino de las diferentes formas de conducción que se emplearon dadas las diversas y variadas situaciones que se presentaron en el lugar de trabajo.

⁴⁶ Ver anexo No. 3 “Escenarios de Aprendizaje”

5.2.1. El entorno.

En cuanto a la ubicación, la escuela se encuentra sobre la Avenida Oceanía, muy cerca del Bosque de San Juan de Aragón; del otro lado de la avenida está el Deportivo de Oceanía; se llega fácilmente por la estación del metro Deportivo Oceanía de la línea B, bajando por las escaleras que dan a la Clínica de Odontología de la UNAM.

5.2.2. Las Condiciones de Operación.

La escuela está dentro de las instituciones de educación básica con horario ampliado, los alumnos tienen su primera clase desde las 7:00 a.m. y salen a las 14:00 p.m., esto significa que tienen dos horas más de clase que el resto de otras secundarias porque además, reciben las materias de francés y computación como asignaturas obligatorias y no solamente como taller. Esta secundaria también es candidata para entrar al programa SEC. XXI, en el que se provee a las escuelas de los recursos materiales y económicos para modificar y adaptar los salones de clases, de manera que ahora sean los alumnos los que se dirijan a cada salón a tomar la clase que les toca. La idea es que se tenga un salón equipado para cada materia (habrá una televisión, una computadora y material didáctico específico).

Por lo menos en el turno matutino se encuentran en el proceso de ingresar a los Programas de Escuelas de Calidad, mientras que en el turno de vespertino ya se encuentran dentro de dicho programa.

La secundaria es bastante grande, con una infraestructura que carece en muchos aspectos, de comodidad o buen funcionamiento. Las bancas de algunos salones, por ejemplo, no tienen respaldo o las paletas están flojas; las puertas pueden cerrarse por fuera con algún candado y esto se presta muchas veces al juego de los alumnos de encerrarse o no dejar salir a algún profesor.

En los salones, uno de los muros es una pared cubierta de concreto que deja pasar poca luz por las mañanas o en los días lluviosos, en otros salones, estas mismas

paredes están cubiertas por tabicones de vidrio que permiten el paso de una considerable cantidad de luz y que a diferencia de los otros, le da un cierto toque de alegría.

Gran parte de la inmobiliaria no es uniforme a todos y cada uno de los salones por ejemplo, los escritorios son diferentes y unos son más pesados que otros; el piso es de cemento en unos y de mosaico beige en otros, lo que pronuncia un cierto determinismo en cuanto a la apariencia de cada salón de clases.

Si se considera además, que es ahí donde los alumnos pasan de siete a ocho horas al día, sería importante que esos sitios de trabajo resultaran más acogedores o que por lo menos fueran una característica general de todos los salones y no sólo primacía o fortuna de unos cuantos. Curiosamente, los dos grupos que resultan más indisciplinados o con graves problemas de conducta, trabajan en un salón en el que se omiten esas particularidades que imponen una diferencia notable entre unos y otros.

Las instalaciones de la escuela son tan amplias que pueden prestarse a diversas e innumerables actividades en el trabajo con los alumnos: cuentan con un gimnasio lo bastante amplio para que puedan entrar 5 o 6 grupos sin problemas de espacio; tienen laboratorios de química y física con todos los requerimientos necesarios para trabajar con un grupo grande de más de 44 alumnos. Tienen además de diferentes talleres, una cooperativa y una inspección dentro de la misma escuela; cuentan con un salón de usos múltiples que sirve como laboratorio de francés para el turno vespertino, cuenta con las comodidades básicas de un salón de juntas para profesores; este espacio está abierto al trabajo con los alumnos, por lo que se ha considerado un sitio importante para los ejercicios en los que no se trabaja en el patio pero que requieren de un espacio amplio y agradable donde puede trabajarse en equipos.

La secundaria cuenta también con una biblioteca propia en la que fácilmente puede trabajar un grupo completo, y que a diferencia del salón de usos múltiples es mucho más pequeña, pero que se propone como un espacio diferente de trabajo al que usualmente están acostumbrados los alumnos y aunque cuenta con mucho menos luz del exterior, tiene un equipo de sonido propio que hace accesible el trabajo en las actividades de relajación ya que en éstas es indispensable la música; en el caso del turno matutino es aquí en donde trabajan como laboratorio de francés.

La escuela cuenta además con cuatro cámaras que monitorean puntos estratégicos, también se tiene acceso a dos teléfonos de tarjeta, uno de cada lado de la puerta que accede a las oficinas de la dirección

Por su parte, la dirección y subdirección de ambos turnos están juntas, así como los cubículos de las secretarías (que por cierto son bastante reducidos), aunque se muestran ciertos aspectos que pueden resultar en variables importantes del trabajo con los adolescentes; por ejemplo: la oficina de la dirección del turno vespertino tiene mucho más colorido que la del matutino; el cubículo de las secretarías también está pintado de diferente color, lo que da un poco más luz. Por ejemplo, en la puerta de la secretaria del director de la tarde, hay un cartel donde se exponen los pasos a seguir para una buena enseñanza, el cuál por cierto, está hecho a base de diferentes colores y materiales. *(Misión y Visión de la Secundaria del Turno Vespertino)*

Todos estos aspectos, marcan también una notable diferencia en cuanto a la forma de participación-acción de los alumnos del turno matutino y el vespertino. Por ejemplo: para el día de muertos, los alumnos de la tarde habían colocado adornos en su salón y en un cartel colocado en un lugar visible (y hecho con varios colores) pedían a los alumnos de la mañana que no quitaran sus adornos y que respetaran su trabajo ya que ellos respetarían el suyo. Poco a poco los salones fueron mostrando ciertos indicios de la festividad (colando cadenas de papel crepe color naranja y negro, calaveras, etc.) pero no siempre este trabajo era organizado por iniciativa del turno matutino.

5.2.3. Los Alumnos.

El grupo 3° “C” tiene un total de 19 hombres y 20 mujeres y su asesor es el profesor de la materia de Español, el profesor Jorge es quien imparte la materia de Español y el 3° “D” por su parte, es un grupo más numeroso y se encuentra integrado por 21 hombres y 23 mujeres tienen como asesora a la profesora de la materia de Física (profesora Eva).

5.2.4. Los profesores.

La directora de este turno ingresó al plantel apenas en mayo de 2004, después de diversas y continuas disputas por quienes han pasado por la dirección; lo que además, es del conocimiento de los alumnos e inclusive ellos han tenido alguna participación en la expulsión de una antigua directora con la que se habían vistos diversos problemas en cuanto a la administración de los recursos y el mantenimiento de la escuela.

Platicando con la profesora de Formación Cívica y Ética (profesora Bety), hacía referencia a que el nivel académico ha bajado en los últimos dos años a raíz de que se dieron cambios dentro de la Dirección y esto debido, entre otras cosas a circunstancias como los ascensos en los puestos, salidas por jubilación, además de conflictos con la sociedad de padres de familia. Se tiene también conocimiento de que una buena parte del alumnado son hijos de directores de escuelas primarias y de padres que también se dedican a la docencia, además de hijos cuyos padres son coordinadores de zona. Esto hace que los alumnos estén al tanto de las nuevas exigencias y los estatutos enviados a los profesores desde la Dirección General de Escuelas Secundarias del D.F.; lo que a su vez da carta abierta a que los alumnos les exijan más sus maestros y se defiendan de lo que no les parece, aunque según los profesores, esto parece más una confrontación y una manera absurda de justificar la irresponsabilidad de los alumnos.

En palabras del coordinador académico, el llegar a la dirección de esta secundaria sólo es el medio para acceder a puestos de mayor relevancia, por lo que se ha

descuidado de sobremanera la tarea que como docente se tiene. Un claro ejemplo se da cuando asisten a los llamados cursos de actualización, a los que únicamente asisten para obtener puntos, y a la hora de hacer el trabajo no se participa ni se pone en práctica lo que se les enseña.

5.2.5. Informes por grupo de trabajo.

“3º C”

La experiencia de haber trabajado con este grupo fue muy productiva, desde el principio mostraron mucha disposición; en este grupo particularmente la participación y el interés se mantuvieron hasta el día del cierre.

- El Rompimiento de Hielo.

A lo largo de las 24 sesiones de trabajo que se tuvieron con ellos (as), siempre fueron respetuosos, aún los alumnos más inquietos siempre se dirigieron hacia nosotras de manera amable; muchos de ellos nos llamaban por nuestro nombre y curiosamente los más inquietos son los que nos decían maestras o psicólogas.

En este grupo desde un principio se hacían preguntas a cerca del trabajo que se realizaba con ellos, inclusive de cómo nos iba en la universidad, así mismo era muy común que ellos también se acercaran para platicarnos de sus problemas en la escuela (exámenes, tareas, calificaciones) y conforme transcurría el PI nos ganamos su confianza para poder platicar de cuestiones más personales (la relación con sus padres, amigos (as), novios y/o novias). Era bastante común que nos buscaran para saber si trabajaríamos con ellos.

El salón de este grupo se encuentra bien iluminado, la mayoría de los asientos están dañados; relativamente es un grupo pequeño, pues solo cuenta con 39 alumnos. Una generalidad de todos los salones es que éstos se cierran por fuera y únicamente tienen un visor en la parte más alta de la puerta, por lo que dan la impresión de parecer una celda. Los niños más inquietos se sientan en las filas de los extremos, por eso quienes están cerca de las ventanas se distraen con mayor facilidad pues

puede ver quién se acerca al salón o quién ha llegado a la escuela, pues las ventanas del lado derecho dan al patio delantero de la escuela.

Los alumnos más participativos e incluso los jefes de grupo se sientan en la parte central, lo anterior resulta conveniente tomando en cuenta que son quienes siempre ponen más atención, pero sería más productivo sentar a los más “inquietos” cerca del escritorio del profesor y así tienen menos oportunidad de distraerse. Son contados los profesores que constantemente los estimulan para realizar ejercicios en el pizarrón o quienes promueven en ellos actividades lúdicas con la finalidad de integrar a todo el grupo en su proceso mismo de aprendizaje.

- *El Rendimiento Escolar.*

En este grupo se encuentran dos alumnas que obtuvieron un promedio de 10 durante el primer bimestre del ciclo escolar, lo cual permite que grupo despunte y se coloque como el de mejor aprovechamiento, esto en término de números. Pero sin duda esto se refleja en la organización que hay por parte de los miembros del grupo, el respeto que hay es reciproco se toman en cuenta las ideas y las capacidades, se saben un grupo “ganador”, pero también saben reconocer cuando los otros grupos hacen un buen trabajo.

- *El liderazgo.*

El líder “moral” dentro del grupo es propio jefe de grupo (Fernando), un chico entusiasta y reconocido tanto por profesores como por alumnos, el asesor por ejemplo cuando deja encargada alguna tarea al grupo lo hace por medio él y su grupo de amigos. Existe también otro excelente líder (Aldo) quien no destaca precisamente por sus calificaciones, sino que muestra una capacidad nata para organizar a sus compañeros, deslindando responsabilidades, sabe aprovechar las habilidades de cada uno de sus compañeros, sus ideas son bastante creativas, pero deja lugar a sugerencias.

- *El asesor de grupo.*

Se destaca ante todo la labor que ha hecho con ellos su asesor, el profesor Jorge los motiva y les hace muy amena la clase dentro y fuera del salón; siempre se mantuvo al tanto de cómo trabajábamos con su grupo y nos hacía hincapié en los alumnos que requerían de mayor atención para que se platicará con ellos y animarlos a poner mayor interés en sus materias.

- *Las relaciones entre los miembros del grupo.*

Evidentemente se forman los grupos de amigos y parejas dentro del salón, por lo que aún cuando se les separe siempre buscan estar juntos. De ahí que en varios ejercicios se decidiera organizar a los equipos de trabajo arbitrariamente y sin consultarles si les parecía o no trabajar con determinados compañeros; como las relaciones dentro del grupo en general son buenas no había mucho problema y las evidencias en los resultados son muestras claras de ello.

- *Sus preferencias.*

A este grupo le entusiasma toda clase de ejercicios que impliquen competencia y más si son deportivas sobre todo fútbol soccer y básquet ball, fue durante el rally que dieron muestra de su habilidades, por lo que se decidió premiarlos con un balón de fútbol soccer, señalándoles que era su responsabilidad cuidarlo y que no era de dos o tres persona sino de todos aquellos que habían hecho un esfuerzo en las pruebas deportivas.

- *Sus relaciones familiares.*

Por otro lado el factor familia es importante es este grupo pero afortunadamente ninguno pasa de los problemas “normales”, en la mayoría existe una buena comunicación con sus padres y eso les permite estar anímicamente estables. Únicamente se tiene el caso de dos chicas quienes presentan problemas de conducta y muestran síntomas de mucha rebeldía y agresividad, en una de ellas se carece de la figura paterna (en uno de los instrumentos aplicados lo indica), la chica

muestra una actitud muy despectiva hacia los hombres en general, tachándolos de inútiles.

Por otro lado como una característica propia de la época por la que atraviesan, hay una enorme necesidad de independencia, muchos de ellos manifiestan que tanto sus papás como sus mamás los sobreprotegen y que no los dejan salir a conocer cosas, lugares o personas diferentes. Lo anterior no implica una ruptura con su familia ya que saben valorar la atención y el cariño que se les brinda dentro de ella.

3º “D”

Este grupo está catalogado por lo profesores como un grupo difícil, con problemas serios de indisciplina, de bajo aprovechamiento e inclusive, de problemas personales con algunos maestros.

- El salón de clases.

El salón de donde está ese grupo, es un salón amplio donde se hacen caber más de 44 bancas por lo que queda muy poco espacio libre. El escritorio es una mesa grande tipo oficina que ocupa una considerable cantidad de espacio y es por ello que se hace difícil el desplazamiento de quienes están al frente del grupo, lo que regularmente hace que se ocupe sólo una parte del pizarrón y que el acceso hacia las últimas bancas sea una labor complicada. Esto es importante si se considera que en esas últimas bancas están ubicados algunos de los alumnos con mayores problemas de aprovechamiento: lo que procura cierto descuido y una interacción más “superficial” con estos alumnos que requieren de una atención más personalizada.

En cuanto a aspectos de luz y de otras cuestiones ambientales, una de las paredes de este salón es un muro de concreto mientras que la otra mitad tiene sólo una parte cubierta con tabicón de vidrio, lo que hace que penetre muy poca luz y esto le conceda cierto aire de tristeza y pesadez al lugar. Si se compara con otros salones, éste carece de un piso de azulejo como algunos otros, el espacio es notablemente más reducido debido a la sobrepoblación de alumnos con los que cuenta; el

hacinamiento es inevitablemente un problema que causa agresividad o juegos muy bruscos entre algunos alumnos; es muy fácil que los alumnos pierdan la atención del que está enfrente porque se distraen con cualquier cosa.

- *El Rendimiento Escolar.*

Este grupo se eligió para los objetivos del taller, debido a que el promedio general del grupo en el ciclo escolar anterior fue de 7.40, lo que lo ubica como el grupo más irregular y de más bajo aprovechamiento de entre los seis grupos de tercero que maneja este plantel.

Según la información que se ha ventilado durante el transcurso de nuestro trabajo, este grupo era el mejor cuando cursaban el 1er grado y todavía durante el primer semestre de su 2do grado. Al parecer, las cuestiones por las que este grupo ha variado tanto, dependen en gran medida al reacomodamiento de algunos alumnos de otros grupos: el ingreso e intercambio de alumnos nuevos que no estuvieron con ellos desde sus inicios y que, según palabras de algunos profesores, han influenciado negativamente el desarrollo del mismo.

- *La relación del grupo con su asesora y sus profesores.*

Cuando nosotros empezamos el trabajo con el 3º “D”, el estigma que pesaba sobre ellos (y que aún sigue presentándose) es todavía el de estar considerados como el peor de los grupos y muchos profesores se jactaban de sus problemas de indisciplina. De hecho, en el transcurso de la segunda semana del PI, su asesora hacía notar constantemente su inconformidad con el grupo, delante de ellos nos habló sobre sus problemas de aprovechamiento, pregonó la imposibilidad que existía en el grupo para trabajar y su invaluable labor como profesora que el grupo no sabía aprovechar. De hecho, este tipo de comentarios salieron del aula para ser hablados con otros profesores en la sala de maestros. Lo inquietante de estos comentarios es la forma en la que los decía, con ganas de todos la escucharan y de condenar al grupo por su problema de indisciplina y aprovechamiento.

Este grupo, en general, tiene una muy mala relación con su asesora; sin embargo, parece que son los padres quienes apoyan su permanencia al frente del grupo. Lo anterior se infiere debido a que, durante la segunda semana del PI, se llevó a cabo la junta para firmar las boletas del primer bimestre. En esa junta se informaba a los padres de familia sobre la renuncia que la profesora había hecho para dejar la “asesoría” del grupo a otra persona. Cuando la junta terminó, algunos padres se organizaron para ir a hablar con la directora e intentar que la maestra Eva se quedara a cargo del grupo. Ella ya había repetido varias veces su decisión de abandonar al grupo debido a que no quería tener problemas con algunos padres ya que podía “ser hasta amenazada”. Fue hacia el final del PI que nos enteramos que la directora no ha aceptado dicha renuncia, por lo que la profesora continúa siendo la asesora del grupo.

Es clara la problemática específica de esta profesora con este grupo. En otros grupos, la maestra mantiene un buen ritmo de trabajo e inclusive le tienen hasta cierto cariño o respeto, lo que evidentemente no sucede con el 3ºD”.

Algunos de los altercados que hemos tenido con esta profesora, es que al parecer es tanta su indiferencia y su mala voluntad para trabajar con el grupo, que no ha perdido ocasión para reiterar que los logros de este grupo son producto de un acuerdo para “motivarlos o hacerlos sentir mejor” aunque con otros grupos, se ha referido al 3ºD” como “basura” e inclusive, a ellos mismos les ha insinuado que sus logros o victorias no servirán de nada ya que “la física no es como pintar murales”, que puede no ser psicóloga “pero los ve tristes”; aunque fuera de eso, reitera su apoyo y aplaude el trabajo de otro grupos.

Durante las primeras sesiones, se supo por parte de una alumna, que la profesora se había dirigido a ella como “huevo” delante de sus compañeros; y si de agresiones verbales se habla, otra profesora, Olga quien imparte la materia de francés (que curiosamente es amiga de la profesora Eva) ha referido abiertamente al grupo como “estúpidos”.

Todas estas maneras de referirse a ellos son del conocimiento de la directora y abiertamente no ha habido ningún reclamo.

- *La disposición de los profesores hacia el Programa de Intervención.*

Por otra parte, uno de los días que se iba a trabajar con ese grupo, la profesora Eva se quedó con ellos más de la hora que le correspondía porque iba a faltar durante la siguiente semana y necesitaba reponer las clases que no iba a darles. Cuando fuimos a informarle al director que había cierta objeción para dejarnos trabajar, él directamente intervino y habló con la profesora para conocer la causa de su negativa; ella se refirió a nosotras como “practicantes” -en un sentido bastante despectivo- y afianzó frente al grupo la importancia de su permanencia más tiempo del que debía porque el grupo iba atrasado. Esto no es una queja o un intento de chisme mal contado, es un poco para describir la actitud con la profesora mostró hacia el trabajo que se realizaba con su grupo, a un trabajo con el que probablemente ella no estaba bien identificada y que además, no reconoce como válido por venir de quienes viene.

Durante la última junta de evaluación y de proyectos se nos dio la oportunidad de trabajar con los profesores del plantel, específicamente el objetivo con ellos era el de trabajar con ellos aspectos de la comunicación entre profesor y alumno, haciendo hincapié en el poder que tiene las palabras y al respecto la profesora Eva aseguró que su trato para con los alumnos era el correcto sin especificar cómo es que les habla, además, reiteró de nueva cuenta la exigencia y la sobreprotección de los padres hacia la irresponsabilidad de los alumnos, a su falta de disciplina y los problemas directos que tienen con algunos profesores (esto lo decía por el 3º “D”).

Esta incongruencia entre el decir y el hacer deja mucho qué pensar, sobre todo si se ha encargado de hacerle sentir a su grupo que sigue siendo el mismo “grupo problemático” con el que empezamos a trabajar muy a pesar de que nosotras percibamos lo contrario. Esta ambivalencia frente al grupo no ayuda mucho si lo que nos interesa es fomentar precisamente el respeto a los demás y una mejor relación

con sus profesores, pero ¿qué pasa cuando esta parte de la interacción se niega a reconocer ese trabajo y las cualidades internas de ese grupo?

Independientemente de los “dimes y diretes” entre alumnos y profesores, lo realmente importante de este grupo, es que a todas luces puede observarse un ambiente tenso en cuanto a las relaciones que se han formado. Existe una evidente división del mismo en grupos con características tanto físicas y de carácter muy homogéneas.

- *El Rompimiento de Hielo.*

El grupo es cerrado y en un principio no aceptaba tan fácilmente la intervención. Muchas de las instrucciones que se les daban tenían que ser repitidas varias veces porque a causa de uno y otro alumno, siempre se pierde la atención. Respecto a ello, en un principio como conductoras de grupo llegamos en una actitud predispuesta en nuestro trato para con el grupo; de ahí que mantener la atención de todos los integrantes del grupo costó mucho trabajo desde el inicio de la intervención.

Pese a ello, las muestras de aceptación para con nosotras iban siendo cada vez más y más evidentes. Algunos alumnos se acercaban a pedirnos una sesión, incluso llegaron a manifestar algún malestar cuando una de sus sesiones se suspendía, por cuestiones ajenas a nosotras (por ejemplo falta de espacio, lejos del ruido⁴⁷)

- *La relación de las conductoras con el grupo.*

Siempre hubo alumnos más renuentes con quienes nuestra relación no era ni buena ni mala, simplemente era una relación “maestro-alumno” que terminaba y empezaba con cada sesión. Hubo, sin embargo, alumnos con quienes se fue creando una comunicación mucho más abierta y de más confianza; el tono de nuestra voz fue mostrándose cada vez menos tenso y más accesible, nuestra manera de dirigirnos al grupo estaba condicionada muchas veces por la actitud con que éste participaba en cada sesión.

⁴⁷ Ver Anexo No. 3 “Escenarios de Aprendizaje”

Durante el PI, fueron constantes las ocasiones en que como conductoras, manifestábamos al grupo la importancia que ellos tenían para el taller, se les reconocía cuando ponían atención y realizaban un buen trabajo y también se les hacía la observación cuando no querían organizarse y participar, sobretodo cuando tomaban a juego el trabajo que se realizaba con ellos.

Varios ejercicios que se hicieron al inicio y que no habían resultado bien, se repitieron al final, con la intención de verificar el efecto que éstas muestras del reconocimiento hacia el grupo, tenían sobre su desempeño. Para fortuna nuestra, algunas actividades de las más importantes, se llevaron a cabo con éxito en las consecuentes oportunidades que se les dio como grupo. En estas ocasiones, el grupo dejó ver un sentimiento de satisfacción que transformó por completo la conducta apática con la que en algunas ocasiones se dirigían a las sesiones del PI.

Hacia el final del trabajo con el grupo, la comunicación con ellos se hizo mucho más abierta y se formaron relaciones más afectivas con algunos alumnos debido a la necesidad que muchos de ellos tenían de ser escuchados; de pronto nos buscaban para hablar sobre algún problema (sobretodo con su familia), para contarnos lo que les molestaba de la escuela o simplemente platicar en con ellos durante el receso de lo que les gusta hacer

Era común encontrarnos con ellos en algún pasillo y recibir de su parte un saludo; obviamente esto no era con todos, pero sí con alumnos con los que en algún momento la relación era más indiferente.

Sucedió, por ejemplo, que un alumno que tenía evidentes síntomas de agresividad no solamente con los miembros de su grupo, sino con todos, se acercaba para preguntar cuándo nos tocaría una sesión con su grupo, nos pedía que tomáramos alguna clase específica para “salvarlos” de algún examen o de alguna clase que no les agradara; estos acercamientos siempre dejaban ver el nerviosismo con el que el

alumno nos buscaba; particularmente aprendimos a tratarlo como él nos trataba, a responderle en el mismo tono en que él pedía o exigía las cosas. No sabemos si esto puede ser prudente o contraproducente, pero para éste caso muy particular, funcionó en la medida en que la relación de nosotras con el alumno fue mucho más liviana de lo que era en un principio; no es que hayamos podido modificar toda su conducta, pero sí por lo menos le enseñamos que “*en el modo de pedir, está el dar*” y al menos en este caso, era evidente cierto cambio.

Con algunos alumnos la relación se hizo más forzada que con otros. Con aquellas personas en las que detectamos conductas de riesgo hacia el consumo de drogas, intentamos un acercamiento con la finalidad de abrir ese puente de comunicación que nos permitiera proponer alternativas para estas personas y trabajar más arduamente con ellas la parte de Autoestima y Autoconcepto. En un caso particular, existía una alumna con la que intentamos este acercamiento y de su parte nunca recibimos una negativa, aunque se percibía de ella, una inminente necesidad de hablar, pero también era obvio que eso le causaba incomodidad, nerviosismo y un poco de presión porque nunca estaba sola, siempre se dejaba acompañar de su novio o de sus amigas. Cuando llegábamos a encontrarla o a platicar con ella y estaba sola, se mostraba mucho más apacible aunque igualmente reservada para hablar.

En general, las muestras de cariño a través del contacto físico (una palmada, un abrazo, un saludo de mano, etc.) nos ayudaron a entablar una relación menos pretenciosa aunque eso tampoco ha sido suficiente para ganarnos la confianza que nos hubiera gustado ganar.

- *El desempeño del grupo en el PI.*

Para el día del cierre, por ejemplo, se planearon ejercicios específicos para este grupo que iban orientados a repetir aquellas actividades que en algún momento salieron mal, o mejor dicho, que no resultaron como hubiéramos querido.

Como este día coincidía con la época decembrina, se les obsequio unas lapiceras con dulces y una pluma. Para ello, días antes se les pidió una bolsa de dulces a cada alumno y con ello se pretendía retroalimentarse mutuamente y despertar en los alumnos la capacidad de dar algo a los demás. Este intento no tuvo éxito porque sólo un alumno llevó su bolsita de dulces.

Lo realmente interesante de este día viene como causa de una sesión que no se pudo llevar a cabo en la que se tenía planeada la elaboración de piñatas por equipos, las cuáles entrarían a concurso. Por cuestiones de tiempo se les pidió a los alumnos que elaboraran sus piñatas en casa y que las llevaran para esa última sesión.

Lo importante de esto es que sólo un alumno, quien es considerado por los profesores como uno de los más irresponsables del grupo, fue el único que llevó su piñata. Sinceramente, esto provocó en nosotras mucha satisfacción al descubrir en el alumno su enorme capacidad de participación y logro, al hacer algo por sí mismo sin esperar que sus amigos le apoyaran o lo que se pudiera decir algo al respecto.

Evidentemente estos esfuerzos individuales también fueron reconocidos, no solamente en esta sesión, sino durante la entrega de constancias que se les hizo a los alumnos, en los que se distinguió a los más participativos regalándoles una rosa blanca.

La conmoción y la sorpresa que estos alumnos mostraron, en realidad se convierten en sus propios alicientes dado que por parte de los profesores, estos reconocimientos nunca se hacen si no hay una calificación excelente de por medio.

El grupo al final se mostró mucho más relajado y aunque siguen siendo “los mismos rebeldes” con los que empezamos a trabajar, su nivel de participación ha ido en aumento y su capacidad de logro se ha visto, pues mientras avanzaban las sesiones era más accesible el trabajo con ellos.

- *Los cambios en el grupo después de haber aplicado el PI.*

Según palabras de la profesora de Química, después de las vacaciones de diciembre, *“el grupo regresó mucho más tranquilo y ahora ya no es tan pesado darles clases...”* El propio subdirector del plantel asegura que *“el grupo se muestra mucho más integrado, y tan es así que, pese a que siguen haciendo sus travesuras con la intención de hacer enojar a sus profesores, se protegen entre ellos mismos y las quejas de los maestros ya no son tantas como antes”*

Es seguro que hace falta un trabajo mucho más intenso y más constante para obtener mejores resultados de los que se han pretendido con este proyecto; es seguro también que las necesidades básicas de afecto, particularmente en este grupo tiene, lo hacen verse como un “grupo difícil” aún cuando la realidad es que ellos responden con las mismas expectativas negativas que se han creado a su alrededor.

Si bien es cierto que el rendimiento académico no se elevó todo lo que hubiésemos querido, también es cierto que a este grupo, se les han brindado nuevas y mejores posibilidades de lo que pueden lograr juntos o individualmente a raíz de lo que han aprehendido dentro del PI.

Nuestro papel como conductoras sólo puede evaluarse a través de las propias palabras de los alumnos, y debemos admitir que aún nos falta mucho para aprender a enfrentar situaciones adversas y los conflictos particulares de éste y otros grupos semejantes con los que podamos trabajar más adelante.

5.3. EVIDENCIAS DE PRODUCTO DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PI.

- *Un círculo de amigos.*

Este ejercicio se aplicó en el taller con la finalidad de aumentar el nivel de integración de los grupos en los que además se vean disminuidos los prejuicios a los demás y se pierda el miedo al contacto físico, sobre todo entre hombres y mujeres; esto no se hace con la idea de fomentar algún tipo de relación específica entre unos y otros que

vaya mucho más allá de los salones de clases, sino de romper con las actitudes negativas hacia algunos alumnos y fomentar relaciones de compañerismo.

Se acomoda a los grupos en un círculo en el que se intercalan hombres y mujeres. El círculo se hace más pequeño a medida que los alumnos avanzan más hacia el centro del mismo. Una vez que están hombro con hombro, se les pide que volteen hacia su lado derecho y vuelvan a reducir el tamaño del círculo. Deben tomarse de la cintura y, de manera pausada, sentarse en las rodillas del compañero que tienen atrás; esa posición debe mantenerse por algunos segundos para ejercitar la propia resistencia del grupo.

Fue un primer intento por recrear situaciones en las que los alumnos entraran en contacto con aquellos compañeros con los que no se llevan bien o con aquellos a los que ni siquiera les hablan.

Por otra parte, este ejercicio les permite a los alumnos eliminar las expectativas negativas que tengan sobre sí mismos ya que sea evalúa la fortaleza y la debilidad de todo el grupo.

Se les habla sobre la poca importancia que tiene si alguien no es muy hábil para el ejercicio, si alguien es el más fuerte o el más débil, sino que por el contrario, la participación y la presencia de cada uno es determinante para que el ejercicio funcione, ya que esta vez el grupo es un solo cuerpo que debe sostenerse con el apoyo de todos, por lo que cada individuo es importante. De esta manera también se enfatiza sobre la importancia que tiene cada uno y que metafóricamente va encaminado al rol que cada uno juega en su grupo, ya que si alguien se mueve o se quita, el resto de sus compañeros se caen.

Es así que se refuerza el sí mismo a través de la integración grupal. Obviamente este reflejo de la funcionalidad del grupo debe estar encaminado a los aspectos positivos de la personalidad, a cambiar sólo aquellos aspectos del sí mismo no nos gustan y a no desconocer lo que somos y todo aquello de lo que somos capaces.

Evidencias de producto del grupo 3° C:

El grupo se mostró participativo y entusiasta a lo largo de la sesión; sin embargo, para este ejercicio se notó cierta renuencia por parte de una alumna que se evitó ser tocada por uno de sus compañeros, de manera que empezó a alejarse y avanzó de tal forma que el círculo terminó por verse como una herradura.

A pesar de ello, los alumnos mantuvieron esa postura durante un tiempo considerable; y dada la efusiva participación no fue necesario repetir el ejercicio debido a que en otro tipo de actividades el grupo había trabajado bien, lo que ahora lo hizo diferente fue el miedo propio de la edad por el que algunas personas se rehúsan a tocar a otros y dejarse tocar muy a pesar de que sea alguien conocido; el pudor entonces, es un sentimiento que debe respetarse para este tipo de ejercicios. El problema entonces, no radicó en la detección de algún desajuste en la integración o falta de la misma, mucho menos en la hubiera alguna evidencia de conflictos internos.

Evidencias de producto del grupo 3° D:

Las instrucciones y los objetivos de este ejercicio se expusieron tal y como se hizo con el grupo anterior; sin embargo, dados los conflictos y enemistades de algunos de los alumnos, se truncó la posibilidad de llevar a bien este objetivo.

Algunos alumnos expresaban abiertamente su intolerancia a estar tan cerca de los demás. En realidad fueron pocos los alumnos que hacían un intento por hacer el ejercicio, pero ante la apatía y la falta de perseverancia de la mayoría, terminaron por desistir.

Durante este ejercicio se vio claramente la división del grupo en varias partes, lo que hacía más difícil que el ejercicio resultara bien. La actividad fue suspendida y se llevó al grupo de regreso al salón; una vez en sus bancas, se les habló sobre la metáfora implícita en esta actividad y sobre la importancia de su participación no solamente para los objetivos de la misma sino para el desarrollo del Programa de Intervención PI.

Lo anterior produjo en los alumnos una actitud más abierta hacia la propuesta de nuestro trabajo y en una reiterada importancia hacia ellos, poco a poco se logró que la conducción de este grupo resultara más sencilla.

Hacia el final del taller, este ejercicio se repitió con la finalidad de hacer una segunda evaluación del grupo que además nos permitiría ver los alcances y efectos del mismo dadas las características que el grupo presentaba. En esta segunda ocasión, el ejercicio se realizó exitosamente y fue obvio un sentimiento de satisfacción no solamente por parte del grupo sino de las conductoras. Una vez hecho el ejercicio, los alumnos insistían en repetirlo y lo hicieron dos veces más; entre tanto hacían bromas y cada vez el ejercicio se llevó a cabo de una manera mucho más sencilla.

Los conflictos internos del grupo, dejaron de ser un impedimento para que éste cumpliera el objetivo de la tarea de manera satisfactoria.



Fotografía No. 1

En la imagen los alumnos de 3º D se ven muy animados al momento de realizar el ejercicio estructurado: “Un círculo de amigos”. La fotografía fue tomada el día del cierre.

- **Árboles de presentación.**

Este ejercicio estructurado se realizó durante las primeras sesiones del taller.

Su objetivo principal es el de empezar a desarrollar en cada uno de los miembros del grupo, el sentido de pertenencia e identificación con su grupo además de servir al *incremento del autoconocimiento, al conocimiento de los otros* y ser al mismo tiempo un primer intento de exposición del sí mismo. (Garaigordobil, 2000)

En principio, este ejercicio permite identificar a los alumnos cuya autoestima o concepto de sí mismo es relativamente pobre con respecto a los demás. Ha sido bueno aplicar este ejercicio porque se hace evidente la disposición al trabajo por parte de los alumnos y se descubren aquellos miembros del grupo que son un más renuentes a hablar o a exponerse frente a los demás, y por el contrario, a aquellos alumnos entusiastas o que mantienen una alta disposición al trabajo.

Con el ejercicio se pudo identificar a aquellas personas que mantienen una relación distante con sus compañeros, a aquellos que son los más respetados o a quienes se les dificulta expresar las cualidades propias y ajenas.

Se les pidió a los alumnos que pasaran uno por uno y leyeran en voz alta las cualidades y necesidades que estaban escritas en sus tarjetas; esto ha sido productivo en la medida en que nos ha permitido identificar e interpretar el comportamiento de cada uno cuanto se ve expuesto y a la respuesta de los demás. Algunos alumnos hablaban muy rápido o muy bajito, como esperando que los demás no pudieran entender lo que decían. Otros eran más pausados o expresaban con más facilidad lo que leían, y al mismo tiempo, la atención de los demás hacia esta persona, se acentuaba.

Se les pidió a los alumnos que reflexionaran sobre lo que cada uno de ellos representaba, se les hizo énfasis en que cada una de las ramas del árbol representaba a cada uno de los integrantes del grupo y se les habló sobre la importancia de mantener vivo ese árbol mientras estuvieran juntos.

El árbol ya terminado, se colocó en la pared del fondo del salón y se les advirtió sobre el hecho de que, lo que sucediera con el árbol, en realidad sería un reflejo de lo que sucede en el grupo. Hubo distintas reacciones, había quien lo tomaba a juego y había quienes pensaban un poco más en la metáfora expuesta. La idea era que el árbol se quedara ahí hasta que terminara el PI pero las condiciones para que eso se mantuviera, resultaron diversas.

Evidencias del grupo 3° C:

Desde el principio del taller este grupo mostró una mejor disposición al trabajo y un mayor entusiasmo por las actividades. Para este ejercicio, los alumnos se organizaron bien. Resultó mucho más rápido trabajar con ellos porque la sesión se hizo en la primera hora de clases, por lo que tuvimos tiempo para adelantarnos al salón y acomodar las bancas de manera que el trabajo fuera mucho más ágil.

El resultado fue bueno; los alumnos empezaron trabajar casi inmediatamente a lo previsto y hubo tiempo de una plenaria mucho más completa. Fue fácil identificar al grupo, como un grupo cuya comunicación entre sus miembros es exitosa. Nadie intentó poner o quitar su tarjeta en algún lugar que ya estuviera ocupado, todos respetaron la posición que cada uno había elegido o le había tocado para poner “su hoja” del árbol.

Es un grupo al que no le ha costado trabajo expresar las cualidades de cada uno de sus miembros y esto se debe a que hubo algunos problemas en cuanto a organización de la conducción, es decir, al ser la primera vez que poníamos en práctica esta dinámica no ubicábamos muy bien cuáles eran las instrucciones que deberían seguirse para alcanzar los objetivos deseados durante esta sesión. Es así que los alumnos no leían ni sus cualidades ni sus necesidades, simplemente pasaban a donde estaba dibujado el árbol, y colocaban ahí su nombre.

A pesar de ello, fue fácil percatarse de la apertura y la comunicación de grupo; inmediatamente colocaron su árbol y evidentemente emocionados, pedían una foto del grupo para la que todos posaron.

Durante la plenaria, al momento de explicarles la finalidad del ejercicio, alegaban que los alumnos del turno vespertino no respetarían su trabajo, pero de algún alumno surgió la idea de dejarles un cartel pidiéndoles que no quitaran su trabajo.

Conforme iban pasando los días, el árbol se iba viendo cada vez más escaso, cuando no le faltaba algún nombre, le faltaba algún pedazo de tela y así sucesivamente hasta que los alumnos del turno vespertino terminaron por quitarlo; sin embargo, de los grupos en los que se aplicó el ejercicio, éste fue el que más tiempo mantuvo su árbol en el salón.



Fotografía No.2

En la imagen se observa el “árbol de presentación” elaborado por el grupo 3° “C”.

Evidencias de producto del grupo 3° D:

La organización con éste grupo es algo que nos costó mucho trabajo, los alumnos no respondían inmediatamente a las instrucciones y eso provoca que se pierda mucho tiempo. A diferencia del grupo anterior, éste grupo tuvo que organizar sus bancas, lo que trajo como consecuencia una sesión más corta y más apresurada que la que se tuvo con en el grupo anterior. Muchos alumnos venían de otra clase, iban o venían del baño, etc., lo que provocó muchas interrupciones y la repetición (varias veces) de las instrucciones.

A este grupo se le pidió que pasaran de uno en uno a leer en voz alta tanto las cualidades que él o ella reconocían de sí mismos, las que eran reconocidas por otro y cuál era la necesidad que ellos sentían y creían que les ayudaría a ser mejores.

Muchos alumnos mostraron renuencia al leer su papel, o leían muy rápido o muy quedito o se lo tomaban a juego, lo cual hacía que los demás se rieran y que obviamente les causaba cierta incomodidad; sin embargo, algunos de los que creíamos más indispuestos a nuestro trabajo, mostraron mayor entusiasmo y no les costó mucho leer lo que veían de sí mismos.

Al colocar los papelitos, era evidente que aquellos alumnos fuertes o que liderean al resto del grupo, ocupaban las ramas superiores o las del centro, mientras que los más pasivos escogían ramas ubicadas hacia la orilla del árbol o junto al tronco, pero que de cualquier modo dejaban ver una respectiva distancia respecto a la mayoría del grupo.

Este es un grupo que, en general, tiene una expectativa de sí que los ha remitido a ser disfuncionales a la vista de muchos profesores; es un grupo que muestra constantes síntomas de rebeldía y de falta a la autoridad.

Trabajar con ellos no resultó nada fácil, porque implicaba hacer mucho más esfuerzo del que estábamos acostumbradas a dar con el otro grupo y además, porque en

muchos sentidos, esta es nuestra primera experiencia en la conducción de grupos fuera de la propia universidad. La conducción con este grupo se hacía cada vez más improvisada, de acuerdo al humor o a la disposición que el mismo presentara; aunque en esta sesión, se ha visto mucho más participación de la que sinceramente esperábamos.



Fotografía No. 3

Una vez terminada la actividad algunos alumnos pidieron ser retratados con el árbol de presentación de su grupo.

- ***Técnica Conóctete.***

Para esta actividad los alumnos dispusieron de un tiempo de 15 minutos para realizarla. La parte que más nos interesaba conocer era la de saber cuál es el concepto de sí mismos en cada uno de los alumnos y a través de ello el nivel de autoestima (como se evalúan), además rescatar el valor que tienen como personas por medio del autoconocimiento.

Principalmente se tomaron en cuenta los enunciados de la técnica que hacían referencia a lo que más y a lo que menos les gustaba de ellos, cuándo se sentían felices o tristes, cuándo se sentían incómodos, lo que más valoran y lo que más rechazan, su mayor responsabilidad, su mejor cualidad, debilidad y habilidad.

Evidencias de producto del grupo 3º C:

Al realizar el análisis de contenido de la técnica, las respuesta que se encontraron con respecto a lo que más les agrada de ellos, hacían referencia a los aspectos físicos (como el cabello, la cara, las manos, la boca, la nariz, las pompas); además también hacen mencionan que en cuanto a su forma de ser lo que más les agrada es: su sentido del humor (alegres), que son honestos, simpatía, inteligencia, a sus capacidades físicas como la resistencia en actividades deportivas y sólo en un caso una de las chicas se describe como rara y eso le agrada de ella.

Por otro lado las respuestas que dieron en cuanto a lo que menos les agrada de ellos, destacan características físicas (sobretudo la complexión) y aquellas cualidades negativas como ser flojos e irresponsables, desordenados u olvidadizos; otra cualidades mencionadas que no les agrada de ellos es la inseguridad y. es también de las respuestas que más predomina, además de que se irritan con mucha facilidad.

Lo que más valoran sigue siendo sin duda a su familia, su vida, la amistad (lo cual implica convivir con la gente que quieren, pues es lo que los hace sentirse felices) también valoran aspectos de su persona como la honestidad y sinceridad. Lo que más rechazan es la hipocresía, la gente que es agresiva y/o violenta, la envidia, la gente enojona, la indiferencia, la burla, los vicios, que otras personas les fallen.

Cuando tienen que mencionar las cosas o situaciones que les hacen sentir bien, las respuestas más encontradas son desde que les den manifestaciones de cariño, estar con papás, amigos, novios, ser reconocidos (felicitaciones). Realizar actividades que les gusten como bailar, ir algún lugar; además de sentirse bien cuando logran lo que se proponen, cuando ayudan a los demás, en general cuando hacen bien las cosas.

A la pregunta de que es lo que te hace sentirse tristes, hacen más referencia a estar solos o ser rechazados, también ver gente pelear, cuando se enojan, cuando tienen problemas familiares (que sus padres peleen), cuando decepcionan a la gente,

cuando ven al chico que les gusta con otra niña, y en un par de casos dicen sentirse tristes cuando van a la escuela, curiosamente nadie en este grupo menciona las calificaciones.

Dentro de las cualidades con las que se describen están la de ser sociables, sinceros, buenos amigos, felices, inteligentes, amables, organizados, buenos compañeros, comprensivos, optimistas, graciosos, responsables, honestos, tiernos.

En las debilidades los chicos hacen mención a tener debilidad por las mujeres, y en general, mencionan ser nerviosos, egoístas, poco interés para el estudio, el desastre, no hacer tareas escolares y de la casa, la irritabilidad, pelearse con su papá, y en un caso un chico menciona que su debilidad es su familia; que les recuerden cosas del pasado, que sean desesperados, confiados y sensibles.

Dentro de las habilidades que mencionan está la de hacer actividades deportivas (nadar, jugar), otras como la de dibujar o pintar, la de dar una sonrisa, leer, bailar, ser cariñosos, saber escuchar y ser escuchado, dar una sonrisa, hacer amigos, peinar, y en dos casos consideran el saberse burlar de los demás como una habilidad, que dicen lo que piensan.

Su mayor responsabilidad es la escuela, en primer lugar es lo que más mencionan, lo cual implica las tareas escolares, también mencionan a su familia y el cuidarse también es su responsabilidad.

Lo que los hace sentirse incómodos es que su familia se les cuestiona de su vida, la critica, que los molesten, que se burlen de ellos, que los presionen, que nadie les haga caso, el burlarse de la gente, que sean puestos en evidencia, que no les hablen, que los regañen, que mucha gente los mire.

En general este grupo se reconoce valioso y aún cuando hay quienes saben que en algunos aspectos no andan del todo bien, no presentan síntomas de baja autoestima.

Evidencias de producto del grupo 3º D:

Para este grupo los resultados encontrados no difieren con respecto al grupo anterior. Los que más le agrada de ellos es en general su forma de ser y de pensar, su carácter y nuevamente hacen referencia a características física (cuerpo, boca, cabello), se describen como creativos, responsables y alegres, como dato curioso uno de ellos dice no saber lo que más le agrada de sí mismo.

En cuanto a lo que menos les gusta de ellos nuevamente son mencionados aspectos de la apariencia física, no les agrada su estatura, y partes muy específicas del cuerpo, y de sus cualidades en cuanto a su forma de ser hacen mención a que no les gusta de ellos que sean flojos, indecisos, desesperados o poco tolerantes, el ser callados o reservados, distraídos, e irresponsables, imprudentes, su conducta en general dentro de la escuela. Aquí una respuesta que llama la atención es la de decir que no hay nada que no les agrade de ellos.

Dicen sentirse felices cuando están con las personas que quieren (familia, amigos), cuando son reconocidos por medio de felicitaciones, cuando les dicen te quiero, cuando echan relajo, cuando hacen bien las cosas, cuando sacan buenas calificaciones, cuando los respetan y los toleran, cuando juegan, cuando les ponen atención, cuando logran lo que se proponen, y cuando las personas a las que quieren se encuentran bien, cuando alguien les manifiesta un sonrisa y sólo en un caso responde que se siente feliz cuando se hace su voluntad.

Los datos encontrados concuerdan en mucho con el estado de ánimo de los alumnos, tras carecer de la presencia física de alguno de sus padres (en algunos casos de ambos) lo que más les produce satisfacción es estar con ellos en la medida de lo posible, además si se toma en cuenta que ha este grupo se le ha calificado a lo largo del ciclo escolar como un “grupo perdedor”, el que sus metas o logros sean reconocidos les produce elevar su autoconfianza y por lo tanto su autoestima.

Las cosas que los hacen sentirse tristes destacan la de ser regañados y sacar malas o bajas calificación -en este grupo si se hace mención a cuestiones escolares y en el grupo anterior no- también se refleja la enorme necesidad de ser escuchados, pues les hace sentirse mal que tengan problemas y no contar con alguien que los ayude.

En esta pregunta la lista es basta, ya que describen cosas desde recordar eventos de su pasado, que los castiguen y regañen, que se les obligue a hacer algo que no quieren, cuando muere un familiar, cuando se pelean con sus amigas, dañar a las personas que quieren, cuando no logran lo que se proponen, cuando los decepcionan, cuando les gritan, cuando hacen mal las cosas, cuando no juegan o no tienen permiso para salir, cuando se burlan de ellos, cuando saben que sus sueños son imposibles, incluso se sienten tristes de ver que a otros les hace falta algo. Lo anterior demuestra que es un grupo bastante más sensible, y aún cuando dan la impresión de ser rebeldes y despreocupados, tienen una mayor capacidad de reconocer cuando terceras personas están mal, esto en gran medida propiciado por la misma situación de abandono y desatención no sólo de sus familias sino de sus profesores.

Lo que los hace sentir incómodos es hacer mal las cosas, estar con gente que no conocen, que los acocean, la burla y la crítica, estar solos (as), estar con personas a las que no quieren o que no les agrada, cuando los cuestionan, cuando no dan su máximo esfuerzo, cuando se enojan, cuando sus hermanos los molestan, cuando tienen que participar, y cuando no le caen bien a las personas.

Lo que más valoran es la su familia, aquí hacen mención a su vida, y a valores como la amistad, la libertad, la honestidad, el trabajo de sus padres, su escuela y en general a las personas que quieren. Lo que más rechazan es la hipocresía, el egoísmo, las personas déspotas, la gente que los hace sentir mal, el conformismo, la envidia, la derrota, la injusticia, la discriminación, la mentira, a las personas chismosas, las drogas, la delincuencia y la corrupción (la gente deshonesto), las ofensas. Sólo hay un caso que menciona rechazar su “vida”.

Su mayor responsabilidad es estudiar y sacar buenas calificaciones, ser buenos hijos, su vida, portase bien y “no demostrar sus sentimientos”. La respuesta anterior, es de un alumno que presenta un muy bajo nivel de autoestima, ya en varios de los instrumentos aplicados pone de manifiesta dichas conductas pesimistas como la de rechazar su vida.

Entre las cualidades que se mencionan está la de ser amigables, sociables, sinceros, respetuosos, que saben pensar, son altruistas, inteligentes, saben dibujar “grafitiar”, que son simpáticos, tolerantes, pacientes, cariñosos, que no ponen mucha atención, que son buenos amigos, que saben guardar secretos, y que son cariñosos y nuevamente solo uno de ellos no sabe cual es muy mejor cualidad.

La mayor debilidad que reconocen de sí mismos; es que nos muy influenciables, irresponsables, no quedarse callados, ser indecisos, enojarse fácilmente, ser susceptibles, las chicas mencionan que su debilidad son los chavos, ser burlones, ser sensibles lo ven como debilidad, su familia, el que jueguen con sus sentimientos, perdonar todo, que lo traicionen, afrontar las cosas, su físico, la tristeza, confiar demasiado en las personas, ser tímidos. Y en la parte de autoconcepto escolar hacen referencia a que no poder resolver exámenes sobretodo si son de matemáticas.

Entre las habilidades mencionadas están la de ser buenos deportistas, dibujar, pensar, las manualidades, jugar video juegos y ajedrez, hacer reír a la gente, convivir con la gente, bailar, cantar, soñar, reírse de los demás, y en sólo en un caso dice no tener habilidades o no sabe cuales son.

Sin duda el contestar el cuestionario no resultó nada fácil para la mayoría de los alumnos de éste grupos, pues aún cuando la instrucción era que debía ser contestado de manera individual muchos (as) se acercaban con sus compañeros o amigos para preguntarles cómo eran sus ojos, su cabello, etc. Debido a que les costaba mucho reconocer por ellos mismo como son; y era entonces cuando nos

acercábamos a ayudar poniéndoles como ejemplo cuando se venían en un espejo como veían sus rostro, su cuerpo, etc. y que trataran de recordar en lo que mejor sabían hacer o lo que no les gustaba que les hicieran o digieran.

- ***Técnica Debilidades y Fortalezas.***

Esta técnica complementa el cuestionario anterior en la medida que permite a los alumnos tener identificadas aquellas situaciones que les producen mayor inseguridad, entre las que destacan: el hablar en público, resolver exámenes sin ponerse nervioso, estar en lugares desconocidos, poner atención a sus profesores, subir su promedio de calificaciones, expresar sus ideas, ser disciplinado, hacer la tarea, platicar con su familia, aceptar sus errores, ser responsables, olvidar las cosas.

En ambos grupos se el resolver exámenes o ponerse a estudiar son las que más se mencionan, y afortunadamente mientras avanzaba el ejercicio ellos reportan que para poder evitar esa situación deben “estudiar”, organizar sus apuntes, poner atención, pero curiosamente nadie escribe que debe preguntar sus profesores si algo no les queda claro, pero si están concientes de que deben hacer un esfuerzo en ponerle interés a sus materias, además de cumplir con sus tareas.

La pregunta de lo que les da mayor seguridad refuerza a la pregunta de cuándo se sientes felices ya que en los dos grupos mencionan el estar con las personas que quieren (familia, amigos, novios), sobre todo que sientan el apoyo de éstas personas, incluso de sus profesores, sobretodo tratándose de tareas o trabajos escolares. Alguien menciona que le da seguridad platicar con Dios.

- ***La máquina del tiempo:***

Este ejercicio nos ayudo a trabajar con los grupos, sobre dos de los pilares de la Autoestima (sentimientos y motivación). Fue aplicado primero al grupo de 3º C, y ya al finalizar con las actividades del PI, se aplicó en el 3º D.

Evidencias de producto del 3º “C”:

En el éste grupo, el ejercicio se llevó a cabo en el salón de usos múltiples, los chicos llegaban al salón únicamente con un lapicero para que pudieran ir escribiendo sus respuestas. En su mayoría todos ponían mucha atención en lo escribían – se tomaban su tiempo- y eran bastante explícitos, como si se tratara de escribir un diario, los alumnos más inquietos de este grupo no ponían demasiado cuidado en lo que escribían y contestaban lo primero que se les venía a la mente, y en cuanto terminaban comenzaban a platicar, por ello era necesario que una de las coordinadoras del PI se quedará cerca de ellos para tranquilizarlos.

Cuando terminaron de escribir y tuvieron que depositar su hoja en una bolsa para deshacerse de ellos (rompiéndolos) mostraron una actitud de desconcierto pues creían que nosotras los conservaríamos, lo cual no podía ser así porque el ejercicio trata de en un principio de romper con aquellas situaciones que en el pasado los hicieron sentir mal, o que no simplemente no se atrevieron ha hacer o decir; les permite nuevamente detectar aquellas cosas que les gustaría modificar tanto de su forma de ser como de su apariencia física; pero también de aprender a reconocer sus propias aspiraciones o metas.

Una vez que se les indica que la máquina del tiempo les da oportunidad de hacer y cambiar todo lo que han deseado, nuevamente tenían que escribir en una hoja limpia sus propósitos; éstos iban desde sacar mejores calificaciones o éxito en su vida como estudiantes, pensar bien las cosas antes de tomar decisiones, no lastimar a las personas, decirle a su familia cuanto la quieren, aprender de sus errores, confiar más en su familia, reencontrarse con personas o amigos, estudiar más, aceptarse como son, no enojarse tanto, a cercarse mas a sus padres, tratar mejor a las personas, disfrutar más tiempo con sus amigas, pedir perdón, portarse bien, conoce nuevos lugares, aprobar todas sus materias, destacar en los deportes (integrarse a un equipo de fútbol, en natación y karate), aspiraciones a un profesión “ser un buen arquitecto”- menciona uno de ellos - , expresar el cariño que sienten por otras personas, ser libres, aprovechar cada minuto de su vida, vivir su presente.

Una de las chicas menciona que desea ser responsable de las decisiones que tome sean buenas o malas, porque su destino es suyo y no de los demás (*presenta características de tener un locus de control interno*).

Evidencias de producto del 3º “D”:

Este ejercicio se aplicó junto con el del Inventario de la vida para complementarlos, así que sólo se mencionará la forma en la que se desarrolló la actividad, pero evidencias tangibles no existen debido a que las hojas en las que escribieron, fueron quemadas, ya que a diferencia del grupo anterior el ejercicio fue modificado.

Se les pidió a los alumnos que hicieran un círculo cerca del asta bandera, porque no había otro lugar fuera del salón en donde trabajar. Con este grupo debíamos ser más explícitas en la forma de llevar a cabo la analogía de la máquina del tiempo y destruir el pasado de un manera contundente, así que por eso decidimos quemar las hojas en medio del círculo que se había formado, los alumnos expresaban: “...*mira como se quema mi pasado, ahí está lo que queda de mi pasado*” – de una manera un tanto irónica-, mientras que otros miraban con mucha atención lo que ocurría y escuchaban lo que nosotras decíamos.

El estar en un lugar abierto y a expensas del ruido, no logro propiciar un clima íntimo en el cual los alumnos pudieran expresarse como se quería, eso limitó en mucho la actividad, además que por ser un grupo grande teníamos que movernos de aquí para allá, a fin de que todos nos alcanzaran a escuchar y mientras transcurría la actividad se distraían. La actividad simplemente con este grupo no resultó como hubiésemos deseado.

- ***El grupo en un cuadro.***

Este ejercicio forma parte del grupo de actividades orientadas al fomentar la integración y la organización grupal. Es efectivo en tanto que se hace nulo el miedo al contacto físico ya que éste va encaminado al fortalecimiento del grupo ante una situación adversa o aparentemente imposible de llevar a cabo.

Como se ha definido en los Escenarios de Aprendizaje⁴⁸, éste ejercicio funciona en la medida en que el grupo aprende mejores técnicas para organizarse con la finalidad de mantenerse completo e íntegro dentro de un espacio cada vez más reducido.

El ejercicio, aunque parece sencillo, requiere del acuerdo grupal al que los alumnos están tan desacostumbrados y es esto lo que determinará la funcionalidad de la actividad. Con este ejercicio se guía al grupo hacia la reflexión sobre la importancia de mantenerse unido y superar así las expectativas de lo que otros puedan llegar a considerar imposible.

Evidencias de producto del grupo “3° C”:

El grupo respondió adecuadamente al ejercicio, se organizaron rápido y bien. En la medida en que el cuadro se hacía más pequeño, el grupo desarrolló una estrategia muy particular: los hombres se sentaron en el piso, formando parejas, viéndose de frente y con las piernas de ambos entrelazadas; los más esbeltos o los más pequeños de estatura, hacían un segundo piso sobre la base de sus compañeros y mientras que las mujercitas se iban acomodando encima; algunas se sentaban, otras de plano se acostaron sobre sus compañeros unas sobre otras, y aquellas que se mostraban un poco más tímidas, se colocaban en algún espacio que quedara vacío alrededor del cuadro.

El grupo se mostró entusiasmado con el resultado y aún cuando inicialmente pensaban que era imposible que todos pudieran entrar en el cuadro algunos alumnos se vieron mucho más optimistas y empezaban a apoyar y a guiar al grupo.

Cuando se les explicó la finalidad de este ejercicio, se mostraron satisfechos con su trabajo; inclusive las personas más tímidas mantienen una buena relación con su grupo. Son claras las muestras de apoyo y de liderazgo al momento de organizarse.

Durante la sesión del *Rally* el ejercicio se repitió pero llevado a un nivel de competencia intergrupal. Este grupo siguió con la estrategia desarrollada en la

⁴⁸ Ver anexo No. 3

primera ocasión aunque ahora, después de tener como referencia al 3° D, organizaron primero una fila e iban entrando al cuadro de una manera sumamente ordenada, para demostrar por qué son considerados por los profesores, como el mejor grupo de todos los de tercer grado; su organización y su alto nivel de comunicación realmente sorprenden.



Fotografía No. 4

La primera ocasión que la actividad fue realizada se pudo obtener esta fotografía; en la que se observa la organización del grupo.

Evidencias de producto del grupo “3° D”:

Dándoles las mismas instrucciones en grupo anterior que en el anterior, el 3° “D” tardó un poco más en organizarse. Conforme el cuadro se iba reduciendo, eran más evidentes los comentarios y las muestras de inseguridad sobre la capacidad del grupo para hacerse caber en ese espacio; sin embargo el ejercicio estaba funcionando y el grupo trabajaba bien.

En el momento en que el cuadro se redujo al tamaño más pequeño, la mayoría de los alumnos empezó a quejarse asumiendo que no podrían hacerlo. Empezaron a organizarse y en un primer intento el resultado fue bueno aunque no todos lograron entrar al cuadro y por ello tuvo que repetirse. En esta segunda vez, cuando ya todos estaban dentro, cinco alumnos empezaron a empujar a sus compañeros, según ellos como si se tratara de un juego, lo que provocó que una de sus compañeras cayera al piso y con ello, nuevamente se dio por terminado el ejercicio y el grupo regresó al salón.

De nueva cuenta, una vez que estaban en sus bancas, fueron objeto de un severo cuestionamiento sobre su comportamiento enfatizando sobre la facilidad con que algunos echaban a perder el trabajo y el esfuerzo de todos. Se les preguntó sobre la posibilidad de cancelar el trabajo con ellos, a lo que todos respondieron con una negativa; aquellos alumnos que habían empujado al resto, reconocieron públicamente su irresponsabilidad, aunque lo dramático del asunto termina con la equivocada actitud de una de las conductoras, quien, en recompensa al esfuerzo de la actividad, les dio dulces a todos, menos a los alumnos inculpados.

Este tipo de actitudes después de un regaño o un cuestionamiento como el que se les hizo, produce un cierto conflicto en cuanto al tipo de respuestas; es decir, se están reforzando las conductas equivocadas aunque sea sólo por parte de una fracción del grupo, y deja de entenderse a éste como una unidad.



Fotografía No. 5

En ella se observa al 3° D la primera vez que realizó el ejercicio.

- ***Siluetas de la sexualidad.***

Para este ejercicio, los grupos se dividieron en dos grandes equipos: uno de hombres y otro de mujeres. Se les proporcionó un pedazo de pellón y una caja de gises para cada uno, además de dos rectángulos de papel, uno verde y otro amarillo, que posteriormente les permitirían reconocerse unos y otras a través del sexo opuesto.

Primeramente se les pidió a las mujeres que dibujaran sobre la tela la silueta de un hombre y a los hombres la silueta de una mujer. La condición era que al hacer el dibujo, pensarán en todos los hombres y mujeres que conocían; esto con la intención de evitar que se vulgarizara la sexualidad tanto de hombres como de mujeres.

El ejercicio estructurado, reflejó la forma en cómo perciben al sexo opuesto, cuáles son los aspectos de unos y otras que se reconocen, y con los que individualmente pueden identificarse.

Evidencias de producto del grupo “3° C”:

Hombres: Utilizando a un compañero como modelo, los “niños” tardaron tiempo en organizarse, era evidente cierto nerviosismo para comenzar a hacer su dibujo. Una vez que se definió la silueta, casi todo el equipo colaboró para iluminarlo, aunque había alumnos que mostraban cierta renuencia a participar o se distraían en otras cosas. Fue obvio que iluminar o dibujar algunas partes de la silueta, les costó mucho más trabajo, tal es el caso de los senos.

Algunos de los alumnos más tímidos colaboraban pintando la cara o el cabello de la silueta sin poner mucha atención al resto del cuerpo. Otros más desinhibidos pintaban una u otra parte del dibujo indistintamente.

Al momento de dibujar, casi todos expresaban algún comentario sobre la novia perfecta que sería aquella silueta y reafirmaban constantemente la pequeña cintura de la muñeca. Una vez terminado el dibujo, se les pidió que en los papeles de color amarillo, escribieran la cualidad física que les gustara más de una mujer, y en los

verdes una cualidad acerca de la forma de ser; esto con la finalidad de ayudarles a expresar sin miedo las características positivas del sexo opuesto.

Particularmente, este ejercicio estructurado nos permitió conocer cómo es que se forma el autoconcepto, a partir de las percepciones que los demás tienen sobre cada persona, y cuáles de esas cualidades son, con las que cada uno se identifica.

Los hombres tienen dificultad para expresar aquellas cualidades de la mujer, muy específicas en cuanto a su carácter; sólo se enfocan en aspectos muy generales como por ejemplo, decir que son “buena onda”; aun que por si misma dicha frase no refleja ni la forma de pensamiento, ni de acción de la mujer.

Pese a que todos identifican el órgano reproductor de la mujer, les cuesta trabajo hacer alusión a ello y al mismo tiempo es donde depositan muchas de las creencias que tienen sobre la sexualidad femenina, reduciéndola a un aspecto meramente genital.

Expresan las cualidades en la mujer a través de lo que ellas esperan escuchar, y no como realmente las piensan. Al hacer el dibujo, ellos dicen: “que este bien chichona”, “bien buena”; sin embargo, al momento de evidenciarlas escriben adjetivos como que son bonitas, bonitos ojos, cabello largo, etc.

Mujeres: A pesar de que en un principio la indicación fue que todas debían colaborar aportando ideas para elaborar la silueta, las chicas más participativas decidieron que fuera específicamente una de sus compañeras quien dibujara el contorno de la silueta, el resto pensaba en las cualidades y en las características que deseaban plasmar de su silueta; si debía tener ojos azules, músculos marcados, etc.

En esta actividad se aprovechaban las habilidades, particularmente la de dibujar, que corrió a cargo de una alumna cuya participación a lo largo del PI se había mostrado reducida, dada su condición física, lo que le impedía correr o hacer muchos de los ejercicios de resistencia que habían formado parte de sesiones anteriores.

A medida que el ejercicio avanzaba, las alumnas comenzaron a iluminar las partes de la silueta que ya estaban dibujadas; en algunos casos, no sólo trabajaban con el material proporcionado (gises), sino echaban mano de recursos propios como sus colores. Para darle más vista a la silueta, decidieron ponerle un margen con los símbolos que representan al género masculino y femenino (♂, ♀).

Terminaron por dibujar a un chico con el pecho descubierto y con un bóxer, destacando las partes que físicamente resultan más atractivas (brazos, pecho, piernas, ojos azules, cabello rubio y sin ser grotesco, se deja ver la zona de los genitales).

En el caso de las mujeres, sigue prevaleciendo la idea de que lo atractivo de un hombre, radica en su apariencia física y en que ésta sea completamente distinta a la que tienen sus compañeros de grupo.

Aún cuando tienen un ideal del hombre perfecto o “príncipe azul”, se expresan abiertamente algunas creencias negativas sobre los hombres: “todos son iguales, inútiles, machistas, tontos y no sirven para nada”; aunque en su mayoría, las chicas de este grupo, hacen referencia a los hombres con los que conviven y tienen una representación menos negativa de ellos.

En apariencia los integrantes de este grupo tienen un ideal de la sexualidad que les permite entablar relaciones mucho más afectivas. Su conducción para el sexo opuesto, es menos directa y menos intensa (todavía) a diferencia de lo que puede observarse con otros alumnos de este mismo grado.



Fotografía No. 6

En ella se puede ver como los hombres dibujaban la silueta de la mujer.



Fotografía No. 7

Las chicas se organizaban para realizar la actividad.

Evidencias de producto del grupo “3º D”:

El ejercicio se aplicó en la quinta semana de la intervención, por lo que ya se habían detectado, que en este grupo había renuencia a trabajar por parte de los alumnos. Una de las coordinadoras preparó el espacio en donde se iba a trabajar, de un lado hombres y del otro mujeres como en el grupo anterior y en el mismo salón de usos múltiples; mientras tanto la otra subía por ellos a su salón de clases.

En general el grupo tardó un poco en organizarse en dos grandes equipos, primeramente, se les pidió que guardaran silencio para que pudieran escuchar las indicaciones y para poder repartirles el material de trabajo. En ese día aconteció que dos de las chicas salieron del salón pidiendo permiso para ir al baño, por separado se dirigieron a las coordinadoras para pedir permiso de salir del salón, una de nosotras no se percató de éste hecho debido a que coordinaba el trabajo tanto del equipo de hombres como el de mujeres; pero afortunadamente ese día contábamos con una observadora.

De inmediato se le pidió a la observadora que fuera haber que sucedía, y las siguió hasta el baño, ahí se percató de que las chicas en actitud sospechosa se entregaban un tubo de ensayo de plástico que contenía un polvo blanco, la observadora simuló haber entrado a uno de los sanitarios pero, las alumnas se percataron de su presencia, así que de inmediato salieron para regresar al salón de usos múltiples, antes de eso aventaron en una de las jardineras el tubo, como la observadora ya venía tras de ellas vio en donde había quedado el objeto. En el salón mientras tanto una de las coordinadoras esperaba a que regresaran y cuando una ellas tocó la puerta para poder entrar se sacudió la nariz, antes la observadora había detectado que la alumna traía una especie de talco o polvo blanco en la nariz.

Mujeres: Por lo que toca a las evidencias arrojadas del ejercicio, las chicas tardaron un poco organizarse pues antes del plasmar su idea debatían en como tenía que ser el dibujo del “hombre” de antemano sabían que debían pensar en los hombres que conocían y hacer el dibujo con mucho respeto. Una de ella tomó la tarea de ir

dibujando, mientras que las demás continuaban opinando en que elementos debía contener, lo dibujaron con un aspecto deportista, con short , tenis y gorra, el hombre más bien parecía un niño, sus ojos eran grandes y la nariz alargada; no tomaron muy en cuenta el señalar sus músculos o en plasmar al príncipe azul, como en el grupo anterior, una de las alumnas hacía referencia a su novio (que va en el mismo salón) ella pedía que fuera alto, moreno y de cabello chino. Esta chica cuando regresó del baño para incorporarse a la actividad, en un principio parecía un tanto apática, pero mientras transcurría la actividad su estado de ánimo cambió drásticamente, aportaba ideas e incluso hacía bromas del dibujo.

El niño que dibujaron mira hacia el lado derecho, y pareciera dar la impresión de estar de estar pensando en algo. En cuanto a las características nuevamente la mayoría de ellas no hizo alusión a parte genitales, y en un momento parecía que no sabían que escribir y sólo decían, “... *pues sus ojos, que son fuertes, altos, etc.* “ En cuanto a las cualidades muchas pusieron que son tiernos, cariñosos, buenos amigos, inteligentes, etc. Y esto en mucho refleja la idea plasmada en su dibujo, sólo vieron la parte positiva del hombre.

Hombres: En este equipo no todos los hombres trabajaron, algunos se dedicaron a burlarse de la idea que se iba plasmando, sabían que debían hacer la actividad con respeto, por eso se limitaban un poco en cuanto a sus comentarios, pero murmuraban entre ellos. En este equipo sólo dos de los chicos que tienen más habilidad para dibujar participaron, de hecho uno de ellos en la parte inferior derecha plasmaba unos enormes senos y cuando una de las coordinadoras se percató de ello el fingió que hacía la cara de un perrito, “... *¿qué haces Eduardo? - yo nada..., un perrito -*”.

La mujer, que los hombres del 3º “D” dibujaron era la idea clara de una señora, su falda y blusa eran bastante largas, de cabello corto, su expresión era seria y los colores que utilizaron eran muy sombríos.

Debido a que no todos los hombres trabajaban el grupo en general comenzó a distraerse, inquietos iban de un equipo a otro para ver el dibujo que hacían, por ello finalizamos la sesión; formamos un círculo integrando tanto a hombres como a mujeres. En este grupo específicamente podíamos hablar con ellos sin tantos tabúes, sin que ello significara descuidar la manera en como nos dirigíamos, siempre con respeto. Con este grupo la forma de diálogo era más abierta, tenía que serlo para lograr que el aprendizaje fuera significativo las ideas muy claras.

Comenzamos a hablar de lo que representaba la sexualidad tanto en hombres como en mujeres, *“la sexualidad no se remite sólo a con cuántos se pueden acostar”* y fue cuando se escuchó el comentario de una de las alumnas *“ah, ¿por qué?”*, y se realizó una plenaria como en el grupo anterior.

• ***El Sendero del Mago: “Descubriendo tu potencial interior”.***

Durante el tiempo que duró el Programa de Intervención procurábamos innovar en cada una de las diferentes sesiones sin olvidarnos de las necesidades de cada uno de los grupos, por ello recurrimos a lo aprendido en ésta conferencia que fue impartida por el área de PICABI en la UAM Iztapalapa, pues en dicha sesión se rescata el potencial humano a través de la imaginación, la compasión en sus diferentes formas y además el poder tienen las palabras.

Evidencias de producto “3º C”:

En éste grupo se llevó a los alumnos al salón de usos múltiples a fin de que no hubiera nadie que nos interrumpiera, una vez ahí los alumnos se recostaron en el piso buscando una posición cómoda. En un primer momento se les pidió que cerraran los ojos y respirarán lentamente, debían inhalar profundamente el aire y exhalarlo pausadamente, lo anterior bajo la siguiente instrucción *“cierra tus ojos, y respira lentamente, inhala y exhala, lleva tu respiración hasta lo más profundo de tus pulmones, siente como esa respiración recorre cada parte de tu cuerpo desde la punta de los dedos de los pies hasta tus cabellos, respira lentamente, saludablemente disfrutando”.*

En seguida le les pidió que imaginaran una pradera, como ellos quisieran, con un río, con muchos árboles, con animales, etc. una vez imaginada la pradera ellos tenían que ir a ese lugar para que entraran en contacto con lo que había en su pradera, en seguida tenían que poner en su pradera algunos caballos, los que quisieran y del color que desearan, después tenían que poner a todos sus caballos de color blanco, y al final ponerles lentes. Todo esto es para desarrollar en ellos la imaginación, porque todo cuanto existe es producto de que alguien se lo imaginó.

Mientras transcurría el ejercicio había alumnos muy inquietos (se movían o hacían pequeños ruidos) por lo que se hacía necesario acercarnos a ellos para tranquilizarlos y no echar bajo el trabajo de los demás compañeros, les poníamos las manos en la nuca o simplemente les decíamos que si no querían hacer el ejercicio que no hablaran ni molestaran a sus compañeros.

Después de imaginar los caballos, tenían que crear un sitio en el cual se sintieran seguros, su lugar preferido en donde ellos saben que estarán bien, se les pide que miren el lugar y que si no existe lo construyan, para que puedan ir ahí, una vez que lo necesiten. Estando en su sitio seguro y favorito deben llevar a una persona con la cual hayan tenido dificultades o que los haya lastimado (sus padres, hermanos, amigos, novios, etc.) en ese momento se les pide que observen a esa persona y que le quiten todos los juicios negativos que sobre ella tienen, para dar paso a llenarla de amor, pues ellos son los únicos que pueden hacerlo. Al hacer esto deben reconocer la sensación que les provoca estar con esa persona que los ha hecho sentir mal y cómo es que ahora la llenan de amor.

Se les pide que hablen con esa persona, que le digan todo lo que nunca le ha podido decir para que puedan dejar atrás el sentimiento negativo que les produce, se les insiste en decir todo lo que quieran, pero se les pide que se den prisa porque esa persona se irá y no regresará más: *“la persona se aleja de ti, es tu oportunidad de decirle todo lo que sientes..., porque en cuando ella o él se vayan ya no podrán regresar”*.

Una vez que la persona se ha ido se les pide que dentro de la relajación deben reconocer cómo es el sentimiento que les produce el que la persona se haya ido, y lo importante que fue haber hablado lo que nunca se había podido decir.

Poco a poco se regresa a los alumnos al salón de usos múltiples teniendo mucho cuidado de que esto no sea de manera brusca. *“ahora te voy a pedir que a tu tiempo y a tu ritmo dejes ese lugar seguro, sabiendo que cada vez que lo desees ese lugar estará ahí, guarda tu lugar seguro dentro de ti y cuando estés listo abre tus ojos lentamente”*. La indicación una vez que han abierto los ojos es que no deben ponerse de pie de inmediato, y que al hacerlo deben acomodarse de tal forma que peguen su barbilla al pecho y se levanten de lado, para evitar que se mareen.

Al finalizar la sesión se realizó una plenaria para conocer cómo les había resultado la experiencia y cómo se habían sentido al imaginar los caballos con lentes, si les había costado algún trabajo, y sobre todo cómo se habían sentido de perdonar a quienes les habían hecho daño.

El objetivo primordial de aplicar esta actividad obedece a que en muchas ocasiones olvidamos una parte importante como son los recursos internos con los que cada uno cuenta. La imaginación es un talento poco desarrollado y con ello la capacidad de crear cosas nuevas, esto debido a que el ser humano pone mayor atención en dar una explicación razonable a los acontecimientos, se olvida de su parte creativa e intuitiva; y por ello les cuesta mucho imaginar cosas poco comunes como los caballos con lentes.

Otra de las cosas es la capacidad de perdonar y dejar el pasado en eso, en algo que ya no existe y comenzar a hacer responsables de los propios actos, dejar a un lado las ofensas cuesta mucho trabajo: *“pero todo sentimiento que no se expresa se convierte en resentimiento”* de ahí la necesidad de entender el poder que tienen las palabras y la intención con las que se dice, recordando que uno de los aprendizajes

que tratamos de fomentar en los alumnos era el de *“no hacer o decir lo que no te gustaría que te hicieran a ti”*. Para no dar lugar a malas intenciones.

Es así que al haber aplicado este ejercicio los alumnos reflexionaron sobre aquellos aspecto de su vida en los pueden mejorar; y con ello favorecer un buen nivel de Autoestima, a través de perdonar a los que los han hecho sentir mal, para poder sentirse bien con ellos mismos.

Evidencias de producto “3º D”:

Por otro lado cuando se aplicó el ejercicio a los alumnos del 3º “D”, la experiencia se centró más en el aspecto de la familia así que las sesión se llamó *“Alguien se va...”*, pues como ya sea había detectado, específicamente en este grupo hay una ruptura con la manera de actuar de sus padres, en varios casos no conocen a su padre y constantemente se sienten olvidados pues se da el caso de que tanto la mamá como el papá salen a trabajar y los dejan a cargo de otros familiares como las tías o las abuelitas. Por eso se tuvo mayor cuidado en aplicar este ejercicio pues se pondrían en juego diferentes emociones y esto les resultaría ambiguo y disonante (confusión, sentimientos de amor y odio) provocándoles un estado de ánimo poco favorable.

El ejercicio comenzó de manera diferente pidiéndoles ahora deberían llegar a la pradera por medio de un globo aerostático (para esta sesión contamos con la colaboración de una compañera del año de investigación quien se encontraba trabajando sobre Habilidades Sociales para disminuir la ansiedad, así que ella nos ayudó a introducir la sesión).

Una vez que se había cubierto la parte de imaginación pasamos a la parte difícil, traer a la personas o personas que los han lastimado, pero esto provocó como bien sabíamos que dos chicas comenzaron a llorar, por lo que tuvimos recurrir a estrategias de contención para evitar que el resto del grupo se contagiara, finalizamos la sesión cerrando con un fuerte abrazo colectivo poniendo a las personas que se habían activado en la parte de en medio, y no las dejamos hasta ir

que estuvieran bien. Por ello ya de forma individual platicamos con quienes así lo necesitaban, el hecho de saberse reconocidas y escuchadas les ayuda a sanar heridas y además que de antemano se sabe que la adolescencia es una época de mucha vulnerabilidad, por eso se piensa que los problemas no tienen solución y se dejan invadir por un sentimiento de tristeza. “Ayudándoles a reconocer los recursos internos con los que cada uno cuenta, podrán afrontar dichas situaciones difíciles”

• El Rally

Esta actividad también fue llamada *psico-olimpiada*, por los alumnos del 3° “C”, fue una de las actividades que mas evidencias arrojó. El objetivo principal era el de hacer uso de sus habilidades ya que cada alumno sería una pieza fundamental si querían obtener el triunfo a través de la cooperación y la creatividad.

Antes de realizar la primera actividad tuvieron cada uno de los grupos que participó en el Rally, la encomienda de buscar el nombre con el que se les iba a reconocer. En seguida la segunda actividad que debían realizar era la de “*El grupo en un cuadro*”, se pensó en esta actividad porque ya se había realizado anteriormente, con la diferencia que en ahora se calificaría el tiempo que tardaran en acomodarse dentro del cuadro, la organización y la originalidad (formando una pirámide, los hombres sentados primero, etc.).

Evidencias de producto “3° C”:

“Los explosivos del 3° C”, como se hicieron llamar en esta actividad, respondieron a las expectativas pues desde el momento en que entraron al cuadro con las dimensiones más amplias lo hicieron formados en fila, hombres y mujeres, poniendo en el centro a las chicas -dirigidas por “Leslie”- y los hombres en las orillas, esto por sugerencias de “Aldo” y en el cuadro con menos espacio repitieron la forma de acomodarse como la primera vez que lo habían realizado, sentándose los hombres primero uno frente del otro entrelazando las piernas para poder aguantar a los demás hasta que se sentara la última compañera. Se les otorgaron los primeros quince puntos que era el total del valor de la prueba.

En la segunda actividad llamada “*Pretexto para un dibujo*” debían plasmar en 5 mts. de papel kraff ¿*Cómo afectan las adicciones a los adolescentes?* esto en la parte individual (la salud), en la parte social (relaciones con su familia, amigos, novios) y en la parte escolar. Cuando pensamos en esta actividad ya sospechábamos que dentro del 3º “D”, había alumnas que consumían cocaína dentro de la escuela. La actividad sería evaluada de la siguiente manera: el sólo hecho de realizar el dibujo valía 30 puntos y la exposición del mismo ante el auditorio otros 20, sumando en total 50 puntos.

Los explosivos del 3º C, se concentraron en dibujar su mural con las pinturas vinci que se les había pedido, además de contar con gises de colores, y quien se encargó de organizar el grupo fue “Aldo”, quien les pidió se dividieran las tareas, organizó por un lado en la mitad del papel la ideal dibujo: un chico solo y llorando, un examen reprobado, y el retrato de un familiar destruido, además de una botella de vino, cigarrillos, etc.; en la otra mitad escribirían el mensaje del mural. Se repartieron las tareas de modo que unos iluminaban y otros pensaban en la frase, como habíamos comentado anteriormente las niñas son muy detallistas por lo que además decidieron hacerle un margen con las palmas de las manos de diferentes colores. Otro aspecto que no favoreció al grupo en esta actividad, es que por lo inquietos que se encontraban y ansiosos de seguir obteniendo más puntos y además en conocer el trabajo de los otros grupos, uno de los alumnos “Mario” fue a ver los otros murales y se dio cuenta que en mural del “D” le habían puesto un fondo con gis, por lo que el quiso hacer lo mismo con el de su grupo y sólo consiguió descomponerlo pues la idea no le resultó, por lo que fue necesario dirigirse a él para recordarle que no debían ni tenían que ir a ver los trabajos de los otros compañeros y que debían esforzarse en ser originales, ser creativos y no copiar las ideas, pues hubo quienes no estuvieron muy de acuerdo con la modificación que había hecho del dibujo (sobre todo quienes lo coloreaban).



Fotografía No. 8

Fotografía No. 9



En las fotografías 8 y 9 muestra como el 3º “C” trabaja en la actividad “Pretexto para un dibujo, además en la fotografía No. 9 se refleja el liderazgo dentro del grupo.

Cuando llegó el momento de que el jurado emitiera su calificación los resultados fueron los siguientes:

	3º C	3º D
Dibujo	8	10
Mensaje	8	10
Exposición	9	9
Organizado	10	10
Originalidad	7	10
Puntuación	42	49

En esta actividad las calificaciones se invertían de ser el grupo que más altas puntuaciones habían obtenido pasaron a ser el de menor puntuación, pero estaban concientes de que la calidad de los trabajos sobre todo el del “D” era muy bueno.

Para exponer su trabajo el grupo eligió a “Ana Karen y a Aldo” porque fue quien organizó al grupo pero desafortunadamente no quiso hablar con el micrófono y dio la impresión de que su compañera salió al rescate, lo cual no era así, pues como grupo habían acordado que ella explicaría la otra parte del dibujo.



Fotografía No. 10

Una vez expuesto el mural el grupo 3º C, mostró el resultado de su trabajo.

Una vez que conocieron la puntuación no se desmotivaron pues esperaban ansiosos a que llegara la hora de jugar fútbol pues sabían que en ese tipo de actividades se recuperarían.

La tercera actividad se llamaba “Formando Cadenas” y consistía en formar una enorme cadena con papel periódico, la cual tenía que ser armada eslabón por eslabón y unirla de tal forma que nos se despejara, además de que los eslabones debían ser de un mismo tamaño. El grupo se repartió las diferentes tareas, la de cortar, armar y unir, llegó un momento en que el pegamento fue insuficiente y optaron por usar sus propios pritt’s lo cual fue contraproducente porque después de despegar. En cuanto los grupos empezaron a estirar la cadena se dieron cuenta de que la cadena del “D” era la más larga y “Belén” comenzó a desesperarse lo cual provocó que jalaran tanto la cadena, que se comenzó a desunir; nuevamente volvió a ganar el “D” y los chicos ya comenzaban a aislarse pues el sol era intenso y no faltó quien después de verificar la cadena se fuera a la sombra para descansar. El grupo no perdía oportunidad de animarse con porras que desde el inicio se hicieron presentes, pero ya pasado el medio día el calor agotaba a los alumnos. Finalmente se terminó con los partidos simultáneos de fútbol y básquet ball, desafortunadamente la inconformidad por parte del “D” hacia las calificaciones provocó que se desesperaran, pero honestamente, las siete personas que estábamos coordinando la actividad fuimos insuficientes y no pudimos percatarnos de varios detalles, por lo que en los otros grupos se hizo trampa o rompían el trabajo de sus compañeros específicamente en las cadenas por lo que en un momento ya no sabíamos como calificar.

Ya en el torneo la mayoría de los chicos participó pero ya no todas las chicas se anotaron en el equipo femenino. Afortunadamente para el 3° C los resultados fueron favorables y ganaron en la parte deportiva; desafortunadamente el tiempo nos alcanzó y se dio por terminada la actividad cuando faltaban 10 minutos para que salieran de la escuela y entrara el turno vespertino, por lo que no se pudo dar a conocer al ganador ese día y tuvimos que hacer la premiación en otro momento.

Evidencias de producto 3° D:

Primeramente, para escoger el nombre el grupo tardó mucho. No vacilaron en hacerse llamar “los perdedores”, pero fue ahí donde intervino la coordinadora, les sugirió que buscaran un nombre más original y menos pesimista; que pensarán que esta vez estaban compitiendo con otros dos grupos y que finalmente ellos no eran perdedores, que esa era su oportunidad de demostrar que podían hacer las cosas mucho mejor de lo que pensaban. Independientemente a lo que se haya visto en esta sesión, este grupo ha sido estigmatizado como “el grupo problema”, y aludiendo al efecto Pigmalión este grupo ha respondido siempre de una manera negativa porque se han creído incapaces de obtener buenos resultados y además, ser reconocidos por ello.

Después de las porras y de motivarlos con estas palabras, ante la duda de no saber como llamarse, aceptaron la ocurrencia de una alumna de ponerse el nombre de “*Psicodélicos de Pilmama*”, lo que aceptaron más por resignación que por gusto.

Este grupo fue el primero en pasar a realizar la tarea de “El grupo en un cuadro”; con respecto a la primera vez en que la realizaron, en esta ocasión se organizaron mucho mejor. Para esta prueba, formaron una pirámide en la que se colocaron los hombres en una primera base y conforme a la estatura, los demás compañeros se iban acomodando encima o en algún espacio que estuviera libre alrededor del cuadro, la manera de organizarse fue muy buena si se compara con los resultados de anteriores sesiones.

El haber sido los primeros les impidió considerar las estrategias de los demás grupos para organizarse mucho mejor; sin embargo, los resultados fueron satisfactorios. No se llevaron el primer lugar en esta tarea debido a que no todos los alumnos entraron al cuadro; había quienes tenían un pie fuera del área o quienes no entraban por completo al cuadro. Esto les hizo merecedores de sus primeros 10 puntos con este ejercicio; lo cual provocó cierto desánimo en el grupo porque nuevamente, estaban por debajo del grupo con el que siempre se les ha comparado.

Algunos decían que los resultados eran una trampa y empezaron a pensar que no ganarían; sin embargo, algunos alumnos seguían mostrando entusiasmo y el trabajo de la coordinadora consistió en motivarlos para esforzarse más en las siguientes pruebas explicándoles la causa de su segundo lugar.

La actividad *“Pretexto para un dibujo”* fue sin duda uno de los ejercicios más significativos del PI. No solamente por la información que arroja, sino por lo significativo que fue para cada grupo y la dedicación y el empeño con el que trabajaron.

Dado que a lo largo del PI se habían detectado algunas conductas de riesgo a las adicciones, además de que se había sabido por parte de profesores y alumnos del alto índice de consumo de drogas en la zona donde está ubicada la escuela, se pensó en una actividad que les permitiera a los alumnos expresar lo que ellos sabían acerca del consumo de drogas y que nos arrojara información para determinar si es que tales conductas de riesgo estaban presentes en alguno de los grupos.

Una vez que se les dio el tema, cada grupo buscó un espacio en donde trabajar, en el 3º D también fue posible detectar a los líderes, a aquellos alumnos que saben ganarse la atención del resto de sus compañeros y que aportan ideas, designan tareas y apoyan en lo que pueden.

En este grupo tardaron mucho tiempo en organizarse, pero sobre todo, en definir cuál sería la técnica plástica del mural y cómo expresarían la temática del mismo. Eran tres o cuatro alumnos los que discutían estos puntos, el resto del grupo, sólo estaba a la expectativa de lo que se decidiera aunque también proponían los detalles que deberían exponerse en el mural. Finalmente, se eligió a dos alumnos cuyas capacidades para dibujar son reconocidas por el grupo. Otro alumno, cuya participación en el PI siempre se había destacado por su alto nivel de agresividad, fue designado para hacer las letras del mural con la técnica del grafiti.

Estos tres alumnos resaltaban en muchas ocasiones por su hiperactividad en las; se trataba de los alumnos a los que nos era difícil retener su atención; sin embargo, en esta actividad fueron los más entusiasmados porque sabían que su talento sería expuesto a quienes no lo habían conocido y además, que contaban con el apoyo de su grupo para ello. Esto sin duda es un factor importante dado que el estaban representando a todo su grupo y no solamente los intereses que tengan individualmente.

Una vez que se decidió la técnica y el contenido del mural, todos los alumnos empezaron a proveer a los dibujantes del material que necesitaban, cuando por fin el dibujo estuvo terminado, todos empezaron a colorear.

Se decidió que se usaría solamente un color rojo como fondo del mural y mientras que los dibujos mantendrían el contorno negro original, lo demás sería del mismo color del papel. Como los gises que les habíamos proporcionado no tenían el color rojo, sino que más bien pintaba como rosa, algunas alumnas iban a la dirección para pedirle a una de las prefectas que les diera los gises que necesitaban. Para ello, por cierto, tuvo que intervenir la coordinadora que estaba a cargo de este grupo porque la prefecta dudaba de la petición de las alumnas.

Una vez que consiguieron lo necesario, otros alumnos iban y venían del salón para conseguir papel de baño, el cual les permitiría difuminar el color rojo del mural. Cuando estos apoyos llegaron, todos inmediatamente empezaron a trabajar; una que otra vez algunos se escapaban para “echar una miradita” a los otros murales, algunos decían que el otro grupo les ganaría, pero fueron algunas alumnas las que empezaron a decir que su mural iba a ganar, que los de otros grupos “pintaban bien feo” y que este mural estaba mucho mejor que el resto de los murales.

La inquietud y el entusiasmo con que llevaron a cabo esta tarea fue evidente; sin lugar a dudas, más que el hecho de que existan buenos o malos dibujantes, lo que mantuvo al grupo trabajando tan arduamente fue el hecho de sentirse unidos y estar

trabajando cooperativamente, fue el darse cuenta de que estaban consiguiendo algo importante y que por vez primera, podrían superar las expectativas tan malas que se tenían de ellos porque estaban dentro de una competencia que se los permitiría, además de que algunos de sus profesores serían los jueces que designaría al ganador de esta actividad.



Fotografías No. 11 y 12

En ellas se observa el empeño con el cual los alumnos del 3º D que tiene más habilidad para dibujar elaboraban tanto los dibujos como las letras del mensaje en su mural.

El resultado final fue un mural tipo graffiti en el que se plasman caricaturas inhalando cemento, fumando “un chorro de mota”, otro más tirado al piso ya inconsciente y con una botella al lado, y uno más aludiendo a una posición sexual con una idea de globo en la que aparece un condón. Esto es importante ya que en la exposición del mural, el alumno que explicó, más o menos con estas palabras, que *“el sexo en exceso también es una forma de vicio, que cuando piensas nada más es eso y dejas de hacer otras cosas por pensar en sexo, eso significa que también estás mal: que si dejas de ir una fiesta o de estudiar por pensar en sexo, pues eso también es como una droga que te puede hacer daño y a manera de título, aparece en el mural la frase “más vale prevenir que amamantar”*.

Para nosotras, como responsables del PI, las palabras del expositor más allá de la idea de lo que representa esta frase, habla de lo significativo que resultó una sesión anterior, cuando se les habló de sexualidad y más que nada de la prevención de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, en esa sesión tuvimos en apoyo de un compañero ya egresado (Benjamín) quien les explicaba que la sexualidad no se remitía únicamente a “acostarse con una y con otra o con uno y con otro”, sino que la sexualidad estaba presente en todo y que el sexo es solamente una parte de ella, que cuando dejaban de hacer algo importante por pensar en sexo “o masturbarte” pues ya se estaba hablando de algo patológico, entonces, al percatarnos de que estas palabras y de que el trabajo de esta sesión se manifestaba ahora en el mural, pues sin duda fue y sigue siendo algo significativo en la medida en que eso nos permite darnos cuenta de que el PI tuvo impacto en ellos. No vamos a determinar ahora si tal impacto es mucho o poco, sino que por el momento, es reconfortante saber que fue bueno ya que las dudas y las creencias que ellos tenían respecto a la sexualidad, pues en una medida muy pequeña han sido respondidas.



Fotografía No. 13

Los alumnos del 3º D exponen su trabajo frente a los demás compañeros.

Siguiendo con el tema del mural, éste presenta una última caricatura del lado derecho en la que aparece un joven con una bolsa de cemento en la mano. Éste dibujo hacía alusión a uno de los compañeros del grupo aunque de broma en broma le adjudicaban el retrato a uno y a otro sin especificar de quién se trataba.

Cuando terminaron el mural, uno de los líderes del grupo pensó en escribir una frase que fuera significativa al tema del consumo de drogas, aunque en esta parte unos y otros no se ponían de acuerdo y no podían elegir la frase. Finalmente eligieron la frase propuesta por una compañera y la escribieron con letras azules en un espacio del mural: *“las adicciones no solo te dañan a ti, sino también a los que te rodean”*.

Durante la exposición de los demás trabajos, este grupo se mantuvo inquieto y se notó mucha seguridad sobre ellos mismos y sobre su trabajo; se consideraban ganadores de antemano y cuidaban su mural para que nadie lo viera hasta que subieran a exponerlo.

Antes de subir, y sin la insistencia de nadie, el alumno que pintó la frase, motivo a su grupo para que al final de la exposición gritaran la frase que se había escrito, esto

siguiendo la dinámica de los otros dos grupos que ya habían expuesto su mural. Evidentemente, entre consignas de “copiones” los demás grupos empezaron a abuchearles.

A ellos simplemente esto no les importó y subieron a su salón todos juntos gritando “ganamos, ganamos” por todo el pasillo e iban a llevar su trabajo al salón para, según ellos, protegerlo, algunos alumnos sugerían que se pegara en el salón, pero unos más respondían que los de la tarde o los de otro grupo podrían dañarlo; entonces se optó porque se lo llevara uno de los alumnos que había hecho los dibujos.

Después de esto vino el receso de las horas de clase para toda la escuela, por lo que se les pidió a los alumnos que volvieran durante la siguiente hora de clase para premiar al campeón y seguir con el Rally.

Ya durante la premiación, todos los grupos estaban inquietos por el resultado, aunque el 3ºD se veía mucho más satisfecho y más a la expectativa que los demás.

Por acuerdo del jurado, este grupo acumuló el total de puntos que daba esta prueba, y sumándose con los puntos de la actividad pasada, pudieron colocarse como líderes del rally, lo que les motivó a seguir trabajando así para las siguientes pruebas.

En la siguiente sesión después de las actividades del Rally, se llevó a cabo la premiación, en donde el 3º D ganó en la parte de los ejercicios que implicaban organización y creatividad por parte de ellos. En la premiación se les otorgó simbólicamente como primer lugar una medalla de chocolate, para muchos de ellos éste acto representó un aliciente que reconocía el desempeño del grupo ante los demás (alumnos y profesores).

Al respecto se aprovechó la ocasión para preguntarles: ¿a qué atribuían el éxito o triunfo del Rally y sí esperaban ese resultado?⁴⁹ Se tuvieron las respuestas de 41 alumnos y las respuestas que dieron son las siguientes:

- *¿A qué atribuyen su éxito?*

Situaciones internas: a que fuimos unidos y organizados, a que trabajamos en equipo, a que todos participamos, a que el trabajo fue bueno, a que todos cooperaron, a que trabajaron diferente de los otros grupos, a que hubo una buena comunicación, a que pusieron entusiasmo, porque son mejores, a que dejaron a un lado el individualismo, a que se unieron como grupo y valoraron a cada uno de sus integrantes, a que se esforzaron, a que se supieron poner de acuerdo, a que el dibujo fue muy “chido”, porque son bueno dibujantes, por que cada quien dio lo mejor de sí mismo.

Situaciones externas: a la suerte y a que sus compañeros dibujan muy bien.

- *¿Esperaban ganar en el Rally y por qué?*

Número de respuestas afirmativas: 23.

Porque se organizaron, se esforzaron, se unieron como grupo, porque se creyeron capaces, por la calidad de su trabajo, específicamente en el mural – hicieron bien su trabajo -; porque cuando compiten contra los demás son más unidos, porque todos cooperaban y el trabajo de todos fue aprovechado, porque son un buen grupo.

Número de respuestas en donde no esperaban ganar: 16.

Porque creyeron que el grupo no estaba preparado, porque en otras sesiones del PI, no se organizaban, porque muchas veces no colaboran en las actividades, porque en lo deportivo no les fue bien, por que a veces el grupo era apático.

Sólo una chica respondió que le daba igual si ganaban o no, y otra que en un principio no espera ese resultado pero después del hacer su mural si, esperaba que ganaran.

⁴⁹ Las respuestas contribuirían a la investigación en la parte conocer el locus de control en los alumnos.

- **El Inventario de la vida.**

La aplicación de este cuestionario se dio en diferentes momentos, se aplicó primero con el 3° C y después con el 3° D, y tiene por objetivos principales: analizar los valores personales dentro de un grupo, analizar los factores personales por parte del grupo y por último ampliar nuestra concepción del mundo y de la vida.

En general sirve para reforzar lo que se trabajo en la Técnica de Conócete y Debilidades y Fortalezas, pero sobre todo conocer cuáles son sus aspiraciones al salir de la secundaria, además de conocer qué o quién los motiva a seguir adelante. Así que sobre estas dos últimas interrogantes es que reportaremos las evidencias de producto encontrados.

Evidencias de producto del grupo 3° “C”:

Sus aspiraciones la salir de la secundaria son el primer lugar seguir estudiando la mayoría de ellos dice que en una preparatoria, a hay quienes mencionan a la vocacional, después ser buenos profesionistas, encontrar un buen trabajo, estudiar y trabajar al mismo tiempo, terminar su secundaria con un buen promedio, entrar con beca a la preparatoria, conocer diversos países, quedarse en su primera opción en el concurso de ingreso a la educación media superior, ser mejores con sus padres y en la escuela, ayudar económicamente a su familia.

Cuando mencionan que desean seguir estudiando no sólo se refieren a la preparatoria o la vocacional, sino a aprender cosas diferentes como el doblaje o practicar más el deporte que les gusta “ser futbolista”.

En cuanto a quién o qué los motiva a seguir adelante, las respuestas son variadas: en primer lugar está su familia (sobre todo las mamás), sus amigos, su novio o novia, sus sueños, ser los mejores, ser ganadores, ellos mismos, el apoyo de sus padres y de sus amigos, el amor hacia su familia, terminar una carrera, el dinero, practicar el deporte que les gusta, saber que hay mucha vida por delante, ser libres.

Evidencias de producto 3º “D”:

En la parte de las aspiraciones van en relación con los deseos que quieren convertir en planes; mencionan sobre todo seguir estudiando al igual que el grupo anterior la mayoría quiere continuar su formación académica incluso hay quien menciona querer estudiar hasta el doctorado, un chico refiere que desea terminar su secundaria sólo para obtener sus papeles, y sólo dos alumnos no saben cuales son sus aspiraciones al salir de la secundaria, una de las chicas hace mención a casarse sin dejar de estudiar, otros también aspiran ser buenos jugadores, sobre todo que sus padres acepten que se dediquen a ello, en cuestiones más afectivas los chicos dicen que aspiran seguir con sus novias, y en general salir adelante. El dato más curioso es el de un alumno que es muy hábil en cuestiones de computación, es quien aspira tener un imperio como el del dueño de Microsoft (Bill Gates).

Quien los motiva a salir adelante en primer lugar son sus amigos, y después sus padres o familia (mamá, abuelita, tíos), o se refieren a ellos como las personas que los quieren, además también mencionan a los novios y novias al igual que en el grupo anterior, un chico menciona a Dios, otros que son ellos mismo quienes se motivan, y otros que son sus aspiraciones lo que los motiva a salir adelante.

- **Collage de la familia ideal y de la familia real.**



Fotografía No. 14

En esta actividad se pretendía que los alumnos plasmaran por medio de recortes obtenidos de las revistas, la idea de una familia ideal y la de una familia real; la elaboración del collage se realizó de acuerdo a la creatividad de cada integrante de los equipos que se habían formado para llevar a cabo dicha actividad; tanto en el 3° “C” como en el 3° “D”, se les pidió que formaran equipos de seis personas como máximo, y una vez que terminaran de elaborar su collage pasarían a exponer el trabajo que habían realizado.

La finalidad de que los alumnos expusieran sus trabajos era que en esa ocasión también tuvieran la oportunidad de calificar el trabajo que ellos mismos hacían, darles la responsabilidad de elegir aquellos trabajos que según su criterio representarían a su grupo el día de la entrega de reconocimientos por haber participado en el PI; esto en gran medida obedece a que comúnmente ellos son los evaluados, ya sea por profesores o directivos, pero ahora ellos tomarían el papel de evaluadores y se calificarían entre sí.

Tanto los alumnos del 3° C, como los alumnos del 3° D, elaboraron sus collage's de forma entusiasta y cooperativa, en la fotografía No.14 se observa como el grupo de 3° D se organiza en su trabajo. Desafortunadamente es la única evidencia que se tiene de la actividad para este grupo, debido a que los trabajos originales fueron tirados a la basura por un descuido de la directora, por lo que no se pudo llevar a cabo el análisis visual y de contenido, pero si se rescatan los elementos de las exposiciones hechas por los alumnos en la evaluación que a continuación se presenta.

5.4. EVALUACIÓN DE LOS GRUPOS DESPUES DEL PI.

Una vez terminado el trabajo de Intervención con los grupos, debemos recordar que el Taller “Conocerme y Querermme para Aprender Mejor” como fue conocido por los alumnos, tenía como propósito mejorar su nivel de Autoestima a través de estrategias del Aprendizaje Cooperativo. Al respecto la evaluación de los grupos se hace en base al contenido sintético descrito en las Estrategias del PI.

- 1) Integración grupal: Los grupos de trabajo siempre mostraron una dinámica diferente entre uno y otro; el 3º C siempre fue un grupo más cohesionado, en general era el grupo más participativo y en muy poco tiempo nos permitieron formar parte de ellos (as); éste grupo después de haber terminado el trabajo sigue presentando un muy buen nivel de integración en beneficio de tareas comunes. Para el 3º D la tarea no fue fácil en principio el grupo tenía muchos subgrupos y esto lo conocimos cuando les preguntamos con quién les gustaba trabajar en equipo, por lo que se realizó el sociograma correspondiente, que no se presenta pero si nos ayudó a poder en algún momento distribuir a los alumnos de tal forma que no obstruyeran el trabajo, así que el proceso de integración se dio de manera diferente, así como la forma de trabajar con ellos.
- 2) Autoestima: Podemos decir que en el grupo de 3º C se mantuvo con un buen nivel, los alumnos aprendieron a reconocer sus propios recursos para lograr lo anterior, y a través de ello reconocieron el valor como personas que poseen el resto de sus compañeros. En el 3º D, son muchos los factores que contribuyen para que éste nivel sea más inestable, hacia el final de la intervención los alumnos se mostraban anímicamente en mejor disposición para trabajar con ellos, pero sabemos que factores como su familia y sus profesores no ayudan en mucho a mejorar.
- 3) Cooperación: En ambos grupos, después de la actividad del Rally mejoró su nivel tanto de participación como de cooperación, pues reconocieron y aprovecharon mejor sus habilidades a favor de sus tareas grupales.
- 4) Familia: En este aspecto los alumnos mencionaron en ambos grupos tener su mayor seguridad, pese a ello, particularmente en el 3º D después de los ejercicios detectamos que la necesidad urgente de realizar un trabajo integral con sus padres, sobre todo porque específicamente hay alumnas que presentan conductas de riesgos hacia el consumo de drogas: Otro hecho es que la “familia real” ahora se integra por personas como *él o la amante* y esto se debe a que en muchos casos conocen a las otras parejas de sus padres; así como también elementos que tienen que ver con artículos materiales como *el celular*.

CAPÍTULO 6

“DISCUSIÓN”

En el Programa de Intervención (PI) realizado se cubrieron los objetivos propuestos en la parte metodológica de ésta investigación; los resultados obtenidos tanto en los análisis cualitativos como en el análisis cuantitativo del instrumento, arrojan las evidencias necesarias en cuanto a la relación que existe entre el nivel de autoestima, el autoconcepto y el locus de control, sobre el rendimiento escolar de los adolescentes estudiantes de nivel secundaria.

A partir de los hallazgos encontrados en el análisis cualitativo, podemos decir que el PI, sí tuvo incidencia en el Rendimiento Escolar en los grupos de trabajo (3° “C” y 3° “D”), lo anterior de acuerdo con las correlaciones de Pearson efectuadas, a pesar de se trata de una correlación pequeña, estadísticamente es significativa para la variable autoestima.

Aún cuando en los resultados que se muestran de las pruebas “t” de Student realizadas en la evaluación del Inventario de Autoestima de Coopersmith (IAC), no reflejan un incremento en su nivel de autoestima, debido a que como hemos dicho éste es más inestable que el propio autoconcepto, provocado por la constante interacción con el medio (familia, profesores, amigos, etc.), las evidencias obtenidas después de cada sesión de trabajo con los grupos, nos han permitido saber que los alumnos están aprendiendo a reconocerse valiosos y únicos con respecto a los demás, y que en la medida en que ellos son capaces de reconocer sus propias habilidades y capacidades, también serán capaces de reconocer las de los demás.

Otro de los alcances que se pretendían con la investigación era el de conocer su concepto de sí mismo en los estudiantes de secundaria; específicamente la Técnica “Conócete” arrojó datos interesantes en cuanto a la forma en que ellos se describen, en principio les costó trabajo auto describirse ó reconocer las características que más les agrada de su persona, pues les resultaba más fácil mencionar sus características negativas, en particular hubo quien mencionó que su apariencia física le resultaba

incomoda y no precisamente porque fuera una chica poco simpática, sino todo lo contrario, su simpatía le causaba cierto conflicto. En otro de los ejercicios que claramente ejemplifica el proceso por el cual los adolescentes comienzan a reconocerse diferentes tanto hombres como mujeres, fue en el de “Siluetas”, en donde aún cuando ellos saben cuales son las características físicas que distinguen a un hombre y a una mujer, no se atrevieron a manifestarlo cuando elaboraban la silueta que les correspondía, sin necesidad de vulgarizar el cuerpo tanto del hombre como el de la mujer; tal vez se debió a que en un principio cuando se dio la indicación que se debía trabajar con respeto y pensando en los hombres y en las mujeres que conocían, como sus papás o mamás, los chicos pudieron inhibirse y no especificar partes del aparato reproductor femenino y masculino.

Por otro lado, teóricamente es incuestionable la hipótesis que relaciona al autoconcepto con el rendimiento escolar; sin embargo, ni el rendimiento escolar depende exclusivamente del nivel de autoestima, ni del locus de control; ambas son variables importantes dentro del universo de factores que inciden él.

En cuanto a la Escala de Locus de Control Escolar, las dimensiones encontradas corresponden a lo que teóricamente se establece dentro de la investigación. En principio las declaraciones de cada uno de los ítems que la conforman son entendibles, pero el resultado en la confiabilidad de algunos de ellos que conforman el primer factor “Suerte/Internalidad” se reporta como negativa; en éste factor confluyen aspectos en los que expresan su opinión a cerca de que tan de acuerdo o en desacuerdo están con situaciones que hacen referencia a su condición como estudiantes, específicamente al éxito que ellos puedan obtener en sus trabajos escolares, en sus promedios de calificaciones y en algunas casos a situaciones que tienen que ver con las relaciones que establecen en su vida cotidiana; por ejemplo: “Que yo tenga éxito en mi ocupación como estudiante depende de mí” ó “Mi vida está determinada por mis propias acciones”.

En el factor antes mencionado confluyen otros que tiene que ver con la suerte, por ello se nombró de esa manera, pues también se ubican ítems que hacen mención a situaciones como: “El que yo tenga alto o bajo promedio en la escuela es cosa del destino” ó “Puedo mejorar mi aprovechamiento escolar si tengo suerte”.

Los alumnos respondieron la Escala de acuerdo con las diferentes situaciones a las que se enfrentan en su vida cotidiana, opinan que el logro de sus metas escolares es producto de su esfuerzo pero sí por alguna razón ajena a ellos, o difícil de controlar, es poco lo que pueden hacer para cambiarlo. Además creó que se les ha dificultado hacer las abstracciones pertinentes, en declaraciones como “El problema de la educación está en manos de los profesores y directores y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto”, pues ven a ésta situación como algo ajeno y que pareciera no afectarles, lo cual no indica que no se cuestionen a cerca de la forma en la que su escuela particularmente funciona, pero en general no dan mucha importancia a lo que sucede, pues sus intereses van más bien hacia las relaciones que establecen con sus compañeros, siendo muchas veces sus mejores amigos o novias/os.

Después de haber aplicado la Escala de Locus de Control, para un contexto de Educación Secundaria, se puede decir ha servido como una aportación a los trabajos que se hacen sobre éste constructo, pues se toma como punto de referencia el contexto el que se cual se ubica la población para la que fue adaptada. El lugar en dónde se origina nuestra toma decisiones no se trabajó sólo como un proceso intraindividual, sino que se tomó en cuenta las causas sobre las que origina; de acuerdo con Rotter el locus de control es interno o externo, pero éste a su vez presenta diferentes dimensiones en su estructura como lo menciona La Rosa en su investigación de 1986.

Otro de los alcances que se obtuvieron con la investigación es que se deja claro que, el rendimiento escolar no es sólo la calificación numérica que un alumno obtiene, pues es necesario hacer una evaluación de la forma en la que el alumno utiliza los recursos que la escuela le brinda, si hacemos referencia a los recursos pedagógicos

obligadamente tenemos que hablar de la manera con la que los profesores imparten sus clases, específicamente de la relación que ellos establecen con el alumnado y el proceso de comunicación; pues no podemos omitir que particularmente en uno de los grupos con los que se trabajó, la relación que presentan con su asesora deja mucho que decir, pues jamás se aprobaría el hecho de dirigirse a los alumnos con palabras altisonantes, pues se atenta en contra de su integridad y por más inquietos que sean, el **RESPECTO** es un valor fundamental como individuos dentro de una sociedad; aplicaría aquí la enseñanza que se les transmitió a los alumnos en la primera sesión **“No digas a los otros lo que no te gustaría que te digieran a ti”**. Pero en muchas ocasiones a los docentes se les olvida que la distancia es recíproca, si bien ellos son quienes les transmiten el conocimiento, en un amplio sentido de la palabra, con este tipo de expresiones también se les transmite la poca capacidad para manejar situaciones extremas dentro de un grupo.

En cuanto a la importancia que tienen los estímulos que les ofrecen para desempeñarse mejor dentro de la escuela, el estigmatizar a un grupo, como el grupo problema sólo o los fracasados, no es un el mejor ejemplo, más bien se tiene que apostar por actividades o ejercicios que integren los conocimientos teóricos a su vida cotidiana, pues en una de las actividades como en la del “Grupo en un cuadro”, si bien se trataba de una actividad lúdica nunca perdió de vista que fuera una actividad que les permitiera conocer a los alumnos la importancia de organizarse, estimular su creatividad y su destreza a favor de la obtención de beneficios para todos como miembros de un grupo.

Así también destaca el hecho, de que el ejercicio intelectual por parte de los profesores para motivar a los alumnos a obtener mejores ventajas académicas en la adquisición del conocimiento se propicia a través de una buena comunicación, el caso del 3º C, en donde el asesor es pieza clave, sin olvidar que es responsabilidad de los alumnos el lograr las metas que se propongan, echando mano de sus recursos, y establecer expectativas claras que favorezcan su desarrollo.

Es alentador saber que en algunos de los profesores se detectaron cambios en la actitud que tenían hacia los grupos a los que les imparten clases y que participaron en el Taller “Conocerme y Quererme para Aprender Mejor” -*Ya no lo reciben a uno con su cara larga-*, particularmente después de las sesiones los alumnos llegaban a sus clases de forma mucho más relajada, menos estresados, y esto claro era bien visto por lo profesores y aunque muchos no lo reconocen, muchos de ellos echaron mano de los ejercicios que les aplicábamos para ejemplificar sus clases.

Más allá de los objetivos que en un principio se tenían contemplados, se logró la sensibilización con cada uno de los grupos de trabajo, lo cual fue importante ya que por ésta vía se desarrollaron los conceptos de autoestima y autoconcepto. Se entabló un proceso de interacción en donde no se perdió de vista que había que desempeñar el “rol” de maestro, y como tal la relación debía darse así, para evitar que los alumnos se engancharan a nuestra presencia, ya que es muy fácil encariñarse con cada uno de los grupos, afortunadamente eran muy diferentes entre sí y esto permitió enriquecer esta investigación y más porque él “rol” de maestro también ellos lo desempeñaron, pues el aprendizaje fue recíproco, pues me permitió ver mis alcances y limitaciones personales en la conducción de un grupo.

Al terminar con la intervención nos percatamos de la necesidad de integrar éste tipo de actividades a la dinámica de los contextos educativos, que puedan sumarse a los planes y programas de estudios, desde el primer año de secundaria, trabajando en conjunto con el área de orientación que muchas veces resulta insuficiente para la cantidad de población a la que se atiende, y si bien en un primer momento el principal obstáculo será la actitud de los profesores hacia el trabajo que se realiza el beneficio será también para ellos.

Como primera experiencia fue bastante enriquecedora, pero sobre todo es una contribución desde la Psicología Social para la problemática que se vive en escenarios como las escuelas secundarias públicas en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acción Católica Mexicana (1997). “Libro de Juegos 1”. México. Pp. 12, 18, 21, 23, 27, 28, 41, 44.
- Acevedo, A. (2000). “Aprender Jugando 1: dinámicas vivenciales, para capacitación docencia y consultoría”. México: Limusa Noriega Editores. Pp. 233-237.
- Aguirre, A. (1996). “Psicología de la Adolescencia”. México: Alfaomega.
- Beltrán, J. et. al. (1997). “Psicología de la Educación” México: Alfaomega.
- Bigge, M. et. al. (1979). “Bases Psicológicas de la Educación”. México: Trillas. Pp.259, 260,264.
- Caballo, V. (1993). “Manual de evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales”. Madrid: Siglo XXI. Pp. 254.
- Camacho, M. (1994). *“Locus de control, escolaridad de los padres y rendimiento académico en adolescentes”*. En la Psicología Social en México. Vol. 5. Pp. 31-36.
- Campbell, D. et. al. (1973). “Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social.” Buenos Aires: Amorrortu editores. Pp. 53-54.
- Canales de Olmo, E. (1991). *“Aprovechamiento escolar, relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato”* Tesis de licenciatura. UNAM. Pp. 25-41.
- Cárdenas, M. (2005). *“Efectos del Aprendizaje Cooperativo en el Rendimiento Escolar de los Adolescentes de Secundaria: Diseño de un Programa de Intervención”*. Tesis de Licenciatura no publicada UAM-Iztapalapa.
- Centros de Integración Juvenil, (2003). “Guía Técnica de Orientación preventiva en Adolescentes”. México. Pp.138-144.
- Coleman, J. (1994). “Psicología de la Adolescencia”. Madrid: Morata. Pp. 66-70,72-74
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) y Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) (2000). “Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe”. Santiago de Chile. Pp. 34, 35, 36.

- Coopersmith, S. (1967). *"The antecedents of self-esteem"*. Consulting Psychologist Press.
- De Oñate, M. (1989). *"El Autoconcepto"*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Durán, T. (2001). *"El constructo locus de control en la toma de decisiones educativas"*. Tomadodelsitio:www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/Teresita/1locus.html
- Garaigordobil, M. (2000). *"Intervención psicológica con Adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y educación en derechos humanos"*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, T. et. al. (2000). *"Estructura del Locus de Control en México"*. En La Psicología Social en México, Vol. 8. Pp. 158-164.
- González, D. et. al. (2002). *"Modelo Estructural del Locus de Control Escolar"*. En la Psicología Social en México. Vol. 9. Pp. 276-281.
- González-Forteza, C. et. al. (2000). *"Una evaluación de la Escala de Autoestima en adolescentes estudiantes"*. En la Psicología Social en México, Vol. 8. Pp. 290-296.
- Hernández, M. et. al. (2002). *"Atribución Causal hacia el éxito y fracaso escolar en estudiantes de secundaria"*
- Hurlock, E. (1994). *"Psicología de la Adolescencia"*. México: Paidós.
- La Rosa, J. (1986). *"Escalas de Locus de Control y Autoconcepto: construcción y validación"*. Tesis de Doctorado UNAM.
- La Rosa, J. (1986). *"Escalas de Locus de Control: problemas y contribuciones"*. En Revista Mexicana de Psicología. Vol. 3 No. Pp. 150-154
- Lara-Cantú, Ma. et. al. (1993) *"Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana"*. Revista Latinoamericana de Psicología Vol. 25 no. 2. Pp. 247-255.
- López, N. et. al. (1993) *"Medición de la Autoestima en la Mujer Universidad"*. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol.25, No.2. Pp. 257-273.
- Magaña, L. (1996). *Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes"*. Tesis de licenciatura. UNAM. Pp. 13-66
- Moraleda, M. (1999). *"Psicología del Desarrollo"*. Barcelona: Alfaomega. Pp. 214, 264,265, 266.

- Ovejero, A. (1996). *Psicología Social de la Educación*. En Álvaro, J. L. et. al. “Psicología Social aplicada”. Madrid: Mc Graw -Hill. Pp. 317-349
- Rosenberg, M. (1973). “La imagen del adolescente y la sociedad”. Buenos Aires: Piados.
- Rotter, J. (1975). *“Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal versus External Control Reinforcement”*. Journal of Consulting an Clinical Psychology. Vol. 43. No 1. Pp. 56-67.
- Ruiz, J. et. al. (2002). *“Diferencias en el autoconcepto de adolescentes de tercer grado de secundaria de zona rural y urbana”*. En la Psicología Social en México Vol. 9. Pp. 574-576.
- Ruiz, L. (2003) *“Asesoramiento psicopedagógico para reducir las dificultades en el aprendizaje en el nivel secundaria”*. En Revista Intercontinental de Psicología y Educación. Pp. 19-24.
- Sánchez, M. (2003). *“Autoestima en la adolescencia y su relación con el aprovechamiento escolar.”* Tesis de Licenciatura UNAM- FES Ixtacala.
- Valdez, J. et. al. (1994). *“El autoconcepto en adolescentes”*. En la Psicología Social en México. Vol 5. Pp. 56-62.
- Velasco, L. (1999) “Desarrollo Psicosocial del adolescente: tareas, metas y logros” En Manual Básico del Taller de Sensibilización: sexualidad, adolescencia y juventud CORA-FNUAP: México. Pp. 1-14.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento aplicado en el Pre Test y Post Test.

Folio_____

“AUTOESTIMA Y LUGAR DE CONTROL EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA”

¡Hola! Por favor te pedimos que respondas con toda sinceridad los siguientes cuestionarios, NO son un examen por lo que NO hay respuestas correctas o incorrectas, toda la información que nos proporcionas es confidencial y solo será utilizada para evaluar el Taller
“Conocerme y Querermeme para Aprender Mejor”
 Si tienes alguna duda puedes preguntar a las orientadoras.

- I. Instrucciones. Lee con mucha atención cada uno de los enunciados y contesta **SI** o **NO** marcando con una cruz (x) en el espacio correspondiente.

		SI	NO
1	Me gusta soñar despierto.		
2	Me siento seguro de mi mismo.		
3	Me gustaría ser otra persona.		
4	Le caigo bien a la gente.		
5	Mi familia y yo nos divertimos.		
6	Soy despreocupado.		
7	Me cuesta trabajo participar en clase.		
8	Me gustaría tener menos edad.		
9	Me gustaría cambiar muchas cosas de mí.		
10	Puedo escoger fácilmente lo que quiero.		
11	Soy simpático (a).		
12	En casa me enojo con facilidad.		
13	Siempre hago lo que esta bien.		
14	Me gusta mi trabajo de la escuela.		
15	Necesito que me digan lo que tengo que hacer.		
16	Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo.		
17	Me arrepiento de lo que hago.		
18	Me escogen para jugar.		
19	A mi familia le importa lo que siento.		
20	Siempre estoy contento.		
21	Hago las cosas lo mejor que puedo.		
22	Me doy fácilmente por vencido.		
23	Me cuido solo.		
24	Soy muy feliz.		
25	Prefiero jugar con los niños más chicos.		
26	Mi familia me pide más de lo que puedo hacer.		

		SI	NO
27	La gente me cae bien.		
28	Me gusta que me pregunten en clase.		
29	Yo me entiendo como soy.		
30	Odio como soy.		
31	Mi vida es difícil.		
32	Los compañeros hacen lo que digo.		
33	En mi casa me ignoran.		
34	Mi familia me regaña cuando es necesario.		
35	Me gustaría hacer mejor mi trabajo.		
36	Cuando escojo hacer algo, lo hago.		
37	Me disgusta ser hombre/mujer.		
38	Me desagrada mi manera de ser.		
39	Me desagrada estar con otros.		
40	Me gustaría irme de mi casa.		
41	Pocas veces siento vergüenza.		
42	Me disgusta la escuela.		
43	Me avergüenzo de mí.		
44	Soy más feo que otros.		
45	Digo lo que quiero.		
46	A los niños les gusta molestarme.		
47	Mi familia me comprende.		
48	Digo la verdad.		
49	Mis maestros me hacen sentir inútil.		
50	Me da igual lo que pase.		
51	Todo lo hago mal.		
52	Me molesta mucho que me regañen.		
53	A otros los quieren más que a mí.		
54	Mis papás son muy exigentes.		
55	Siempre se que contestar.		
56	Me aburre la escuela.		
57	Los problemas me afectan poco.		
58	Quedo mal cuando me en encargan algo.		



- II. Instrucciones. Contesta cada uno de los enunciados que a continuación se te presentan, con las siguientes opciones de respuesta tachando el cuadro que mejor exprese tu opinión:

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

	1	2	3	4	5
1. El problema de la educación está en manos de los profesores y directores y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.					
2. El que yo llegue a tener buenas calificaciones dependerá de la suerte que tenga.					
3. El caerle bien a mis profesores me ayuda a resolver muchos problemas en la escuela.					
4. El que yo tenga buenas calificaciones en mis materias depende de mis profesores y no tengo nada que hacer al respecto.					
5. No puedo influir en la solución de los problemas de la escuela, ya que dependen de las autoridades.					
6. El que yo sea un buen estudiante es cuestión de suerte.					
7. Puedo mejorar mis calificaciones si les caigo bien a los profesores.					
8. Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones.					
9. La buena convivencia entre mis compañeros de grupo depende de los maestros y mi contribución al respecto es insignificante.					
10. El que yo llegue a tener mejores oportunidades para seguir estudiando dependerá mucho de la suerte.					
11. Para conseguir mis objetivos necesito ayuda de la gente que tiene poder.					
12. El hecho de yo tenga pocos o muchos amigos se debe a mi destino.					
13. Mi futuro depende de mis acciones presentes.					
14. Puedo tener éxito en la escuela si soy simpático (a).					
15. Que yo tenga alto o bajo promedio en la escuela es cosa del destino.					
16. El problema de la deserción escolar está en manos de las autoridades y lo que yo haga no cambia nada.					
17. El lugar que obtenga en el concurso de ingreso a la educación media superior dependerá de las personas que tienen el poder.					
18. Puedo mejorar mi aprovechamiento escolar si tengo suerte.					
19. Que yo tenga éxito en mi ocupación (estudiante) depende de mí.					

Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

	1	2	3	4	5
20. El problema de los altos índices de reprobación está en manos de las autoridades escolares y lo que yo haga no cambia nada.					
21. Si le caigo bien a mis profesores puedo conseguir mejores calificaciones en la escuela.					
22. Normalmente soy capaz de defender mis puntos de vista en clase.					
23. Mi popularidad en la escuela depende de lo agradable que soy.					
24. Para ser alguien en la vida necesito ayuda de gentes importantes.					
25. Ser amigo o amiga del chico o la chica que me agrada es cuestión de suerte.					
26. Me va bien en la vida porque soy simpático / a.					
27. Mi vida está determinada por mis propias acciones.					
28. Para resolver mis problemas de la escuela necesito la ayuda de gentes importantes.					
29. Siento que es difícil influir en las actitudes de mis maestros.					
30. Como estudiante siento que las calificaciones dependen mucho de la suerte.					
31. Mi éxito en la escuela depende de que tan agradable soy.					
32. Puedo ser alguien en la vida si tengo suerte.					
33. Yo siento que la gente que tiene poder sobre mi (papás, hermanos, profesores, etc.) tratan de decidir lo que sucederá en mi vida.					
34. Mejorar mis calificaciones es una cuestión de esfuerzo personal.					
35. El éxito que tenga en mis trabajos escolares dependerá de mis compañeros.					
36. Si yo soy buena gente con mis profesores pueden mejorar mis calificaciones.					
37. Mi escuela esta a cargo de personas poco capaces y no puedo hacer nada para cambiarlo.					
38. El que yo llegue a tener un buen promedio en mi certificado de secundaria depende de mí.					



¡No te distraigas! ya te falta poco



Completamente de acuerdo (5)

De acuerdo (4)

Ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

En desacuerdo (2)

Completamente en desacuerdo (1)

	1	2	3	4	5
39. La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus puntos de vista cuando estos son opuestos a los de las personas que tienen el poder.					
40. Cuando logro lo que quiero es porque tengo suerte.					
41. El que mis calificaciones mejoren depende principalmente de mis maestros.					
42. Puedo conseguir buenas calificaciones si agrado a los demás.					
43. No tengo influencia en las decisiones que se toman con respecto a mi educación.					
44. Que yo tenga los suficientes recursos económicos para vivir depende de mí.					
45. Yo siento que los demás siempre me dicen lo que tengo que hacer.					
46. Cuando lucho por conseguir buenas calificaciones en general siempre lo logro.					
47. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte.					
48. El que yo pueda seguir estudiando depende de mis padres.					
49. Mis calificaciones son producto de mi esfuerzo.					
50. Mi éxito escolar depende de las personas que tienen el poder.					
51. Las oportunidades que se me presentan son porque tengo suerte.					
52. La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy.					
53. Que yo siga estudiando depende de mis capacidades.					
54. La disciplina en mi grupo depende de mis profesores y no hay nada que yo pueda hacer al respecto.					
55. En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente.					
56. Si tengo que dejar de estudiar se debe a mi mala suerte.					
57. Muchas puertas se me abren porque soy simpático / a.					
58. Que yo tenga las cosas que tengo depende de mí.					
59. Mis calificaciones obtenidas en los exámenes dependen principalmente de las autoridades de la escuela.					
60. Puedo llegar a ser alguien en la vida si tengo suerte.					
61. Que mis condiciones de vida mejoren depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto.					

III. Datos generales. Responde los siguientes datos estadísticos, sin dejar ninguna pregunta sin responder, recuerda que esto sólo es con fines de la investigación.

1. Edad: ____ años cumplidos 2. Sexo: Femenino () Masculino () 3. Grupo: _____
4. Escuela: _____
5. ¿Cuál fue tu promedio general en el segundo bimestre? _____
6. ¿Cuál fue tu promedio general en el primer bimestre? _____
7. ¿Cuál es fue promedio general en primero de secundaria? _____
8. ¿Cuál fue tu promedio general en segundo de secundaria? _____
9. ¿Cuál es la materia que más te agrada de la escuela? _____
10. ¿Cuál es la materia que menos te agrada de la escuela? _____
11. De 0 a 10 (en donde 0 es nada) ¿qué tanto te gusta la escuela? _____
12. ¿Cuántas horas a la semana le dedicas a tus materias fuera de la escuela? _____
13. ¿Te gusta estudiar solo o con tus compañeros? _____
14. ¿Estudias para aprender o sólo para obtener tu certificado de secundaria? _____
15. ¿Con quién vives?
 - a) Mis padres y hermanos b) Mis padres únicamente c) Mi mamá y hermanos
 - d) Mi papá y hermanos e) Sólo con mis hermanos f) Con otros familiares
 - g) Con otras personas h) Solo
16. ¿Cuál es la ocupación de tu mamá? _____
17. ¿Cuál es la ocupación de tu papá? _____
18. ¿Cuántos hermanos tienes? _____
19. Además de estudiar ¿trabajas? Si () No ()
Si contestaste afirmativamente la pregunta anterior pasa a la siguiente pregunta.
20. ¿Por qué motivos trabajas? _____
21. ¿Alguno de tus padres es alcohólico o tiene problemas con alguna sustancia?
Si () No () 21 a. Si tu respuesta es afirmativa escribe cuál de ellos: papá () mamá ()
22. ¿Alguno de tus familiares (con los que vives) sufren depresión o tristeza constante?
Si () No () 22 a. Si es así, ¿cuál familiar? _____
23. ¿Estas a dieta? Si () No () 24. ¿Qué color te gusta más? _____
25. Si pudieras escoger libremente ¿seguirías estudiando? Si () No ()
26. Tu nombre es: _____

¡¡¡Muchísimas gracias por tu paciencia, tu tiempo y colaboración!!!



Anexo 2: Cuestionarios y Técnicas aplicadas durante el Programa de Intervención

“CONOCETE”

Mi nombre es: _____

Tengo: _____ años

Nací en: _____

Lo que más me gusta de mí es: _____

Lo que menos me gusta de mí es: _____

Me siento feliz cuando: _____

Me siento triste cuando: _____

Me siento incómodo cuando: _____

Lo que más valoro es: _____

Lo que más rechazo es: _____

Mi comida favorita es: _____

El libro que más me gusta es: _____

Mis ojos son: _____

Mi cabello es: _____

Mi cuerpo es: _____

La clase que más me gusta es: _____

Mi mayor responsabilidad es: _____

Mi mejor cualidad es: _____

Mi mayor debilidad es: _____

Mi mejor habilidad es: _____



Nombre: _____

Grupo: _____

“DEBILIDADES Y FORTALEZAS”

Lo que más me cuesta trabajo	Generalmente me ocurre	Lo que puedo hacer para evitarlo	Lo que me da mayor seguridad	Generalmente me ocurre	Para aumentar eso yo puedo

“LA MÁQUINA DEL TIEMPO”

Un día de tu pasado:

Una característica física tuya:

Algo que le dijiste una vez a alguien:

Una decisión importante que tomaste:

Algo que olvidaste o dejaste a medias:

Algo que no hiciste y quisieras haber hecho:

Una característica de tu forma de ser:

Un lugar:

“EL INVENTARIO DE LA VIDA”

Nombre: _____

Por favor lee con mucha atención las siguientes preguntas y responde con toda sinceridad a cada una de ellas, se muy explícito con tus respuestas y recuerda que todas las opiniones serán respetadas, además de que esto te ayudará a conocerte mejor y valorar lo que tienes.

1. ¿Cuándo te has sentido totalmente vivo? *(Describe las cosas, los acontecimientos, las actividades, que te hacen sentir que vale la pena vivir y que es maravilloso estar vivo)*

2. ¿Qué es lo que haces bien? *(Describe cómo puedes contribuir a la vida de los demás, qué es lo que haces bien para tu propio desarrollo y bienestar)*

3. ¿Qué necesitas aprender a hacer? *(Describe tus aspiraciones tomando en cuenta tu situación actual)*

4. ¿Qué deseos debes convertir en planes? *(Escribe si has descartado algunos sueños por no ser realistas)*

5. ¿Qué recursos tienes sin desarrollar o mal utilizados? *(Estos recursos pueden referirse a talentos personales, amistades y cosas materiales)*

6. ¿Qué debo dejar de hacer? *(Qué actitudes tienes que cambiar pues no te permiten crecer como ser humano?)*

7. ¿Cuáles son tus aspiraciones al salir de la secundaria?

8. ¿Qué o quién te motiva a seguir adelante?

ANEXO 3

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Rompimiento del hielo*

- *Presentación de las coordinadoras del taller así como los objetivos generales del mismo, y elaboración de gafetes.*
 1. Se presentarán las credenciales básicas de cada una de las coordinadoras del taller: nombre, carrera que se estudia y el objetivo central del taller sin detallar o explicar a fondo las mediciones que van a realizarse, ni darle a los alumnos información suficiente como para predisponerlos o permitirles hacer especulaciones sobre el trabajo con ellos, y no con otro grupo.
 2. Se les repartirán un gafete en blanco, en donde ellos deberán anotar su nombre para identificarlos durante las sesiones del taller (dirigirnos a ellos por su nombre).
 - **Tiempo:** 10 min.
- Ejercicio estructurado. **“No hagas o digas a otros lo que no te guste que te hagan a ti”**
 1. Este ejercicio tiene por objetivo plantear una de las reglas principales dentro del taller: *el respeto a la forma en que los demás expresan sus ideas tanto de sus compañeros como de las coordinadoras.* Cabe señalar que con este ejercicio se intenta rescatar la importancia de los valores y hacer más amable la convivencia dentro del grupo.
 2. Se pide a los participantes del taller que formen un círculo de pie, para que una de las coordinadoras les entregue un muñeco, la indicación al momento de tomarlo es: *que pueden hacerle lo que quieran* (abrazarlo, morderlo, darle un beso, etc.) Todos deben poner mucha atención a lo que cada uno de ellos (as) le van haciendo al muñeco.
 3. Cuando ha pasado por todos los participantes, el muñeco regresa al compañero que inició el ejercicio, enseguida las coordinadoras del taller pedirán al compañero que está a derecha de quien inició el ejercicio le haga lo mismo que le hizo al muñeco; al finalizar el ejercicio se les preguntará *¿cómo se sintieron?* de que otros les hicieran lo mismo que le habían hecho al muñeco para que lo compartan frente al grupo. El ejercicio sirve como una primera evaluación para detectar el comportamiento general de cada grupo, si hay síntomas de agresión, desintegración con su grupo, miedo al contacto con los demás, etc.
 4. Se finaliza la sesión cuando una de las coordinadoras del Taller hace mención de que en esa sesión aprendieron a No hacer a los otros lo que no les gustaría que les hieran a ellos.
 - **Tiempo:** 30 min.

Lugar de sesión: Patio de la escuela

Observador: Víctor Jonathan Zamudio Córdova.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Integración / Cooperación*

- Ejercicio Estructurado “*Un círculo de amigos*” (Acevedo, 2003- III; 207)
 1. Este ejercicio permite romper el hielo, *propicia la confianza inicial entre los miembros de un grupo y ayuda a la integración de equipos de trabajo*; cuando se emplea al inicio del trabajo con los grupos.
 2. Se les pide a los alumnos que, tomados de las manos, formen un círculo en el que todos vean hacia el centro del mismo.
 3. Posteriormente, se les pide que vayan acercándose hasta que queden hombro con hombro y una vez soltados de las manos, se les indica que deben flanquearse a su izquierda.
 4. En esta posición, deben tomar de los costados al compañero que tienen adelante; y una vez que todos han seguido la instrucción, se les pide que en un solo movimiento y sin brusquedad, se sienten en cuclillas
 5. Una vez que todos están listos, se les pide que den una vuelta completa al círculo sin romper la cadena que han formado, manteniendo el equilibrio y sin hacerle cosquillas al compañero de adelante.
 6. Una vez que se ha completado una vuelta, se les pide que den una más aunque la característica de esta segunda vuelta es que los brazos deben ir extendidos hacia los lados.
 7. Con este ejercicio *se analiza el equilibrio del grupo, su solidez y su fragilidad*

- **Tiempo:** 15 min.

Lugar de la sesión: Patio de la escuela.

Observadores: Santa Viveros Calderón, Benjamín Garnica López, Alicia Mejía Veloz, Ana María Ruiz Ramírez, Alfredo Jonathan Arteaga Lara y Blanca Cano.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de Aprendizaje:

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Rompimiento de hielo / Integración*

- Ejercicio Estructurado “*Llego el cartero*” (Acción Católica Mexicana, 1997;28)

1. Este ejercicio sirve para relajar, divertir e integrarse como coordinadoras, al grupo.
 2. Consiste en formar un círculo delimitando el lugar de cada uno de ellos (as).
 3. Una vez que están listos, y sin que sobre algún espacio, una de las coordinadoras se para al centro del círculo y entona la frase: “*El cartero trajo carta para...*” – menciona alguna característica (general y específica) de los miembros grupo; por ejemplo para los que tienen cabello corto, aretes, chamarra azul, para todos los hombres, etc.
 4. A esta frase, todos los que respondan a la demanda del cartero, deberán levantarse de su lugar e inmediatamente correr, por adentro del círculo, a algún otro lugar que esté vacío. En ese momento la persona que ha tenido el lugar del cartero también deberá buscar un lugar y sentarse.
 5. El alumno que quedé de pie, tomará el papel del cartero y demandará otro aspecto diferente a los que se hayan dicho antes.
- **Tiempo:** 15 min.

Lugar de sesión: Patio de la escuela

Observadores: Víctor Jonathan Zamudio Córdova.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Rompimiento de hielo/ Integración / Cooperación*

- Ejercicio Estructurado: **“Sube y baja”** (Acción Católica Mexicana, 1997; 23) Adaptación: **“PASANDO LA BOLA”**
 1. Este ejercicio sirve para romper el hielo y al mismo tiempo que nos permite ubicar la organización de los equipos, el apoyo social y la confianza entre cada uno de sus integrantes, así como aspectos característicos de un grupo como el liderazgo y la competencia.
 2. Por otra parte, este ejercicio es utilizado para distraer, divertir, relajar e integrar al grupo.
 3. Se forman equipos de máximo diez personas, procurando separar a aquellos miembros del grupo que mantengan una relación estrecha entre sí y que en algún momento, pudieran alterar o distraer al resto de los participantes.
 4. Los equipos deben estar formados, preferentemente, por el mismo número de participantes.
 5. A cada uno de las cabeceras de la fila, se le da una pelota que debe pasar por arriba de su cabeza al compañero de atrás, éste a su vez la pasará al siguiente compañero pero por debajo y entre sus piernas; un tercer participante la pasa hacia atrás por arriba de su cabeza y así sucesivamente. Una vez que el último compañero recibe la pelota deberá correr al inicio de la fila y seguir la misma dinámica; si la pelota llega a caerse, el equipo tendrá que mandar la pelota al principio de la fila y empezar de nuevo esa ronda.
 6. Gana el equipo en el que todos hayan pasado hacia al frente.

- **Tiempo:** 15 min.

Lugar: Patio de la escuela

Observadora: Ana María Ruiz Ramírez.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Cooperación/Creatividad*

- Ejercicio Estructurado **“Todos dentro del meollo”** (Acción Católica Mexicana, 1997;21) Adaptación: **“EL GRUPO EN UN CUADRO”**
 1. El objetivo de este ejercicio es conocer cómo se da el proceso de organización dentro del grupo también conocer las habilidades y las fortalezas de los participantes a través de la creatividad
 2. Se forma un cuadro con un listón o algún cordón sobre el piso, de manera que todo el grupo pueda caber dentro de el.
 3. Se le pide al grupo que se organice de manera que todos ocupen el interior del cuadro sin que alguien queda fuera.
 4. Conforme el ejercicio avanza, una de las coordinadoras va haciendo el cuadro más pequeño y es entonces que el grupo debe acoplarse al tamaño del mismo y hacerse caber.
 5. Las indicaciones para la actividad son las siguientes: cuando alguna de las coordinadoras diga el *“grupo adentro”*, todos entran al cuadro, y cuando se diga *“todos afuera”* el grupo sale. Bajo esta dinámica el cuadro se reduce hasta un tamaño considerablemente pequeño, entonces los integrantes del grupo deberán buscar estrategias que les permitan mantenerse dentro del perímetro del mismo.
 6. El objetivo del ejercicio es que el grupo se integre y se organice para afrontar situaciones que en principio pudieran parecer difíciles o imposibles de resolver. Sirve también para eliminar el miedo al contacto físico, ya que en el proceso de organización puede llegar a formarse una estructura humana en la que todos dependen del trabajo y de la posición que ocupa cada compañero para mantenerse dentro del cuadro.
 7. Es un buen ejercicio para el evaluar el compañerismo y sobre todo, el cuidado con el que manejan en ese tipo de situaciones y con el que se tratan unos a otros; además de evaluar el respeto a las capacidades físicas de cada persona y el reconocimiento a las habilidades individuales y de grupo, por medio de la creatividad.

- **Tiempo:** 15 min.

Lugar de la sesión: Patio de la escuela

Observadores: Alfredo Jonathan Arteaga Lara.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Integración / Competencia.*

- Ejercicio Estructurado: **“La zapatería”** (Acción Católica Mexicana, 1997;12) Adaptación: “ZAPATERO A TU ZAPATO”
 1. Se forman varios equipos de acuerdo a la cantidad de alumnos que participen en esta sesión.
 2. Se colocan todos en una línea de salida y se pone también una línea meta con una distancia considerable entre una y otra.
 3. Se les pide a los alumnos que todos y cada uno de ellos se quiten el zapato (ya sea el izquierdo o el derecho) y se juntan todos los zapatos en la línea de meta haciendo “un montoncito” para cada grupo.
 4. Los montones de zapatos pueden cruzarse, es decir, poner los zapatos del equipo 1 frente a los del equipo 3, y los de éstos frente al equipo 1, etc. De este modo, el juego se hace más complicado pero también más divertido para los alumnos.
 5. La instrucción es la siguiente: *“brincando de cojito, sin apoyar el pie que ha quedado descalzo, lleguen hasta el montón de zapatos que le corresponde a su equipo, busquen cada uno su zapato y póngaselo ahí mismo”. Una vez que tenga su zapato bien puesto, corre de regreso con su equipo y sale el siguiente, así sucesivamente hasta que todos tengan de nueva cuenta su zapato. No se vale regresarse si los zapatos no están bien puestos, ni empujar a los compañeros de los otros equipos.*
 - **Tiempo:** 20 min.

Lugar: Patio de la escuela

Observadores: Ana María Ruiz Ramírez

Resultado de aprendizaje

Escenarios de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Integración / Competencia*

- Ejercicio Estructurado: “ **Con la bola entre las piernas**”

1. Respetando la misma organización del juego anterior, se le da a cada equipo una pelota.
 2. El primero de cada equipo sale sujetando la pelota entre las piernas hasta una línea meta.
 3. Se trata de ir y venir en esa misma posición y de no utilizar las manos para mantener la pelota entre las piernas.
 4. Si la pelota llega a caerse, se parte desde la línea más cercana.
 5. El siguiente miembro del equipo saldrá hasta que su compañero haya completado todo el recorrido.
 6. Este ejercicio se utiliza para medir el nivel de integración, organización y participación que los alumnos han alcanzado a lo largo del Taller.
- **Tiempo:** 15 min.

Lugar: Patio de la escuela

Observadores: Ana María Ruiz Ramírez

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior del grupo.

Técnica didáctica: *Integración*

- Ejercicio Estructurado: **“Intercambio de vecinos”** (Acción Católica Mexicana, 1997; 44)
 1. Se acomoda al grupo en un círculo, solo que esta vez no es tan extenso o tan reducido como en otros ejercicios.
 2. Una de las coordinadoras empieza el juego posicionándose en el centro del círculo.
 3. Las indicaciones son las siguientes: *cuando el jugador está en el centro (se dirige a algún miembro del grupo para preguntarle a cualquiera de sus compañeros ¿te gustan tus vecinos? a cada compañero que se le pregunte, deberá responder que NO y de nueva cuenta el jugador del centro pregunta ¿a quién te gustaría tener de vecinos?, se deberá responder con el nombre de dos de sus compañeros, los cuáles deberán correr para ocupar alguno de los lugares junto al compañero que los nombró y los actuales vecinos también deberán correr a ocupar uno de los lugares que están vacíos. El jugador del centro corre hacia cualquiera de los lugares que se desocupan. El jugador que se quede sin lugar, ocupará el lugar del centro y así sucesivamente.*
 4. Se trata de que todos los participantes tengan la oportunidad de ocupar un nuevo lugar o de ser el jugador del centro.
 5. No se dan incentivos ya que no hay perdedores ni ganadores.
 6. Se trata de observar como se entrelazan las relaciones con los demás, de evaluar quiénes son los compañeros más reconocidos por el grupo y a quienes el grupo mantiene fuera de su dinámica. No se trata de enjuiciar al grupo, sino únicamente de analizar la dinámica de mismo y de fomentar que aquellos alumnos menos participativo o más introvertidos, entren en el juego y reconozcan a los demás como parte de su grupo.

- **Tiempo:** 15 min.

Lugar: Patio de la escuela

Observadores: Ana María Ruiz Ramírez

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que el alumno mejore la concepción que tiene de sí mismo, lo que se verá reflejado en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su desempeño escolar, basándose en el reconocimiento de sus habilidades y capacidades al hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.

Técnica didáctica: *Autoestima / Expectativas*

- Ejercicio Estructurado: **“La bola de estambre”**
 1. Se le pide al grupo que formen el círculo más extenso que puedan sin quedar tan alejados unos de otros.
 2. A uno de los alumnos, se le da una bola de estambre que deberá sujetar de la punta sin soltar la misma.
 3. El instructor le lanza una pregunta respecto a sus expectativas, miedos, gustos, habilidades, etc., mientras que el resto de los alumnos deberán poner suma atención a lo que se pregunta y lo que cada alumno contesta.
 4. Cuando el primer alumno responda lo que se le ha preguntado, lanzará la bola de estambre a cualquiera de sus compañeros sin soltar la punta inicial que él o ella han tomado; el segundo, tomará un punto de la bola y lanzará el resto a otro compañero, y así sucesivamente.
 5. Una vez que se ha formado la telaraña, al azar se sueltan de nuevo las mismas preguntas sólo que ahora cada alumno deberá responder lo que su compañero respondió inicialmente; es decir, se “desteje” la telaraña. Los alumnos que respondan tal y como su compañero había respondido inicialmente, soltará su punto de estambre, los que no, se quedarán ahí hasta el final del juego.
 6. La idea de este ejercicio es evaluar las relaciones que se han formado en el grupo, es decir, la telaraña que se teje entre unos y otros y evidenciar así la importancia de dichas relaciones en la consolidación y estructura del grupo.
 7. Es un buen ejercicio para observar cómo es que, incluso a distancia, algunos integrantes siguen temiendo al contacto con algunos de sus compañeros y los modos en como afrontan o evaden las relaciones entre sí.
 8. Sirve también para hacerlos concientes de sus expectativas y ayudarles a expresarlas, siempre bajo la regla del respeto a los demás y evidenciando también, la importancia de escuchar a los otros y considerar lo que para ellos es importante expresar.
 9. Algunos alumnos temen expresar sus opiniones, gustos o habilidades, así que este ejercicio es un primer intento por ejercitar su capacidad de autoconocimiento y reconocimiento a los demás.
 - **Tiempo:** 40 min.

Lugar: Patio de la escuela

Observadores: ninguno

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica: *Integración/ Competencia*

- Ejercicio Estructurado: “**Cuida tu globo**” (*Acción Católica Mexicana, 1997;18*)
 1. Se divide al grupo en dos equipos grandes, cuidando que sea un número igual de personas para cada uno.
 2. A cada equipo se le proporcionan globos de dos colores diferentes.
 3. Cada integrante del equipo deberá inflar su globo y amarrarlo con un pedazo de estambre a su tobillo.
 4. La idea es que al dar la señal, los equipos compitan entre sí para tronar la mayor cantidad de globos que se pueda del equipo contrario.
 5. El equipo que más globos completos tenga al final del juego, es el ganador.
 6. Es indispensable delimitar un área para el juego y aclarar que la única prohibición para el mismo, es ser violentos o agresivos con sus contrincantes.
 7. Se puede guiar o aconsejar a los equipos para que entre ellos mismos se protejan y así eviten que se les truenen más globos de los que pueden tronarse si se organizan o desarrollan alguna estrategia cooperativa.
 8. Este juego favorece la integración y permite evaluar la conducta del grupo cuando se le divide. Analizar los métodos de enfrentamiento respecto a una situación de competencia y al mismo tiempo, de cooperación.

- Tiempo: 10 min.

Lugar: Patio de la escuela

Observadores: Alfredo Jonathan Arteaga Lara.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica: *Integración/ Competencia*

- Ejercicio Estructurado: “**La vendedora de flores**” (*Acción Católica Mexicana, 1997;149*)
 1. Se utiliza la misma estructura grupal que en el ejercicio anterior.
 2. Sentados en el piso y en línea, se limita un área de trabajo considerable.
 3. Al centro de dicha área, se coloca una pelota que será el objeto de disputa entre unos y otros.
 4. A cada miembro del equipo, se le dice al oído el nombre de una flor. Los nombres de las flores deberán ser los mismos para cada equipo procurando que no haya un orden en cuanto a su formación, es decir, que unos contra otros puedan estar dispersos, inclusive en extremos opuestos de las líneas.
 5. La indicación es la siguiente: *una de las coordinadoras se coloca en el centro de estas dos líneas y va gritar “soy la vendedora de flores y hoy traigo... a vender” a lo que se añade el nombre de una de las flores. Los que tengan el nombre de esa flor, saldrán lo más rápido que puedan hacia el centro y tratarán de tomar la pelota evitando que el contrincante lo haga primero. La pelota deberá sujetarla con las dos manos y eso le dará un punto a su equipo. El equipo que más puntos haga al fina, es el que gana.*
 6. Debe advertirse a los alumnos sobre la imposibilidad de patear la pelota o quitar ésta de las manos del compañero que la ha tomado primero. Si esto llegara a suceder, el punto se le dará al equipo contrario.
 7. La finalidad de este juego, es la misma que el ejercicio anterior y de hecho, es preferible que ambos ejercicios se realicen en una misma sesión.

- **Tiempo:** 10 min.

Lugar: El patio de la escuela

Observadores: Alfredo Arteaga Lara.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Integración / Autoconocimiento/ Autoestima.*

- Aplicación del “*Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros*” (Garaigordobil, 2000;231)
 1. Se le da a cada alumno un alista con 60 adjetivos diferentes con los cuales él o ella pueden definir abiertamente a su grupo.
 2. Estos adjetivos están categorizados como positivos o negativos y con ellos se evalúa la imagen que cada miembro tiene sobre su grupo escolar al que pertenece.
 3. La instrucción es únicamente que contesten conforme a su criterio y se les hace hincapié en que no hay respuestas buenas o malas, ni que tampoco se les va a evaluar o a juzgar, sino que lo importante es conocer cuál es su idea sobre el grupo y de este modo las respuestas no serán expuestas a los demás.
 - **Tiempo:** 15 min.

Lugar: Salón de clases

Observadores: ninguno

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima*

- Aplicación de la técnica “**Conócete**” (CIJ, 2003;143)
 1. El objetivo de esta técnica es ayudar a los adolescentes a que se conozcan mejor, tanto física como emocionalmente, que encuentren su identidad, lo cual ayudará a lograr una mayor aceptación.
 2. Se les entrega una hoja a cada uno de los integrantes del grupo con una serie de preguntas que deberán responderse de forma individual, esto con la finalidad de que ellos por si mismos piensen en las características físicas, de su personalidad o de su forma de ser, aquellas cosas que les agradan o desagradan. Si al responderlo surge alguna duda, las coordinadoras son quienes deben aclararla.
 3. Al terminar de contestar el cuestionario se les preguntará ¿cómo se sintieron?, si ¿han descubierto cosas nuevas de ellos (as)? y si ¿encontraron algo que les gustaría modificar?, con ellos se abre un espacio para la reflexión de sus respuestas y la expresión de ideas, por medio de una plenaria guiada por las coordinadoras del grupo.
 - **Tiempo:** 20 min.

Lugar: Salón de clases

Observadora: Ana Maria Ruiz Ramírez.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima*.

- Aplicación de la Técnica “*Debilidades y Fortalezas*” (CIJ,2003;144)
 - 1.El objetivo de esta técnica es ayudar a los adolescentes a identificar aquellos aspectos o situaciones que les provocan un estado de dificultad y seguridad, esto con la finalidad de ayudarlos a conocer los recursos que pueden utilizar para afrontar dichos acontecimientos y cuáles son sus cualidades o habilidades que más deben desarrollar.
 2. A cada uno de los integrantes se le proporciona un hoja con un gran cuadro dividido en seis partes iguales en el deberán describir – siendo muy específicos – y de manera individual por lo menos una situación que les cueste más trabajo y otras que les den seguridad, cuándo es que ocurre y qué pueden hacer para evitarlo o para aumentarlo, según se indica.
 3. Al terminar de describir las situaciones, se hace hincapié en las diferentes metas del ser humano; en que cada individuo posee habilidades y fortalezas diferentes, mismas que deben ubicar y desarrollar para sentirse mejor. Además que lo importante de reconocer las debilidades es poder superarlas, ya que esto aumenta la seguridad en sí mismo, al darse cuenta de que hay cosas que les cuestan más trabajo que otras, pues les ayuda a tener expectativas de éxito reales y evitar frustraciones.
 - **Tiempo:** 20 min.

Lugar: Salón de clases.

Observadores: ninguno

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima*

• Aplicación del Cuestionario *“La máquina del tiempo”*

1. El objetivo del ejercicio es trabajar aquellos aspectos de la Autoestima referidos a los sentimientos y la motivación. Nos sirve para detectar aquellos acontecimientos difíciles que los alumnos han vivido y que de alguna manera les provoca una baja Autoestima.
 2. Para este ejercicio se requiere en primer lugar de un espacio íntimo, alejado del ruido y de la presencia de profesores.
 3. Se les pide a los alumnos que hagan el ejercicio con responsabilidad y de forma individual, pues les será más favorable.
 4. Se indica a los miembros del grupo que en la hoja que se les proporciona, escriban las respuesta a de cada enunciado que les va haciendo; dejando un tiempo considerable para que piensen en lo que escribirán.
 5. En primer lugar se les pregunta sobre un día de su pasado que les haya resultado muy difícil, qué quisieran olvidar y por qué, enseguida se les pide que escriban una característica física o de su forma de ser que no les guste, también que describan el momento en que han hecho sentir mal a alguien o que los han hecho sentir mal, si han dejado algo inconcluso, si alguna vez quisieron hacer algo y no lo hicieron.
 6. Al terminar de responder a las preguntas les pide que depositen las hojas al centro del espacio en donde se encuentran ubicados.
 7. Una las coordinadoras les pide que miren las hojas en las que han escrito todo aquello que les hace sentir mal, que les produce inseguridad, rechazo, y por qué no hasta odio. *“Ahí está lo que se les ha hecho sentir mal,... pero ahora en la máquina del tiempo nos da la oportunidad de traer sólo lo que aprendimos de esas experiencias y olvidar lo que nos hizo sentir mal”*
 8. Después se prende fuego a las hojas, pidiéndoles que miren como se van destruyendo.
 9. Una vez que se han quemado todas las hojas, las coordinadoras del grupo retiran del lugar la basura, para hacer entrega de otra hoja nueva en donde los alumnos deberán escribir por lo menos una meta real que se propongan conseguir, sin que ésta afecte a terceras personas y que este dentro de sus posibilidades.
 10. Se finaliza la sesión preguntándoles cómo se sintieron después de realizar el ejercicio.
- **Tiempo:** 40 min.

Lugar: Salón de usos múltiples.

Observador: Alfredo Jonathan Arteaga Lara.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoconcepto / Sexualidad.*

- Aplicación de la técnica: “*Siluetas*” (CEPAVI, 2004) Adaptación “*SILUETAS DE LA SEXUALIDAD*”
 1. Se divide al grupo en 2 equipos (en uno se ubicaran a las mujeres y en otro a los hombres) y en un pliego de pellón blanco, se les solicita a las mujeres que dibujen la silueta de un varón y en otro pliego los hombres deben dibujar la silueta de una mujer. Se hace hincapié en que al dibujar la silueta o la figura deben pensar en los hombres que conocen ya sea su papá, su hermano, algún amigo.; para el caso de las mujeres. Y de igual manera para el caso de los hombres la silueta de la mujer que deberán dibujar, se realizará con respeto, esto con la finalidad de que la actividad no se preste a denigrar ni la imagen del hombre como la de la mujer: Así mismo esto servirá para que no piensen únicamente en situaciones irreales o en hombres o mujeres sacadas de revistas o novelas.
 2. Una vez hecha la aclaración se les hace entrega del material: gises, colores, lápices y gomas, para iniciar la actividad. También se les entregan un rectángulo de papel color verde y uno de color amarillo para escriban de forma individual una cualidad física de una mujer o de un hombre, según se trate; ésta cualidad deberá ir en el rectángulo verde; mientras que en el amarillo deberán escribir una cualidad emocional o que hace alusión a lo una mujer u hombre desempeñen.
 3. La actividad se desarrolla bajo la supervisión de las coordinadoras de grupo: Mariam Hernández con el equipo de las mujeres y Carmen Cárdenas con el equipo de los hombres. Ellas irán indicando el tiempo que les queda para terminar la actividad, así mismo solicitarán a los equipos que elijan a un representante para que exponga los trabajos realizados en equipo.
 4. Al finalizar la actividad se les pide a cada uno de los equipos que levante cuidadosamente sus dibujos de manera que los rectángulos que se han pegado no se desprendan, para que los compañeros del otro equipo puedan ver lo que han expresado. Al igual que en el resto de las sesiones los alumnos saben que las ideas manifestadas deberán ser respetadas y escuchadas con atención.
 5. Se hace la retroalimentación grupal y se cuestiona al grupo sobre las cualidades y características que utilizaron para describir tanto a hombres como a las mujeres.

-**Tiempo:** 50 min.

Lugar: Salón de usos múltiples.

Observadora: Nayeli Alejandra Peralta Álvarez.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima/ Asertividad*

- Ejercicio estructurado **“Hacer y recibir elogios”** (Manual de Evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales, 1993;254)
 1. Se les pide a los integrantes del grupo que formen un círculo intercalándose un hombre – una mujer, de manera que puedan quedar separados los grupos de amigos (as). Así como han quedado acomodados se sentarán en el piso de tal forma que el círculo que se forma sea lo más compacto posible para que se puedan escuchar lo que se dice.
 2. Una vez que están todos sentados, la indicación siguiente será que deben decirle al compañero que está sentado a su derecha una frase que exprese alguna cualidad positiva (de su manera de ser o de su apariencia física) *“tus ojos son muy bonitos”, “eres muy buen amigo”, etc.*
 3. Al decir el elogio deben mirarse a los ojos, y el compañero o compañera que reciba las palabras deberá agradecerlo; para que éste a su vez haga lo mismo con el compañero que sigue.
 4. Una vez que todos han hecho y recibido los elogios se les pregunta cómo se han sentido de escuchar que poseen cosas valiosas; para que realmente lo creen y trabajen sobre ello y demuestren que son mucho más de lo que los demás esperan de ellos como grupo.
 5. Cabe señalar que este ejercicio sólo se aplicó a uno de los grupos de trabajo, debido a que una de las necesidades encontradas era la de romper el estigma que profesores y compañeros de otros grupos habían hecho de ellos, decirles perdedores o mediocres o que son el grupo problema.

- **Tiempo:** 20 min.

Lugar de la sesión: Patio de la escuela.

Observadores: ninguno

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tienen de sí mismos y ésta se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto a su rendimiento escolar, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima*

- “*El Sendero del Mago: Descubriendo tu potencial interior*” (PICABI, 2004)

1. Para realizar las actividades del Sendero del Mago se requiere de un espacio alejado del ruido para evitar ser perturbados o interrumpidos por terceras personas (alumnos o profesores), el lugar debe estar en buenas condiciones de limpieza.
2. Se les pide a cada uno de los alumnos que se acuesten en el piso en una posición que les resulte cómoda, si alguno de ellos desea quitarse la chamarra lo puede hacer, pero sobre todo deben abstenerse de utilizar sus celulares.
3. Una vez recostados se les pide que cierren los ojos para que se pueda iniciar con la relajación.
4. Las coordinadoras del taller deben verificar que entre ellos mismos no se molesten o se distraigan por respeto al trabajo de los demás compañeros.
5. El ejercicio se desarrolla en tres momentos después de la relajación, en el primero se trabaja sobre la imaginación, y con ello se reconocen y aprovechan las habilidades o talentos de cada uno de los alumnos; en un segundo momento los alumnos deben reconocer como es el lugar dentro de ellos que les produce seguridad, una vez que ese lugar existe dentro de ellos, deben pensar en alguna persona que los hay lastimado:

papá, mamá, algún hermano, amigo (a) o novio (a), para que ahí ellos puedan quitarle todo juicio negativo que se tenga sobre esta persona y poder llenarla de amor (a través de perdonarla).

6. El ejercicio finaliza, después de haber perdonado a quien los han lastimado y después de que ellos pueden expresan todo lo que nunca pudieron decir.
 7. Una vez terminado el ejercicio se les pide guardar su lugar seguro para que queda vez que lo deseen puedan regresar, una vez que se toman un tiempo para realizar esto, deben regresar poco a poco al salón de usos múltiples, sin levantarse bruscamente, siguiendo las instrucciones de las coordinadoras del Taller.
 8. Cuando todos sean incorporado se abre una plenaria, para saber cómo se sienten y conocer qué les provoco imaginar cosas que pudieran parecer imposibles o poco coúnes, así como el haber podido expresar cosas que no habían podido decir antes, y que sensación les dejo el que la persona con la que hablaron se haya ido, pero sobre todo si al final pudieron perdonarla.
 9. Con este ejercicio se pretende que los alumnos descubran que dentro de ellos tienen los recursos suficientes para salir adelante, cubriendo dos pilares importantes de la Autoestima como lo son la seguridad y los sentimientos.
- **Tiempo:** 40 min.

Lugar de la sesión: Salón de usos múltiples

Observadora: Nayeli Alejandra Peralta Álvarez.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos mejoren la concepción que tiene de sí mismos y está se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto de su rendimiento académico, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima / Expectativas.*

- Aplicación del Cuestionario “*Inventario de la Vida*” (Acevedo, 2000 I; 233-237)

1. Se trata de un cuestionario con una serie de ocho preguntas, las dos últimas se modificaron intencionalmente para los fines prácticos del trabajo con los grupos.
2. Tiene tres objetivos primordiales: analizar los valores personales dentro de un grupo, analizar los factores personales por parte del grupo y ampliar nuestra concepción del mundo y de la vida.
3. En principio las primeras dos preguntas refuerzan el autoconocimiento, ya que se les pide describan qué les hace sentirse vivos, y de qué manera pueden contribuir en el desarrollo de otras personas.
4. Las siguientes preguntas tiene que ver las necesidades en cuanto a sus aspiraciones, sus deseos o planes, sus recursos mal utilizados y lo que deben de dejar de hacer para crecer cómo seres humanos.
5. Las dos últimas preguntan en concreto cuáles son sus aspiraciones al salir de la secundaria y qué o quiénes los motivan a salir adelante.

- **Tiempo:** 15 min.

Lugar: Salón de clases.

Observadora: Nayeli Alejandra Peralta Álvarez.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje:

- Que los alumnos adolescentes de tercero de secundaria, mejoren la concepción que tiene de sí mismos y está se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tienen respecto de su rendimiento académico, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Autoestima / Familia*

- Aplicación del Ejercicio Estructurado **“Collage de la Familia Real e Ideal”**

1. Los alumnos deben formar equipos, en esta ocasión ellos deciden con quien trabajar, siempre y cuando no pasen de un límite de 6 personas.
 2. La primera tarea que deberán de realizar es ponerle nombre a su equipo.
 3. Se les hace entrega de dos cartulinas blancas, previamente se les ha pedido que lleven mínimo una revista por alumno para que puedan trabajar, así como tijeras y pegamento.
 4. La indicación es que en una de las cartulinas deberán hacer un collage con su material, plasmando la idea de una familia real y en otra de las cartulinas, la idea de una familia ideal.
 5. La forma trabajar es libre, cada equipo debe integrar las imágenes en su collage como mejor les convenga.
 6. Únicamente se supervisa que los alumnos trabajen en orden sin darles una idea de lo que pueden hacer.
 7. Al terminar de elaborar el collage se pide a los alumnos que nombren un representante por equipo quien deberá pasar a exponer el trabajo frente a todo el grupo.
 8. La actividad completa puede no concluirse ese día pero, se abre un espacio para otra sesión en donde expongan los collage's.
 9. El objetivo de este ejercicio es conocer cuáles son los valores con los que los adolescentes conciben a una familia, partiendo de lo ya establecido, una familia tradicional integrado por papá, mamá, hermanos; hasta una familia como en la que ellos viven.
- Tiempo: 40 min.

Lugar: Biblioteca, patio de la escuela y salón de usos múltiples para la exposición.

Observadora: Nayeli Alejandra Peralta Álvarez y Mtra. Irene Silva Silva.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumno mejore la concepción que tienen de sí mismos y está se vea reflejada en un aumento y mejoramiento de las expectativas que tiene respecto de su rendimiento académico, basadas en el reconocimiento de sus capacidades y habilidades.

Técnica didáctica: *Integración / Cooperación*

- Ejercicio Estructurado: **“Torneo de juegos por equipos”** (Slavin, 1987) Adaptación “RESOLUCIÓN DE EXÁMENES POR EQUIPO”
 1. Se divide al grupo en varios equipos de acuerdo con las observaciones que las coordinadoras han hecho del grupo, de la forma en que se relacionan unos y otros, pero sobre todo, de acuerdo a su nivel de participación y a su rendimiento académico. Los equipos se forman de acuerdo con el criterio anterior por una de las coordinadoras del grupo (Mariam Hernández).
 2. La idea de este ejercicio es acabar con los prejuicios de los buenos o malos estudiantes y de fomentar la cooperación a través de la resolución de tareas.
 3. Previamente, el instructor deberá realizar una especie de cuestionario en el que se les pregunte a los alumnos sobre aquellos temas o materias que más se les dificultan, y de ésta manera, ayudarlos a observar las expectativas con las que cada alumno se dirige a sí mismo.
 4. Es recomendable que con anterioridad, quien esté a cargo de la sesión les pida a los alumnos que escriban una o más preguntas que no hayan podido responder en algún examen o que se les haya dificultado mucho y con dichas preguntas, se hará el cuestionario. Esto se hace para evidenciar a los alumnos la capacidad que tienen de enfrentar algún problema si cooperan entre sí, ya que otros siempre sabrán las respuestas que uno mismo desconoce.
 5. Una vez sentados por equipos, se lanza la primer pregunta del cuestionario y se les da un tiempo para que la respondan en equipo.
 6. Es importante señalarles que la respuesta debe ser elaborada en conjunto y no solamente por aquel o aquellos que sepan la respuesta.
 7. Una vez que los equipos contesten la pregunta, levantarán la mano y alguno de ellos pasará al frente a explicar al resto del grupo el procedimiento por el que su equipo llegó a dicha respuesta.
 8. Cada vez que un equipo tenga la respuesta correcta y sea el primero en terminar, se le darán 2 puntos. Si los demás equipos tienen la misma respuesta, sólo se les dará 1 punto. Por el contrario, si otro equipo llegó a la misma respuesta por un procedimiento diferente, se le dará también 2 puntos aunque no haya terminado primero, premiándosele con un incentivo.
 9. Gana el equipo que más puntos haga.

-Tiempo: 40 min.

Lugar: Salón de clases

Observadores: Alfredo Jonathan Arteaga Lara y Benjamín Garnica López.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica: *Integración / Cooperación*

- Ejercicio Estructurado: **“El Rompecabezas”**. (Acevedo, 2003 I;190)
 1. La idea de este ejercicio, es que los alumnos aprendan a identificar los procesos de comunicación no verbal y las actitudes de unos y otros que obstruyen la cooperación.
 2. Se divide el grupo en varios equipos con un número igual de personas, bajo el mismo criterio con el que se formaron los equipos para el ejercicio anterior, dando la posibilidad de formar equipos con compañeros que interactúan poco.
 3. A cada equipo se les da un sobre que contiene 10 piezas de un rompecabezas cuya forma final es un cuadrado.
 4. La indicación principal es que está prohibido comunicarse verbalmente entre sí. No pueden arrebatarse las piezas y cada uno de los miembros del equipo tendrá que poner las piezas que le han tocado para formar el cuadrado, las piezas pueden intercambiarse.
 5. Los equipos, por su parte, deberán mantener una distancia considerable de los otros a fin de evitar que el trabajo de un equipo resulte en una copia del trabajo de los demás.
 6. El equipo que termine primero su rompecabezas, gana aunque el juego no termina hasta que todos hayan terminado de armar su cuadrado.
 7. La idea de esto es que los alumnos se hagan concientes de la presión que a veces ejercen los demás para hacer o no hacer las cosas, y al mismo tiempo, para fomentar la perseverancia.
 8. En este juego no se usan incentivos para el equipo ganador y se premia a todo el grupo después de la plenaria.

- **Tiempo:** 30 min.

Lugar: Biblioteca y gimnasio

Observadores: Alfredo Jonathan Arteaga Lara.

Escenarios de aprendizaje

Resultado de aprendizaje

- Que los alumnos muestren una mayor integración y cooperación en el salón de clases, lo que permita mejorar las relaciones al interior de grupo.

Técnica didáctica: *Integración / Cooperación / Competencia/ Autoestima*

- **“EL RALLY”**

1. Este es un conjunto de ejercicios y actividades deportivas que ayudan a romper con el prejuicio del bueno o del mal grupo ya que se expone la competencia intergrupala. Sirve para que fomente los lazos de identidad con el grupo de pertenencia escolar y además para favorecer la exposición de habilidades y capacidades que muy pocas veces pueden exponerse en el salón de clases.
2. Los ejercicios que se utilizaron para esta sesión son: “*El grupo en un cuadro*”, “*Pretexto para un dibujo*”, con el tema **¿Cómo afectan las adicciones a los adolescentes?** y “*Formando cadenas*”; los ejercicios anteriores se aplicaron en una primera parte y así es como fue calificada la actividad. Para un segundo momento se realizó un Torneo simultáneo de Fútbol y Básquet Ball, tanto de hombres como de mujeres.
3. Se organizan los grupos para que trabajen en el patio. Cada grupo deberá tener un coordinador que les guíe durante la competencia.
4. Este ejercicio requiere de la participación de un jurado para evaluar la ejecución de la tarea.

✍ **“El grupo en un cuadro”**

1. Este ejercicio se repite en el *rally* dado que queda expuesta la organización del grupo y esto, sirve de aliciente para que se desarrollen mejores estrategias de organización en torno al significado de la competencia.
2. Se evalúa la organización, la creatividad para hacerse caber dentro del espacio delimitado y el tiempo de ejecución de la tarea.

✍ **“Pretexto para un dibujo”** con el tema: **¿Cómo afectan las adicciones a los adolescentes?**

1. Se le proporciona al grupo el material necesario para que todo el grupo realice un mural; pinturas vinci de todos los colores, 1 o 2 cajas de gises de colores, 5 metros de papel kraft para cada grupo.
2. Se les motiva hacia la organización, a la cooperación y a definición de labores de acuerdo a las habilidades que cada uno tenga.
3. Este ejercicio sirve para evaluar más ampliamente la fortaleza del grupo y las necesidades urgentes que deberán atenderse de acuerdo a lo expuesto en el mural.

4. Es buen ejercicio porque no requiere de la adquisición de tareas respecto al rendimiento académico, es decir, pueden participar y aportar ideas todos y cada uno de los miembros del grupo sin esperar que sus aportaciones tengan a bien la evaluación rígida de las aulas.
5. Se evidencian más ampliamente las capacidades, habilidades y destrezas de los líderes del grupo, quienes serán los que coordinen a sus compañeros en la realización de esta tarea.
6. Se evalúa la exposición del mural, el contenido y explicación que por se haga del dibujo. No se considera la calidad pictográfica del grupo.

✍ **“Formando cadenas”**

1. Se les proporciona a los grupos una cantidad considerable de papel periódico.
 2. La instrucción es que ellos deben administrar y cortar el papel de manera que puedan formar una cadena suficientemente grande con todo el periódico que se les ha proporcionado.
 3. Deben hacerse eslabones con tiras de papel que irán pegadas unas con otras para formar la cadena.
 4. En ésta actividad lo único que no se les permite es amarrar los eslabones o enrollar el papel periódico. El grupo deberá buscar la forma de que los eslabones estén bien sujetos y será una de las herramientas para el análisis del grupo durante esta actividad.
 5. Gana el grupo que haga la cadena más larga y resistente.
 6. Es un buen ejercicio de colaboración, integración y resolución de tareas en favor de la competencia y de una mejora en el concepto que el grupo tenga de sí mismo.
- **Tiempo:** 5 a 6 hrs.

Lugar: Patio de la escuela

Observadores: Alicia Mejía, Santa Viveros, Ana María Ruiz Ramírez, Luis Alberto Hernández Popoca, Alfredo Jonathan Arteaga Lara, y Blanca García.



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PSICOLOGÍA SOCIAL

**“Desarrollo de un Programa de Intervención con
Adolescentes estudiantes de secundaria y sus efectos en
el Rendimiento Escolar”**

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA SOCIAL
PRESENTA:

MARIAM NELLY HERNÁNDEZ LÓPEZ

Asesores:

Mtro. Víctor Gerardo Cárdenas González.

Mtra. Ma. Irene Silva Silva.

Lectora:

Dra. Carmen Mier y Terán Rocha.



Marzo, 2005