

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA

ESTUDIOS EN POSGRADO

COGNICIONES, EMOCIONES Y CONDUCTAS DE LOS
PADRES DE FAMILIA, CON RESPECTO AL BAJO
RENDIMIENTO ACADÉMICO DE SUS HIJOS, QUE CURSAN
SETIMO AÑO EN EL COLEGIO MADRE DEL DIVINO
PASTOR.

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE MASTER EN PSICOPEDAGOGIA

SUSTENTANTE

SHERLEY WEBB ROJAS

SEDE CENTRAL

OCTUBRE,

2009

Esta tesis fue aprobada por el Tribunal Examinador de Estudios en Posgrado de la Universidad Estatal a Distancia, como requisito para optar por el título de Máster en Psicopedagogía

Miembros de Tribunal Examinador

MSc. Rocío Arce Durán
Directora

Firma

MSc. Mario Sáenz Rojas
Lector

Firma

Licda. Sherley Webb Rojas
Sustentante

Firma

Octubre, 2009

Agradecimientos

A mis padres Andersen y Bernarda, quienes han sido fuente de inspiración en mi vida personal y profesional, a quienes agradezco, su amor incondicional, su apoyo, su paciencia y sobre todo su confianza en mí. Gracias.

A mis hermanas Greendel y Evelyn, quienes han estado a mi lado en momentos de alegría, de tristeza y sobre todo de superación personal y profesional. Gracias.

A Néstor, por ser mi esposo, amigo y compañero, por estar a mi lado, por confiar en mí y brindarme su apoyo incondicional.

A Mario Sáenz compañero, amigo, tutor, a quien admiro por ser un ser humano excepcional y un profesional de excelencia. Gracias por confiar en mí, por su paciencia, tolerancia, tiempo y sobre todo por darme la oportunidad de aprender a ser una mejor persona y profesional. Gracias.

A la MSc. Rocío Arce, por su apoyo, colaboración y paciencia en este proceso. Gracias.

A las Hermanas por su confianza, su paciencia, por sus sabios consejos y por permitirme llevar a cabo esta investigación en el Colegio. Mil gracias.

A los padres de familia que muy gentilmente colaboraron en esta investigación, aportando sus vivencias como padres en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el rendimiento académico obtenido por sus hijos, como también brindando valiosas recomendaciones. Gracias

A Diego Araya, Sharon Segura y Natalia Sánchez por apoyarme y ayudarme en este proceso. Gracias.

Dedicatoria

Gracias...

Porque llenas día con día de alegría y fe mi corazón.

Porque cuando estuve en angustia, te busqué, tú me respondiste, me aliviaste y me libraste de temores.

Porque me he acostado, he dormido y he despertado, sólo porque tu me sostienes y me haces vivir segura.

Porque eres mi esperanza y mi refugio, por eso en ti confío.

Por amarme incondicionalmente, que diste tu vida por mí.

Infinitamente gracias, Dios.

Tabla de Contenidos

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
Planteamiento del Problema	10
Objetivos.....	10
<i>Objetivo General</i>	10
<i>Objetivos Específicos</i>	10
<i>Objetivo Externo</i>	11
Justificación	11
Antecedentes.....	19
Alcances y proyecciones.....	22
Limitaciones.....	23
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	24
Familia: escuela-colegio	26
<i>Semejanzas y diferencias entre familia y educación</i>	26
Consecuencias de la continuidad o discontinuidad entre familia y escuela-colegio	30
Tipos de colaboración entre padres y educadores	36
Participación de los padres en la gestión escolar	37
La adolescencia y el estudio	39
Las preocupaciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos	42
<i>La función del padre</i>	45
<i>La función de la madre</i>	46
Evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje	48
¿Qué se entiende por evaluación de los aprendizajes?	49
Función de la evaluación de los aprendizajes.....	50
Técnicas e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes	51
Componentes de la calificación	52
Participantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes	56
Bajo rendimiento académico	58
Enfoque Cognitivo-Conductual	58
El pensamiento.....	62
Pensamientos distorsionados	64
Manejo y expresión de las emociones	68
<i>Fisiología de las emociones</i>	68
<i>Emociones</i>	70
<i>Sentimientos</i>	71
<i>Tristeza y depresión</i>	72
<i>Ansiedad y miedo</i>	73
<i>Ira</i>	73
<i>Culpa</i>	74
CAPÍTULO III: PROCEDIMIENTO METODOLOGICO.....	75
Enfoque.....	75
Tipo de Estudio.....	76
Escenario.....	77
Población	78
<i>Participantes</i>	78

<i>Caracterización de los participantes</i>	79
Categorías de análisis.....	80
<i>Distorsiones Cognitivas</i>	80
<i>Reacciones Emociones</i>	80
<i>Conductas</i>	81
Métodos y técnicas para la recolección de la información	81
<i>La entrevista</i>	81
<i>El Grupo Focal</i>	82
<i>Bitácora de Campo</i>	83
Procedimiento de recopilación y análisis de información	83
<i>Fase I: Inserción en el campo</i>	84
<i>Fase II: Selección de los padres</i>	84
<i>Fase III: Entrevista</i>	86
<i>Fase IV: Grupo Focal</i>	86
<i>Fase V: Codificación y categorización de datos</i>	87
<i>Fase VI: Análisis</i>	88
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	90
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	108
Referencias.....	114
APENDICES.....	120
Apéndice A	120
Apéndice B	122
Apéndice C	127

Resumen

Este estudio pretende conocer y analizar las cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, respecto al bajo rendimiento que presentan sus hijos, que cursan séptimo año, en el Colegio Madre del Divino Pastor, Guadalupe.

Las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia, serán analizadas desde el modelo teórico de la Terapia Cognitivo Conductual del Dr. Aaron Beck, ya que la premisa de este modelo se basa en que los pensamientos, emociones y conductas no son procesos diferentes, sino que se yuxtaponen de forma significativa y por ende interfieren directamente en el ambiente, por lo tanto se pretenderá con este estudio conocer y analizar los pensamientos, emociones y conductas de los padres, en relación con el bajo rendimiento académico que tienen sus hijos.

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo el cual permitirá hacer un abordaje desde la realidad de los padres de familia y por ende hacer énfasis en sus experiencias únicas y propias, así mismo el alcance de los datos es de tipo descriptivo, ya que busca especificar las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, a su vez se pretende desde el alcance descriptivo, recolectar información que permita conocer y particularizar el fenómeno de interés.

Se contó con la colaboración de cuatro padres de familia, estos fueron seleccionados de manera intencional, bajo la modalidad opinática, ya que se eligieron los padres de familia que voluntariamente optaron por cooperar con el estudio. La información se recabó mediante la entrevista en profundidad, grupo focal y bitácora de campo como técnica complementaria. Los datos fueron codificados por medio del paquete de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 5.0, complementado con una triangulación de datos.

Con respecto a las cogniciones, emociones y conductas; la investigación concluye que los padres expresan pensamientos que giran en torno a la culpabilización e

insatisfacción con respecto al bajo rendimiento académico que presentan sus hijos, a su vez se asocia a estos pensamientos, emociones que refieren tristeza, ira y miedo, dirigidas a conductas específicas que logran modificar las estrategias educativas utilizadas para lograr resultados académicos satisfactorios.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La familia es el primer contexto que acoge al niño cuando nace. En él encuentra un sistema relativamente organizado que lo protege, lo alimenta y le da el apoyo psicológico y afectivo necesario para desarrollarse e ir organizando ese mundo externo, en donde va a actuar y participar. Según Monero y Solé (1999), “la familia es un sistema relacional que supera a sus miembros individuales y los articula entre sí” (p.127). Por tanto en la familia se integran dos necesidades básicas: la necesidad de diferenciación, entendida como la necesidad de expresión del sí mismo, y la necesidad de cohesión y de mantenimiento de la unidad de grupo en el tiempo, necesaria para aportar apoyo afectivo y emocional. La familia realiza, pues, una función básica e indispensable para el desarrollo y crecimiento del niño y se convierte en su primer agente educativo y socializador.

Entonces, por ser la familia un agente educativo, le corresponde supervisar, dar apoyo al niño y adolescente y asumir una participación activa en la toma de decisiones sobre el rendimiento académico de sus hijos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto la familia debe brindar a sus hijos los apoyos educativos necesarios para reforzar y guiar el proceso de enseñanza aprendizaje; por otro lado cuando el adolescente no obtiene un desempeño académico satisfactorio, interfiere no solo en su proyecto personal, sino también en la relación con sus padres y viceversa; ocasionando en algunos casos desequilibrios en la dinámica familiar.

Esta investigación pretende conocer y comprender, cómo perciben, sienten y reaccionan los padres de familia ante el bajo rendimiento de sus hijos, desde el modelo cognitivo conductual; el cual permitirá poder definir y sustentar teóricamente las distorsiones cognitivas de los padres, las reacciones emocionales y las conductas manifiestas cuando sus hijos obtienen calificaciones inferiores a lo establecido.

A su vez la investigación tuvo, como alcances replantear el proyecto pedagógico denominado 'Periodo Tousiano', como también desarrollar recomendaciones desde el área psicopedagógica dirigidas a la Dirección del Colegio Madre del Divino Pastor, con el objetivo de capacitar a los padres de familia que integran la Escuela para Padres en temas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Planteamiento del Problema

¿Cuáles son las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, que cursan sétimo año, en el Colegio Madre del Divino Pastor?

Objetivos

Objetivo General

Determinar las cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, que cursan sétimo año, en el Colegio Madre del Divino Pastor.

Objetivos Específicos

1. Identificar las cogniciones de los padres de familia, respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, que cursan sétimo año, en el Colegio Madre del Divino Pastor.
2. Describir las reacciones emocionales de los padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, que cursan sétimo año, en el Colegio Madre del Divino Pastor.

3. Establecer las conductas de los padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, que cursan séptimo año, en el Colegio Madre del Divino Pastor.

Objetivo Externo

Brindar recomendaciones dirigidas, a la Dirección del Colegio Madre del Divino Pastor, para mejorar el rendimiento académico, de los adolescentes, como parte de una política institucional.

Justificación

Aunque la familia desempeña un papel prioritario en la socialización infantil, el de la escuela y el colegio no es menos importante; allí los niños y adolescentes amplían su campo de relaciones sociales con otros adultos aparte de sus padres y familiares, se relacionan con un nutrido grupo de iguales, continúan muchos de los aprendizajes que habían comenzado en la familia e inician otros nuevos.

Durante la infancia y la adolescencia, la escuela y el colegio van a constituir un punto de referencia en el desarrollo del menor en diferentes áreas como la social, psicológica, académica, espiritual y familiar, y se convierte en una de las principales influencias sobre el desarrollo del adolescente.

El hecho de que la familia, la escuela y el colegio constituyan los principales contextos de desarrollo para el menor, evidencia la importancia del estudio de las semejanzas y diferencias entre estos contextos. Los objetivos educativos o socializadores, sus distintas responsabilidades, el tipo de actividades y las relaciones establecidas entre padres y educadores, son algunos de los elementos que hacen de la relación entre familia, escuela y colegio un aspecto relevante.

Para Rodrigo y Palacios (2005), “la familia constituía una unidad productiva, el eje de la vida social y el lugar en el que transcurría la vida de los niños, y tenía la responsabilidad de satisfacer la práctica total de las necesidades infantiles” (p.334). En este contexto, adquirirían los niños y los adolescentes sus valores, su formación moral y muchas de las habilidades y conocimientos que les van a ser necesarios en su vida futura.

La iglesia fue otra institución que muy pronto asumió responsabilidades en la formación de los niños y adolescentes. Los valores morales y religiosos eran preservados por instituciones religiosas. De hecho, las primeras escuelas surgidas en la Edad Media eran monacales o claustrales, pues toda la cultura se había enclaustrado y sólo los monjes accedían al conocimiento.

Estas primeras escuelas dirigidas a la educación, bien de monjes, y bien de seglares, se centraban tanto en la formación religiosa como en la enseñanza de las humanidades y las ciencias (*trívium* y *cuaderivium*). No obstante, se trataba de una escuela para élites, a la que solo acudían los hijos de la aristocracia. Hubo que esperar hasta el surgimiento de la Ilustración en el siglo XVII, para oír las primeras voces que propugnan son el laicismo en la enseñanza y una educación universal, gratuita y obligatoria. Sin embargo, fue hasta el siglo XIX la consolidación de esta enseñanza en el mundo occidental.

A lo largo de la historia, han sucedido importantes cambios en las relaciones entre la familia y la escuela. Así, las primeras escuelas mantenían una estrecha relación con la comunidad. Eran los representantes de la Iglesia y los mismos padres, quienes controlaban el curriculum académico, contrataban a los maestros y establecían el calendario y la duración de la jornada escolar. Por lo tanto la iglesia, escuela y padres de familia perseguían los mismos objetivos de socialización e integración de los individuos en una comunidad.

A principios del siglo XX, las funciones empezaron a cambiar, surgiendo un nuevo patrón de relaciones entre familia y escuela, pues comenzaron a distanciarse entre sí. La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, los maestros enseñaban materias y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres, que poco decían acerca de lo que ocurría en el interior de la escuela. Empezó a considerarse que las responsabilidades de la familia y la escuela eran distintas, y se veía de manera positiva que así fuera.

Los padres debían comprometerse a enseñar a sus hijos buen comportamiento y actitudes favorables con intención de prepararlos para la escuela, mientras era responsabilidad de los maestros la enseñanza de la lecto-escritura, el cálculo y variados conocimientos humanistas y científicos. Padres y educadores empezaron así a perseguir objetivos independientes, creyendo, además, que estos objetivos se alcanzarían mejor cuando unos y otros operaban por separado; entonces, sus relaciones empezaron a estar frecuentemente caracterizadas por conflictos. Esta perspectiva, que algunos autores han denominado influencias separadas (Connors y Epstein, 1995), ha sido sustituida, en los últimos años, por la idea de que la escuela y la familia poseen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la formación de los niños y los adolescentes.

Rodrigo y Palacios (2005) mencionan que los “padres y educadores tienen que redefinir sus relaciones sustituyendo el conflicto o la desconexión por la colaboración” (p.335). Estos cambios en las relaciones entre ambas instituciones, han sido fruto de los cambios sociales que han llevado a una democratización de la escuela, permitiendo a los padres una mayor participación en la educación de sus hijos.

A pesar de los cambios y posibilidades de estos contextos, la colaboración familia, escuela y colegio suele estar más presente en el discurso que en la práctica, y forma parte más de una ilusión que de una realidad concreta. Como ha señalado Solé (1996), en un momento en que se concede tanta importancia a la educación y en que la

colaboración entre padres y profesores sería más necesaria, los unos y los otros se encuentran más solos y también más perplejos para ahondar en su función educativa.

Es prescindible prestar atención a la influencia entrelazada entre de ambas; es decir, determinar cómo pueden afectar las relaciones que el niño y el adolescente establece en su hogar, velar por su comportamiento en la escuela, colegio y viceversa, o bien en qué medida las actividades realizadas en casa favorecen o entorpecen su desempeño escolar.

Es necesario, por lo tanto, atender las necesidades derivadas de estas situaciones, tanto de la familia como de los subsistemas que la componen. Se puede afirmar que las relaciones familiares determinan la posterior orientación personal y social de sus miembros. Como lo menciona Peñafiel (2006) lo que el adolescente puede llegar a aprender, está en función de los siguientes elementos:

- ❖ El entorno educativo y familiar del cual forma parte, las interrelaciones producidas en él, las estrategias educativas puestas en práctica y las actitudes, valores, creencias, ilusiones e ideas que los “otros” (padres, hermanos, familiares y vecinos próximos) posean sobre la vida, la educación y el desarrollo, o sobre el papel de los padres, entre otros. Estos pensamientos (esquemas de comprensión y análisis del mundo) y sus expectativas sobre las posibilidades y capacidades de sus hijos dan lugar a diferentes posturas y conductas de gran influencia en la calidad y potencialidad del entorno familiar. Este ejerce su trascendente influencia sobre los niños y adolescentes en el ámbito físico, psicológico y social; de este modo promueve un sistema de apoyo psicológico a sus miembros y a su vez aporta seguridad básica, afecto, cuidado y ofrece información relevante para obtener éxito y sobrevivir en la cultura y sociedad de la que son miembros.
- ❖ El niño o el adolescente no es un ser pasivo, posee sus propias capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses, prioridades, necesidades y un sistema de atribución y cognición.

Queda claro que la función de la familia, como primer agente socializador es de relevancia para el desarrollo del niño y del adolescente, en todas sus áreas; por otro lado el aporte de escuela y el colegio refuerzan, profundizan y establecen nuevos conocimientos y nuevas pautas de comportamiento en los menores.

De las funciones que desempeña la familia, el brindar los apoyos educativos necesarios para solventar las necesidades educativas de sus hijos y dar seguimiento al rendimiento académico, pueden ocasionar en sí diferencias entre adolescentes, padres y viceversa como también con los docentes.

Por ello cuando se habla de bajo rendimiento académico, se puede citar un sin número de posibles razones que interfieren directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en la no obtención del mínimo de nota estipulado por el Ministerio de Educación Pública; según el Estado de la Educación Costarricense (2008), durante el periodo 2004-2006, “la tasa de reprobación en la educación secundaria mostró una tendencia creciente; en 1999 del 17% y en el 2006 un 22%; lo anterior demuestra que los años críticos son los de transición entre ciclos, ya que mantienen, en el 2006; una tasa de reprobación del 28% en séptimo año y del 25% en décimo año, así como un fracaso del 37% en las pruebas de bachillerato del 2005” (p.27).

Según el Estado de la Educación Costarricense (2008) algunas de las razones por las cuales la tasa de reprobación es creciente son las siguientes:

- ❖ Inflexión en procesos como cobertura, acceso y equidad.
- ❖ Formación docente.
- ❖ Debilidades mostradas por los mecanismos de contratación docentes por parte del Ministerio de Educación Pública.
- ❖ Carencias de Infraestructura en los Centros Educativos.
- ❖ Rigidez Institucional del sector educativo.
- ❖ Exclusión educativa.

- ❖ Vulnerabilidad social, este incluye factores socio demográficos, económicos y familiares (p. 24, 25).

Por ello, la presente investigación pretende enfocar su atención en el aspecto de vulnerabilidad social (familia), como un posible factor que influye en el rendimiento académico, como también en la dinámica familiar, así se pretende conocer cuáles son las cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, respecto al bajo rendimiento que presentan sus hijos, esto con el objetivo de poder desarrollar recomendaciones desde el área psicopedagógica, que oriente a los padres de familia en conjunto con los adolescentes, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas recomendaciones se darán a conocer a la Dirección del Colegio Madre del Divino Pastor y se implementarán en la Escuela para Padres.

Las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia, con respecto al bajo rendimiento que presentan sus hijos, se analizarán desde el modelo cognitivo conductual. Este modelo, para Beck, (1964) y Ellis, (1962), supone que las percepciones realizadas por una persona en una situación intervienen en sus emociones y en su conducta; de este modo, interpretaciones hechas por el sujeto para cada evento, determinan sus sentimientos, y por consiguiente, no se generan por los eventos mismos. A partir de este mismo principio, las creencias determinan la manera de evaluar una situación, así mismo, influyen en la forma de pensar, sentir y comportarse.

Para Álvarez (1992), no son los acontecimientos quienes, de forma directa, afectan a las personas, sino la idea y valoración que el individuo realiza de los sucesos que le ocurren a él mismo; los pensamientos seleccionados por la persona poseen la capacidad de ofuscarlo en el aspecto emocional. No obstante, esto no implica la imposibilidad de cambio; el individuo asume la capacidad absoluta de realizar los cambios necesarios a partir del instante oportuno.

Por ello, es fundamental conocer y comprender, cómo perciben, sienten y reaccionan los padres de familia ante el bajo rendimiento presentado por sus hijos, cuáles

son sus experiencias y sus verdaderas necesidades para atenderlos. (Domingo, 1998, citado por Peñafiel 2006). Desde esta perspectiva, se pretende reconstruir con ellos un proceso de reflexión sobre qué se puede y debe hacer para facilitar estrategias que faciliten el aprendizaje y la armonía en la familia, de modo que haya un entorno familiar y social con el máximo estímulo cognitivo, experiencial, comunicativo y afectivo posible para sus hijos.

Parafraseando a Peñafiel (2006) aparecen normativas, orientaciones y programas de acción, que señalan lo siguiente:

- ❖ El nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo.
- ❖ Los padres tienen derecho a estar informados sobre el rendimiento académico, y a participar de las decisiones que afecten la escolarización y la atención de sus hijos.
- ❖ Se requiere la colaboración de los padres en el proceso de identificación de las necesidades de los adolescentes y en las actuaciones de carácter preventivo a compensador; así la familia se constituye en sujeto de acción y objeto de intervención. Cada vez más, se habla de la necesidad de informar y de formar a los padres de familia, integrarlos en los programas educativos, ofrecer bases acerca de cómo pueden ser facilitadores del proceso de enseñanza y colaborar con ellos asesorándoles en cómo han de actuar con los profesores, sin que recaiga sobre ellos la culpabilidad de la falta de entendimiento entre éstos y los profesionales.

Por ello, es básico intervenir en las familias con el objetivo de mediar en el redescubrimiento de capacidades, en el compromiso y en la ejecución de tareas basadas en una colaboración recíproca. En este trabajo, se dan a conocer algunas pautas sobre las que convendría reflexionar para que la familia siga siendo un sistema competente, válido y autónomo para enfrentarse a la educación y el cuidado de sus hijos, así mismo, intentan resolver las dificultades cotidianas de la vida familiar y las académicas.

Según Peñafiel (2006), la participación de los padres ha de entenderse como una intervención de forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación que se hace de la actividad y propuesta curricular llevada a cabo con su hijo. No existe implicación sin un proceso continuo de participación real y esta última no es posible si no se puede decidir, no se tiene la información necesaria y pertinente y no se da un sentimiento de formar parte de un proyecto común de acción.

Cuanto más estable estén los padres a nivel emocional, el ambiente donde se desarrolle el niño o el adolescente será más propicio para desarrollar las habilidades y las destrezas. De esta manera se cuenta con estrategias para superar las dificultades cotidianas y los nuevos retos existentes dentro de este núcleo familiar, en la escuela o en el colegio.

No obstante, una de las tareas más complejas para las familias es acompañar a sus hijos en los procesos de evaluación del aprendizaje, por eso Brenes (1997), define que la evaluación “es un proceso sistemático y continuo, destinado a determinar hasta qué punto fueron logrados los objetivos de aprendizaje previamente establecidos” (p.21).

Así pues, es trascendente hablar del concepto de evaluación como un proceso de carácter sistemático y continuo, lo cual conlleva a un enfoque en el que se plantea la necesidad de evaluar el acto educativo en diferentes momentos y con diferentes técnicas.

Se debe mencionar que la realización de una evaluación sistemática y continua del rendimiento académico de los estudiantes es uno de los grandes propósitos de la enseñanza.

Por consiguiente, la necesidad de dar un carácter más científico a la educación; la acción de evaluar debe concebirse como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que permita cotejar el valor del trabajo realizado.

En definitiva, se debe obedecer a un plan previamente elaborado y llevarse a cabo mediante un procedimiento cuyas fases estén enlazadas entre sí. Así la evaluación se convierte en un proceso capaz de asumir decisiones sobre el rendimiento académico del estudiante y otros componentes del currículum a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, la evaluación de los aprendizajes requiere de una constante reflexión crítica e investigativa acerca de los factores y variables capaces de afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje, sean estos propios del sistema educativo o proveniente del contexto familiar.

De esta forma, en el transcurso de los últimos años, el tema de evaluación ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos.

La evaluación de los aprendizajes constituye, pues, una fase primordial del proceso educativo. Ofrece a los educadores los fundamentos y los medios para valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, cuya evaluación requiere del uso de técnicas de ediciones variadas y numerosas. Sin embargo, no se puede pensar que la evaluación sea, simplemente, un conjunto de técnicas para medir, más bien, es necesario concebirla como un proceso sistemático de recolección, interpretación y valoración de los datos obtenidos, cuyo papel es significativo y esencial en la enseñanza y el aprendizaje. Este proceso empieza con la identificación de los objetivos que deben alcanzar los estudiantes, y termina con el juicio profesional del educador acerca de dichos alcances, en función de los aprendizajes propuestos como meta.

Antecedentes

Posterior a la revisión de literatura en diversas fuentes de información bibliográfica, no se hallaron investigaciones que se refieran específicamente a los

pensamientos, conductas y reacciones emocionales, de padres de familia, con respecto al bajo rendimiento de sus hijos. No obstante se estudiaron tres investigaciones de las muchas que existen en el país, sobre rendimiento académico, estas tres investigaciones fueron seleccionadas debido a que incluyen la participación de las familias en el rendimiento académico de sus hijos.

Araya, Rohrmoser y Vargas (1996), en la tesis para optar por el grado de Licenciatura en Psicología en la Universidad de Costa Rica, realizaron la investigación titulada “Abordaje sistémico sobre la dimensión de la adaptabilidad en las familias de jóvenes de noveno año en un Colegio Semioficial del Área Metropolitana de San José, que presentan bajo rendimiento académico”; este estudio es de tipo descriptivo inferencial y pretendía determinar la correlación entre las variables tipología, satisfacción familiar y rendimiento académico.

La muestra fue de 384 estudiantes de noveno año, y para la selección de la misma se utilizó mediante el muestreo estratificado proporcional; y se utilizó como instrumentos la Escala de Evaluación de la Cohesión Familiar de Olson y un cuestionario de información general.

Como resultados de esta investigación se enfatiza que el rendimiento académico y el número de materias perdidas, se asocian a la tipología del sistema familiar, por lo que la disciplina, control, roles y reglas, en las familias rígidas son más eficientes para obtener mejores resultados académicos, que los estudiantes que poseen una familia cuya tipología sea flexible.

Lizano, G, y Mesen, R (1998), en la investigación para optar por el grado de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, cuyo título es “Dinámica familiar, su relación con la autoestima y el rendimiento académico, en los colegios académicos, diurnos, oficiales, semioficiales y privados del Cantón Central de Heredia”, este estudio es de tipo descriptivo y se trabajó con una muestra de 354 personas, incluyendo padres y adolescentes, la muestra fue seleccionada de manera aleatoria.

Para este estudio se utilizaron como instrumentos la Escala de patrones de crianza y la situación familiar, Inventario biográfico para el diagnóstico de los Trastorno del comportamiento y la Escala Rosemberg.

Los investigadores llegaron a las siguientes conclusiones: el nivel socioeconómico se asocia positivamente con la percepción de la situación familiar, en el sentido de que a mejor nivel socioeconómico corresponde una mejor percepción de la situación familiar. En los colegios semioficiales y privados la percepción es más favorable que en los oficiales.

Las mujeres presentaron una autoestima inferior a los hombres; en el grupo socioeconómico medio, por su parte en las familias donde falta el padre o la madre se percibió más baja autoestima.

En lo referente al rendimiento académico, las mujeres obtuvieron resultados superiores tanto en las asignaturas consideradas básicas, como en los promedios. Los colegios privados y semioficiales mostraron promedios superiores a los oficiales.

La opinión de los estudiantes respecto a la opinión que tienen los padres en relación a su rendimiento académico y el autoconcepto, mostraron resultados más positivos en comparación con el rendimiento académico real obtenido.

Por otro lado Bonilla, J, Salmerón, X y Villalobos, I (2001), en su investigación para optar por el grado de Máster en Psicopedagogía de la Universidad Estatal a Distancia, cuyo tema es “Causas del bajo rendimiento académico en los alumnos y las alumnas que repiten séptimo año, en un colegio diurno”; este estudio es de tipo descriptivo, y se realizó con una muestra de 22 estudiantes reprobados de séptimo año de un colegio diurno, público en Alajuela.

Para esta investigación se utilizan como instrumentos la entrevista semi-estructurada dirigida a los estudiantes, un cuestionario para padres de familia y un cuestionario para los docentes.

Como resultados más sobresalientes de esta investigación se detalla: los estudiantes expresan como causas de su bajo rendimiento la cantidad de materia que se debe evaluar, los docentes no explican bien la materia, la actitud de los estudiantes hacia las diferentes materias como por ejemplo, irresponsabilidad, desinterés, pereza, desmotivación, se asocian otras causas como problemas de autoestima, problemas de aprendizaje y problemas de índole psicológico; los padres por otro lado manifiestan que los estudiantes no tienen una mala actitud y que cumplen a cabalidad con lo estipulado por los profesores.

Así mismo los estudiantes afirman que no poseen horarios, hábitos, ni técnicas de estudio definidas ni apropiadas, ante este punto, tanto padres como docentes están de acuerdo.

Alcances y proyecciones

En esta sección se detallan los aspectos que sustentan el alcance de la investigación, tomando en cuenta la metodología empleada y los resultados obtenidos en el estudio.

- ❖ La aproximación cualitativa permitió conocer en profundidad el plano subjetivo de los padres de familia.
- ❖ Es un estudio pionero en la investigación de cogniciones, emociones y reacciones emocionales, en padres de familia con respecto al bajo rendimiento académico en sus hijos.
- ❖ Dada la tendencia creciente de reprobación en séptimo año, este estudio pudo brindar recomendaciones concretas para desarrollar e implementar propuestas

- psicopedagógicas que oriente al padre de familia, adolescente y personal docente, en materia académica y familiar.
- ❖ Como resultado de esta investigación se replanteó el proyecto psicopedagógico, denominado 'Periodo Tousiano', el cual esta dirigido a estudiantes que reprobren tres materias básicas en el trimestre, los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar un proyecto académico, que evalúa los contenidos que no asimilaron, si el estudiante obtiene una calificación de 70 o más aprueba la materia.
 - ❖ Se realizó un listado de temas, para actualizar el programa de Escuela para Padres.
 - ❖ A partir de este estudio se puede impulsar investigaciones e intervenciones específicas en el área de Psicología Familiar y Psicopedagogía.
 - ❖ La metodología y los instrumentos utilizados, permitieron poder obtener información valida y confiable.
 - ❖ Las madres de familia brindaron información fiable y apegada a su experiencia personal y familiar.

Limitaciones

A continuación, se citan las limitantes que se suscitaron durante el transcurso del estudio en sus diferentes fases.

- ❖ Inicialmente los participantes eran ocho, cuatro madres y cuatro padres; las madres aceptaron participar y asistieron a la entrevista y al grupo focal, no obstante sólo un padre de familia participó en el estudio; dos padres no asistieron por motivos laborales y uno de ellos por que no tiene comunicación con su hijo.
- ❖ Para codificar la información de las entrevistas en el programa Atlas T.05, se requirió de tiempo adicional para la supervisión por parte de un experto.
- ❖ Durante las entrevistas las madres abordaron problemáticas familiares, las cuales no se vinculaban con el objetivo del estudio.
- ❖ El material bibliográfico referente a rendimiento académico es muy escaso.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Se expone, a continuación los conceptos más relevantes sobre la función de la familia en los procesos de enseñanza-aprendizaje; así mismo, se brinda información sobre el concepto de evaluación de los aprendizajes, con el objetivo de conocer las mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas de dicho proceso; por último, se explicarán los conceptos: cogniciones, emociones y conductas, desde la perspectiva de la teoría del Modelo de Terapia Cognitivo Conductual del Dr. Aaron Beck.

Dicho modelo se utilizó para conocer, en profundidad, las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia referentes al bajo rendimiento académico de sus hijos que cursan el séptimo año.

La familia: comunidad de prácticas o escenario sociocultural de actividades

La familia es uno de esos espacios participativos donde adultos, niños y adolescentes se encuentran para formar parte de los procesos de enseñanza–aprendizaje. De hecho, se considera “como una verdadera comunidad de prácticas” (Lave, 1991), caracterizada por un entorno de relaciones interpersonales, donde se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en el uso de herramientas dentro del mundo real. Lo anterior se aprende y pone en práctica a través de un conjunto de actividades con significado y sentido para dicha comunidad.

En la misma línea, Rogoff (1993), citado por Rodrigo y Palacios (2005), define la comunidad de prácticas como:

“un grupo de personas que comparten una determinada organización, valores y prácticas. Esta interacción crea lazos de dependencia y afecto entre los individuos, que se expresan a través de códigos simbólicos, sentimientos y creencias compartidas y una ética de la vida en común” (p.262).

Para Lave, (1991) el escenario sociocultural es:

“un entorno espacio-temporal que contiene un rico entramado de relaciones personales, con actores dotados de intenciones, motivos y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida del contenido de las mismas” (p. 262).

Según Bradley (1995), citado por Rodrigo y Palacios (2005), una de las finalidades del escenario familiar es promover el desarrollo óptimo de los hijos, valorando que éstos son organismos en desarrollo con necesidades cambiantes. De acuerdo con este objetivo se supone que el escenario educativo debe realizar las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tres primeras promueven, respectivamente, la actividad biológica/física, la cognitiva/atencional y la social/emocional del niño y adolescente en desarrollo. Las dos últimas estructuración y control poseen una función regulatoria sobre las anteriores y aseguran que el sostenimiento, la estimulación y el apoyo se produzcan en el momento y en cantidad apropiado y organizado de modo conveniente para el desarrollo.

La función de mantenimiento asegura la viabilidad, la integridad biológica y la supervivencia del niño y adolescente, por tanto, se debe proporcionar los nutrientes y el cuidado de la salud apropiados para el desarrollo óptimo. La estimulación aporta al organismo, en todas las modalidades sensoriales, datos que captan su atención y le otorga mensajes sobre el mundo con los que alimentan sus funciones cognitivas.

En su función de apoyo, el escenario familiar actúa contingentemente a las necesidades sociales y emocionales del organismo, Así, el ambiente debe ser reforzante (en un sentido proactivo) y responsivo (en un sentido reactivo), lo que va unido a la calidez de las relaciones. El apoyo proporciona al niño y al adolescente en

desarrollo un adecuado ajuste psicológico, sentido de bienestar personal, confianza en el mundo y competencia en las relaciones con los otros.

La función de estructuración permite organizar óptimamente objetos, sucesos, encuentros, actividades, de manera articulada en el tiempo y el espacio. Así, por ejemplo, los ambientes familiares predecibles y ordenados, donde los hijos pueden establecer rutinas, les ayudan a aprender el significado y la función de las cosas, a saber nombrarlas, a memorizar mejor sus localizaciones, a resolver pequeños problemas. El desarrollo cognitivo de los hijos depende no solo de la cantidad y calidad de estímulos recibidos, sino de cómo están organizados estos en el espacio y en el tiempo. Asimismo, un ambiente estructurado es también necesario para el funcionamiento socioemocional. Por último, la función de control requiere el seguimiento y supervisión de las actividades del organismo en desarrollo y su relación con las circunstancias ambientales.

Los niños y adolescentes también requieren un ambiente que los proteja de riesgos para su organismo, que les proporcione suficientes estímulos y experiencias de aprendizaje, los apoye en su desarrollo socio-emocional, les marque pautas organizadas y predecibles en su vida cotidiana y les brinde supervisión en su grado de ajuste a las circunstancias ambientales.

Familia: escuela-colegio

Semejanzas y diferencias entre familia y educación

Aunque se destacan más las diferencias entre el contexto familiar y el escolar o colegial, no debe olvidarse la existencia de semejanzas entre ambos espacios. Estos contextos pertenecen a la misma cultura y comparten, por ello, objetivos generales marcados por lo que en dos ambientes establecen como deseables en términos de valores, conductas, capacidades, entre otros. Ambos poseen una meta común: la educación de niños, niñas y adolescentes; la estimulación y promoción de su desarrollo, según las

diversas facetas de su personalidad. Por otro lado, se les ha asignado la función de cuidar y proteger a niños y adolescentes de riesgos y peligros.

No obstante, estas semejanzas, familia y escuela-colegio por muchas razones presentan diferencias entre sí, pues se trata de contextos con funciones, y organizaciones del espacio y del tiempo, distintos donde participan diferentes personas. La escuela y el colegio pertenecen a un contexto educativo con claro carácter institucional, con tradiciones, formas, y con rasgos organizativo-burocráticos que imponen una serie de funciones específicas a profesores y alumnos. Estos trabajos representan para el niño, niña o adolescente un mundo muy distinto al de la realidad familiar. Algunos autores Greenfield y Lave (1992) han estudiado las divergencias entre ambos contextos, en cuanto a los patrones de comportamiento, reglas de interacción, métodos comunicativos y procesos informativos. Posteriormente se mencionarán algunos de los aspectos más relevantes en la comparación entre familia y escuela.

En la familia, tanto el niño como los adolescentes, intervienen en actividades insertas en la vida cotidiana, mientras que en la escuela o el colegio las actividades realizadas suelen ubicarse en un contexto ajeno al mundo inmediato específicamente diseñado y planificado en función de ciertos objetivos educativos por alcanzar.

El contenido de las actividades realizadas en la familia, normalmente están muy cercanas a los menores, por lo tanto, sus consecuencias prácticas son bastante inmediatas, para que dicha población esté altamente motivada. En el medio escolar o colegial, las actividades y los aprendizajes de los niños y adolescentes asumen objetivos distantes de los niños y jóvenes entonces carecen de un producto directo e inmediato que le otorguen sentido a estas actividades.

En la familia, es frecuente que las situaciones de aprendizaje ocurran en una relación diádica con el adulto, mientras que en la escuela o colegio son más escasas estas interacciones uno a uno con el profesor, ya que la relación adulto-niño-adolescente no se ve favorecida en ese tipo de interacción. Así pues, estos intercambios suelen ser menos

duraderos y más impersonales. Incluso, la conducta de los niños y adolescentes se manifiesta de forma diferente en ambos contextos; padres y educadores difieren también en las respuestas a las peticiones del niño y del adolescente, debido a que los padres, usualmente, responden más y de forma inmediata a sus requerimientos, aunque además superan a los maestros en el número de restricciones o interferencias a la conducta exploratoria del niño y del adolescente.

En cuanto a las interacciones con los iguales, en la escuela o en el colegio los niños y jóvenes, manifiestan interés en mantener relaciones interpersonales cercanas, sobre todo en las familias con hijos únicos. Este aspecto es relevante si se considera la importancia de las relaciones con los compañeros para el desarrollo infantil y del adolescente.

En el contexto familiar, es usual el aprendizaje por observación e imitación del comportamiento del adulto, la enseñanza se da a través de las demostraciones, y es menos frecuente la formulación de una práctica determinada mediante palabras o reglas. En el medio escolar o colegial, se da un aprendizaje por intercambio verbal; el adulto enseña mediante la presentación verbal de principios generales que el alumno ha de asimilar.

Sin duda, el lenguaje utilizado se percibe como uno de los aspectos que marcan más diferencias entre ambos contextos de desarrollo según Heath (1982), citado por Rodrigo y Palacios, (2005). El vocabulario, la estructura del discurso y las funciones que cumple el lenguaje en la escuela o en el colegio son diferentes a los de la familia. En la escuela-colegio se tiende a utilizar un lenguaje muy descontextualizado, que se refiere a objetos o fenómenos ausentes. Los temas de los que se habla son distintos, como también lo son las estrategias utilizadas para enseñar el lenguaje.

Es viable referirse a la distinta carga emotiva que acompaña las relaciones y los aprendizajes dados en uno u otro contexto. Todo lo que el niño y el adolescente hace y aprende en la familia, va cargado de un componente afectivo, donde es muy difícil

separar el contenido de los aprendizajes de la identidad de las personas transmisoras de los conocimientos. Los aspectos intelectuales y emocionales se funden en una educación informal y personalizada. En la escuela y el colegio, el componente afectivo, aún siendo importante, es mucho menor, y se enfatiza en lo que se enseña, no en quien lo enseña. Incluso, la pertenencia del niño o adolescente al grupo familiar es incondicional, independiente de su éxito o fracaso, por lo que ese derecho no debe ser adquirido mediante un esfuerzo especial.

La familia debe proporcionar al niño y al adolescente, independientemente de su rendimiento académico, calor, afecto, protección y apoyo emocional que alimenten el desarrollo de su personalidad, y amortigüen los problemas y los fracasos que el niño y el adolescente experimenten en otros contextos. El aprendizaje formal, impartido en la escuela o colegio, presenta un carácter más verbal, fragmentado y descontextualizado, frente a lo global, significativo emocional y el valor práctico e inmediato de los aprendizajes informales propios del contexto familiar.

Otro aspecto relevante donde existen diferencias entre familia, escuela y colegio, es en el tipo de ideas que tanto padres como maestros sostienen acerca de la infancia-adolescencia y la educación; los educadores han recibido una formación específica en educación, a través de la que han adquirido conocimientos sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños y adolescentes, qué objetivos debe perseguir la educación, y cómo deben alcanzarse, cuál es su papel en este proceso. Han asimilado sus valores e ideas a través de libros y programas formativos que con frecuencia orientan a los profesores hacia el uso de ciertas estrategias educativas y al rechazo de otras. Los padres, por el contrario, han adquirido su información de una manera mucho menos sistemática y homogénea; unos a través de libros o revistas; otros han tenido mucha experiencia con niños y adolescentes, o han hablado con sus padres o sus amigos; algunos echan mano al recuerdo de su propia experiencia como niños.

Otra razón es la diferente experiencia que poseen con niños y adolescentes. Los educadores llevan consigo una intensa experiencia con niños y adolescentes procedentes

de grupos sociales potencialmente distintos, mientras que la experiencia de los padres tiende a ser mucho más reducida, y se limita, en muchos casos, a sus propios hijos o a otros familiares cercanos.

Es de menester destacar la influencia de los distintos roles que asumen progenitores y docentes, ya que la asunción de un papel específico puede evocar una serie de percepciones, actividades y patrones de la relación interpersonal.

Consecuencias de la continuidad o discontinuidad entre familia y escuela-colegio

A la luz de los datos anteriores, la familia, la escuela y el colegio representan contextos socializadores bien diferenciados entre sí, donde son distintas las experiencias que el niño debe afrontar en su paso por ambas situaciones educativas. Pero, lo que resulta de más interés es preguntarnos acerca de las consecuencias que emanen del proceso educativo, sobre el desarrollo del niño y del adolescente al ser ambas instancias tan diferentes.

El término discontinuidad, utilizado para referirse a las diferencias entre las experiencias del niño y del adolescente en su casa y en el centro educativo, refleja cierto interés por la cohesión en estas experiencias. La idea subyacente parece indicar que toda discrepancia resulta negativa para el desarrollo. Según Oliva (1992), la discontinuidad entre hogar y escuela ha llegado a ser considerada como una de las causas principales del fracaso escolar para aquellos niños de medios más desfavorecidos. Pero, quizá, las diferencias reconocidas entre hogar y centro educativo no hayan de tener, necesariamente, un efecto negativo e, incluso, en algunos casos podría pensarse en consecuencias positivas.

De acuerdo con Rodrigo y Palacios (2005), el desarrollo infantil y del adolescente se puede ver favorecido por la participación en contextos diversos, en los cuales el niño y el adolescente tengan la posibilidad de intervenir en otras estructuras sociales, realizar actividades diferentes y establecer relaciones con otras personas. Desde este punto de

vista, el hecho de que el hogar, la escuela y el colegio no presente una uniformidad total, de acuerdo con las actividades y exigencias que se plantean al niño y adolescente, puede generar consecuencias positivas para el desarrollo, ya que cada situación facilita la adquisición, por parte del niño y del adolescente, de diferentes habilidades y competencias. La existencia de una discontinuidad evidente entre estos contextos traería efectos negativos. Esto podría ser el caso de aquellos niños y adolescentes que, en la escuela o colegio, se enfrentan a experiencias totalmente desconectadas de sus vivencias familiares, o bien experimentan una incoherencia marcada en cuanto al tipo de trato recibido y las conductas motivadas en uno u otro contexto. Incluso se da los valores impregnados en la vida familiar entran, contradictoriamente con los que imperan en la escuela o en el colegio. En estos casos, los niños y adolescentes se verían sometidos a presiones opuestas perjudicando su desarrollo y adaptación a la escuela y al colegio.

El análisis de las características familiares de aquellos niños que se adaptan a la escuela óptimamente, o de aquellos que no lo hacen sirve de indicador del papel que juega la continuidad o discontinuidad en ambos contextos. Una de las diferencias más llamativas entre los hogares de los niños y adolescentes exitosos en la escuela y los de aquellos que fracasan, se relaciona con el uso del lenguaje. Según Bernstein (1961), citado por Rodrigo y Palacios (2005), las comunicaciones verbales acaecidas en los hogares de los niños y adolescentes que fracasan en la escuela o colegio, están caracterizadas por la pobreza sintáctica y de vocabulario, el escaso nivel conceptual y la dependencia del contexto inmediato, donde transcurre la conversación.

Otros autores (Tizard y Hughes, 1984) han encontrado que los padres de los niños y adolescentes con un mejor rendimiento escolar, estimulan a sus hijos a hacer un uso descontextualizado del lenguaje y los animan a que manipular con la imaginación las características del entorno, ‘distanciándose’ de lo presente, y hacen inferencias y reconstruyen acontecimientos pasados. Esta utilización del lenguaje parece estimular, en el niño y el adolescente, el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas adecuadas para afrontar las exigencias escolares. Este lenguaje más elaborado y descontextualizado, empleado más habitualmente por familias de clase media y alta, guarda mayor similitud

con el lenguaje utilizado en la escuela o en el colegio, mientras que el lenguaje pobre y restringido, empleado por algunas familias, sobre todo en ambientes privados, se asemeja menos. No es de extrañar, que estos niños y adolescentes encuentren más dificultades en su adaptación escolar.

Otra característica por destacar en los hogares de los niños y adolescentes sin problemas escolares concierne a los elementos materiales y la organización del espacio y del tiempo. Así, es más frecuente la existencia de libros, cuentos, juguetes didácticos que potencian habilidades cognitivas o facilitan el aprendizaje de contenidos importantes para el rendimiento escolar; se cuenta con más espacio disponible y apto, un horario más organizado de acuerdo con las necesidades infantiles y las del adolescente, entre otros.

De este modo, los niños y adolescentes adquieren o reafirman un alto porcentaje de habilidades cognitivas, entre ellas contar, clasificar o realizar inferencias, a través de los juegos compartidos con padres y hermanos. También, en el hogar, se familiarizan los niños y adolescentes con la lectura cuando ven a sus padres leer y escribir con frecuencia, o bien, se interesan por la ciencia, la historia, el arte y otras disciplinas académicas. Otros autores como Clark (1993), citado por Rodrigo y Palacios (2005), han encontrado que los padres de aquellos niños y adolescentes que muestran un mejor nivel académico, suelen dedicar más tiempo a supervisar y ayudar al niño y al adolescente en sus tareas escolares. Por ejemplo, comprueban la exactitud y la limpieza de los trabajos que realizan en casa, enseñan el manejo del diccionario y otros materiales, tratan de resolver dudas, y se preocupan por la manera en que pueden ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

Otra característica propia de los hogares de los niños y adolescentes con un mayor éxito escolar, incluye las prácticas disciplinarias y educativas utilizadas por los padres, quienes suelen ser controladores, aunque no demasiado restrictivos, explicativos y razonadores con sus hijos cuando se trata de explicarles las normas que deben seguir.

Estos padres democráticos animan a sus hijos a asumir responsabilidades y a ser independientes. Es de esperar, que este tipo de prácticas coincidan con las que el niño y adolescente se encuentran en su entorno escolar, salvo excepciones de educadores muy autoritarios. Pero el estilo disciplinario mostrado por los padres no sólo afecta al rendimiento en la escuela y el colegio, sino también al tipo de relaciones que establece el niño y adolescente con los compañeros. Probablemente, la mayor sensibilidad y comunicación con los hijos de padres democráticos favorece, en éstos, la adquisición de habilidades sociales y el surgimiento de comportamientos pro sociales que los conduce a una mayor aceptación por parte de los iguales.

Relacionadas con estas prácticas y estilos paternos, están las ideas, actitudes y valores educativos, sostenidos por los padres de niños y adolescentes, quienes se adaptan mejor a la escuela y al colegio. En términos generales, puede decirse que son los padres de estatus social más bajo los que muestran ideas diferentes de las sostenidas por los educadores según los criterios de Oliva y Palacios (1997). Las discrepancias afectan la importancia concebida a ciertos objetivos educativos, la edad considerada para realizar algunos aprendizajes, o ha las responsabilidades atribuidas a la escuela. Estas diferencias, que pueden generar algunos conflictos en las relaciones entre padres y educadores, se agravan por las discontinuidades existentes entre la escuela, y el colegio y estos hogares más desfavorecidos en cuanto al lenguaje utilizado, las actividades realizadas y los materiales disponibles.

Un aspecto que resulta igualmente de interés para la adaptación del niño y adolescente a la escuela y al colegio, y que no siempre se ha valorado lo suficiente, está relacionado con el vínculo emocional o el tipo de apego establecido con sus progenitores. Es evidente la influencia que aporta la calidad de este vínculo emocional sobre el establecimiento de otro tipo de relaciones interpersonales (Cohn, 1990; Egeland y Hiester, 1995; citados por Rodrigo y Palacios, 2005). Por ejemplo, aquellos niños y adolescentes quienes durante la primera infancia establecieron una relación de apego seguro con sus cuidadores, suelen ser considerados, por sus profesores como sujetos

menos agresivos y más competentes socialmente, y muestran menos dificultades para establecer relaciones de amistad.

Se trata, además, de niños y adolescentes capaces de generalizar la relación de confianza mantenida con sus padres y la de los profesores, por lo tanto tienden a ser más satisfactorias. Igualmente, cuando los padres apoyan y valoran a sus hijos y les demuestran su cariño, estos adquieren un auto concepto más positivo y un sentimiento de confianza en sí mismo y los hará sentirse mas competentes para emprender nuevas tareas y aprendizajes. Van a sentir mayor seguridad en el contexto escolar; esto influirá, de manera positiva, en su actitud hacia la escuela y la predisposición por el aprendizaje.

A la luz de toda la información anterior, resulta evidente que la conducta y el rendimiento del niño y adolescente en la escuela y colegio van a verse afectados por determinadas características de la vida familiar. En términos generales, se afirma que la adaptación a la escuela y el colegio, van a ser más fácil cuando existe continuidad entre las prácticas y valores familiares y los que imperan en el aula.

Pero la relación también merece ser considerada, dado que la vida familiar podría afectarse como consecuencia de la escolarización. Así, por lo general, los padres muestran, de forma reiterada, interés y preocupación por la evolución del niño y adolescente en la escuela o el colegio. Cuando este fracasa, los padres vendrían a considerarlo un fracaso personal o la evidencia de un cierto rechazo por parte del maestro; surge cierta desconfianza hacia la escuela o el colegio, se muestran hostiles en su relación con los educadores. Es posible notar a ciertos padres ‘escolarmente ambiciosos’ preocuparse, excesivamente, por el rendimiento escolar del niño o del adolescente, de forma que este va a orientar su formación personal a la posible reacción de sus padres. Esto puede resultar peligroso, sobre todo cuando el niño y el adolescente experimentan un fracaso en la escuela o el colegio, pues van a considerarlo como un acto desalentante frente a la expectativa de los padres, creando en el niño y el adolescente una actitud de inseguridad general, y de rechazo o miedo a la escuela y al colegio.

En este sentido, no habría que olvidar que la actitud de los padres debería ser apoyar a su hijo en su función de alumno, reforzando su motivación para el aprendizaje y amortiguando y contrapesando los fracasos escolares (Brickman, 1996). Además, cuando la relación entre padres e hijo está muy mediatizada por las actividades y por el rendimiento escolar, el niño percibirá escasas oportunidades para hacer valer su talento en otras actividades y otras funciones, dependiendo, exclusivamente, del éxito en la escuela o el colegio hasta conseguir el aprecio de sus padres.

Hoy día, es de gran aceptación la idea de que la familia y la escuela compartan responsabilidades en la educación de la infancia y la adolescencia. Aunque la escuela o el colegio asume en ellas un papel preponderante, la familia es fundamental en el desarrollo del auto concepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas. Sin embargo, los educadores también poseen un papel relevante en estas adquisiciones. Por último, la escuela o el colegio conllevarán una mayor responsabilidad en la transmisión de conocimientos más académicos, como cuando se trata de ciencias sociales o naturales, humanidades, lenguaje escrito y matemáticas. La transmisión de estos contenidos precisa de una formación y conocimientos del que no dispone la mayoría de las familias, sobre todo a medida que avanza la escolaridad.

Considerando estas influencias entrelazadas de familia, escuela y colegio, y las consecuencias negativas que parecen derivarse de la excesiva discontinuidad en ambos contextos, y la colaboración entre padres y maestros, se revela el elemento fundamental para garantizar la adaptación escolar del niño y del adolescente. Algunos autores han llegado a proponer una mayor comunicación entre padres y maestros como una posible solución al fracaso escolar, no obstante los educadores conceden su aporte a las relaciones con la familia.

Tipos de colaboración entre padres y educadores

La colaboración entre padres y educadores es un fenómeno que ofrece distintas manifestaciones. Pero, independientemente del tipo de colaboración que transmita, un aspecto esencial de la relación entre familia, escuela y colegio debe ser el sentido bidireccional de la comunicación entre ambos contextos. No se trata sólo de que los educadores se esfuercen en transmitir a los padres de sus alumnos información sobre los objetivos, métodos y contenidos del currículum escolar, sino sobre lo que ellos puedan hacer en casa para apoyar la marcha escolar del niño. La comunicación debe fluir incluso, en el sentido contrario, y los padres pueden informar acerca de cuáles son las actividades cotidianas del niño y del adolescente, sus gustos y preferencias, o bien sus necesidades. Es factible plantearle, además, al educador cuáles son sus valores o expectativas con respecto a la escuela o al colegio. De esta forma, el educador integrará esta información al planificar sus actividades, tratando de ajustarlas a los intereses y necesidades reales de sus alumnos.

Este modelo destaca la oportunidad que tanto padres como educadores poseen de intercambiar información y aprender unos de otros, y definir la relación entre familia, escuela y colegio en un compromiso a largo plazo que supone un respeto mutuo, la valoración conjunta de responsabilidades, y la implicación de unos con otros en distintas actividades.

Otro aspecto igualmente relevante, es la continuidad en el apoyo otorgado. Según Rodrigo y Palacios (2005), la mayoría de los profesionales coinciden en señalar un descenso en la implicación de los padres, conforme aumente el nivel de escolarización, de forma que la educación infantil, en los primeros años de primaria, registran la mayor participación. Este hecho induce a tener distintas explicaciones, como la creencia compartida por los padres y educadores de que es necesario conceder al niño y al adolescente mayores niveles de independencia mientras crece, y, por lo tanto, no hay que inmiscuirse en los asuntos académicos, creen que la mayor dificultad que van

adquiriendo los contenidos y tareas escolares, provoca que los padres se sientan perdidos, y sin aporte alguno.

Podrían, entonces, surgir actitudes de miedo o rechazo a la escuela o al colegio, que condicionasen toda la trayectoria académica del niño y del adolescente. Otros momentos que requieren una mayor comunicación entre padres y educadores, son los que suponen una transición o cambio de nivel: el inicio de la educación primaria o el cambio de primaria a secundaria. En todos estos momentos se producen ocasionalmente diversas modificaciones en el contexto escolar: cambio de profesor y de compañeros, aumento de las exigencias, nuevas materias y tareas, e incluso, cambio de centro educativo. Tal vez, el inicio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se da en la adolescencia temprana, o sea, en un momento delicado por sus características.

A los cambios ya comentados en cuanto compañeros, profesores y centro de estudio, habría que añadir otras tensiones que se generarían al comienzo de la adolescencia, entre ellos el surgimiento de la atracción sexual, conflictos en la relación con los padres o crisis de identidad capaces de afectar el equilibrio psicológico del adolescente, su actitud y rendimiento escolar.

Participación de los padres en la gestión escolar

Son muchas las acciones a las que puede recurrir los padres en este sentido, algunas de carácter general: como crear un ambiente familiar rico y estimulante e un nivel lingüístico y cognitivo, y otras más específicas, como supervisar las tareas escolares, plantear al niño y adolescente actividades concretas, entre otras. A veces, los padres no encuentran fácil realizar esta tarea, entonces resulta conveniente que, desde la escuela o colegio, se les oriente en estas funciones.

Las reuniones se convierten, de esta manera en un punto de encuentro y colaboración y no en algo formal y burocrático. Los objetivos de esa colaboración se centrarán, frecuentemente, en indicar a los padres qué conocimientos transmitir, cuanto

en ayudarles a potenciar, en sus hijos, hábitos de trabajo y reflexión, de autonomía y responsabilización y no tanto indicar a los padres que conocimiento transmitir (Hernández, 1996). Los educadores entregarían a los padres, al inicio de curso lectivo, un documento donde se incluya, con un lenguaje claro y sencillo, toda la información que consideren fundamental en relación con la filosofía y principios educativos, objetivos por cumplir, contenidos y actividades por realizar. En ese documento, podría referirse, de forma general, como los familiares deben apoyar, desde el hogar, los aprendizajes escolares, o distintos servicios escolares a disposición de niños, adolescentes y padres, por ejemplo actividades extraescolares, comedor, biblioteca, materiales didácticos a disposición de padres y otros más.

Esta misma información se da incluso, oralmente en una reunión inicial con todos los padres de los alumnos. De esta forma, se posibilita que los padres expresen su opinión, realicen preguntas y aporten ideas o sugerencias. También resultaría interesante confeccionar boletines trimestrales, mensuales o semanales, en donde se expongan las sugerencias anteriores y se ajusten a los aprendizajes que, en ese momento, se estén llevando a cabo en la escuela o en el colegio. En ellos, se pueden incluir listas de libros o cualquier otro tipo de material considerando preciso para reforzar las actividades académicas.

Así pues, se recomiendan determinados programas de televisión de interés, y se sugiere a los padres que incorporen este medio como una actividad educativa. Igualmente, se han de convocar reuniones o talleres formados por padres, y se imparta en ellos, con cierta profundidad, temas acordes con sus intereses, por ejemplo el aprendizaje de la lecto-escritura, la sexualidad en la adolescencia o las perspectivas de un futuro profesional o temas académicos. Estos encuentros sirven para intercambiar puntos de vista, llegar a acuerdos sobre la manera de actuar con los niños y adolescentes, y que los padres ofrezcan aportaciones al profesor y le sirvan para enriquecer su labor docente.

La adolescencia y el estudio

Para el adolescente, inmerso en cambios que comienzan a trastocarle su imagen y la del mundo que lo rodea, y que intenta poner en orden las sensaciones y deseos que lo confunden, el colegio le plantea exigencias, las cuales no siempre está dispuesto a aceptar, o bien, a un nuevo espacio e integrarse a otros grupos, ni siquiera hacer nuevos amigos; en otras palabras, muestra resistencia al pensar en que encontrará dificultades con los profesores, las materias, con el tiempo de estudio que ya no será suficiente como hasta ahora, porque todo será distinto de la 'primaria'.

Los adultos, en cambio, conciben la escuela o el colegio como un lugar y un tiempo de 'capacitación' y 'formación' de la juventud, y asume la especial receptividad en este período de la vida. Por lógica, estos objetivos no significan lo mismo en todas partes ni se llevan a cabo de modo similar. La emoción, el afecto, el movimiento corporal, las capacidades individuales y la manera de desarrollarlo para alentar la participación protagónica de los jóvenes, son aspectos que, aunque incluidos en todos los fundamentos curriculares, relativamente no se toman en cuenta por el sector educativo como debiera. No obstante son factores necesarios y valiosos sobre todo, para el joven de hoy.

La cosmovisión ha cambiado y podría decirse que sigue cambiando día tras día. La informática y la electrónica ponen al alcance de niños y adolescentes juegos electrónicos, calculadoras, computadoras, elementos que hace cuarenta años podrían haber parecido mágicos, por su capacidad de hacer o resolver instantáneamente. Los jóvenes y los niños pasan horas fascinados con los juegos electrónicos, en una penumbra rasgada por ruidos inquietantes e imágenes en movimiento. Con los 'videoclips', las imágenes se despliegan al ritmo de la música y, con particular desenfado, cantan o ejecutan música de los ídolos del 'rock'. Imágenes más imágenes.

De este panorama; también forman parte las expectativas y las suposiciones de los adultos, padres y autoridades quienes, difícilmente, coinciden con las de los jóvenes. Los

padres anhelan capacitar a los hijos y parten del supuesto de que esta capacitación es una necesidad que los mismos jóvenes requieren, cuando en verdad, si bien la capacitación es necesaria, ellos no la consideran así, pues no la sienten adecuada a los nuevos tiempos. Sólo en los últimos años del colegio, comienzan a verla desde esa óptica, ante la inminencia de su ingreso en la universidad o frente a la incipiente preocupación por insertarse en el mercado laboral, y buscan, entonces, aprender fuera del colegio aquello que realmente los capacite.

A primera vista, pareciera que la educación desconoce las necesidades reales de los jóvenes; que para los adolescentes esa pretensión educativa de capacitarlos está desligada de sus expectativas, intenciones e inquietudes y, en última instancia, se encuentra delegada en los deseos paternos. Probablemente, muchos fracasos académicos se deban a un punto de vista, sólo de forma parcial, responde a la realidad. Los alumnos no consideran necesario lo aprendido en el colegio. Suponen que los adultos están cumpliendo con su deber, y que el de ellos están en recibirlo. Los ‘por qué’ y ‘para qué’ se hayan lejos y faltos de claridad. Se inician, por lo tanto los desencuentros con las expectativas de los dos términos de la relación, profesores y alumnos adolescentes.

Según Devries (1996), “el colegio es la campana de resonancia de este desencuentro” (p. 75). Para las autoridades, es este el momento cuando se deben dar, a los adolescentes, lo que estiman necesario. Los adolescentes, aunque compartan dichas decisiones, no pueden desentenderse del todo de esas expectativas. En alguna medida, estas quedan como parámetros que los jóvenes, con su natural rebeldía, habrán de oponerse.

Parafraseando a Devries (1996), la escuela y el colegio están diseñados para que los niños y adolescentes aprendan pasivamente. Recordando nuestros días en el colegio, los infaltables: ‘Presten atención’, ‘Atiendan’, ‘No conversen’, ‘Quédense quietos’... A la vez, transmiten un contenido teórico y enciclopédico, alejado de lo que se ve, se toca y se siente. Información y no formación. La lectura y la palabra casi excluyendo a la imagen, es decir, una estructura vertical de autoridad destinada a hacer cumplir este objetivo.

Mientras tanto, los jóvenes comienzan a delinear su 'identidad'. Su vida empieza a comprender el 'afuera de la familia' y en este 'afuera' cumple un papel muy importante ese nuevo mundo del 'secundario' con todas sus exigencias, tan distintas de lo conocido.

Los adolescentes, entonces, disponen de más libertad para moverse, opinar, cuestionar, disentir, y se resisten, naturalmente, a aceptar las disposiciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo porque las determinen los mayores. Como los padres, los educadores, producto de generaciones anteriores, no están preparados para este cambio cultural. Algunos logran, por el camino de la intuición o por su personalidad, edad o interés en capacitarse en una especialidad, 'sintonizar', con menos esfuerzo, la 'frecuencia' de los jóvenes. Son capaces de ponerse en su lugar, entender mejor sus 'necesidades' establecer diálogos fructíferos. Estos hilos de comunicación les permiten entonces con el disenso de los jóvenes, sin ceder porque sí, pero también sin oponerse por principio. Tolerar ciertas transgresiones menores les da la posibilidad de establecer límites donde realmente son necesarios.

Al ser menos rígidos, más permeables, más flexibles, menos estrictos con lo que no demanda mucha importancia, son más respetados y escuchados en los temas trascendentes, o suplen si no las hay, las conversaciones familiares, y son guía de tantos jóvenes que, por diferentes razones, no cuentan con ese apoyo en su familia. Así aunque las expectativas de los adultos y los jóvenes no siempre coinciden, estos últimos sienten que el panorama descrito por la escuela se aleja un poco de lo que encuentran en la realidad exterior.

En general, los adolescentes estudian sin entusiasmo y son muchos de ellos quienes por tanto tropiezos, pasan a engrosar la larga lista de 'repetidores'. Lo anterior se ha convertido en un fenómeno natural de los últimos años. Por lo tanto, el papel del adulto en esta etapa de la vida y en esta época es fundamental, porque su función es guiar y apoyar al joven en el procesamiento de esa información que le llega al joven permanentemente, y opera en ellos, como estímulos difíciles de elaborar (Devries, 1996).

Presupone, en ocasiones un conocimiento y una experiencia de vida que el joven, obviamente, no posee y si no cuenta con ese apoyo firme a su lado, lo confundirá. La función del adulto es aquí importantísima, si es que se ha podido librar él mismo de la fascinación inmediata para ayudar al joven a ubicar los acontecimientos en su verdadero contexto.

El adolescente necesita, entonces, finalizar los conocimientos parciales que posee, darles la profundidad de la reflexión y el razonamiento inteligentes, encuadrarlos dentro de los valores éticos.

En esta época de excesivas facilidades, es necesario transmitir a los jóvenes, que a despecho de toda 'magia', el procesamiento de las experiencias, la incorporación y la asimilación de los conocimientos, e incluso las relaciones con los que se rodean, siguen con su ritmo humano del trabajo, la paciencia y la perseverancia.

Las preocupaciones de los padres con respecto a la educación de sus hijos

La adolescencia de los hijos es, para la mayoría de los padres, una etapa de cuestionamientos, preocupaciones, temores, incertidumbres y pocos aciertos. Ese tiempo de formación, los padres buscan soluciones, a veces inmediatas, y en realidad se encuentran frente a un problema con un final abierto. Este 'final' será el resultado de un trabajo, de una elaboración, de un proceso. Ellos están presionados por diversas fuerzas, deseos y anhelos, miedos y aprehensiones, culpas, sus propios fantasmas, así como por factores externos a la función parental, en un sinnúmero de motivaciones, razones y sinrazones, sin mucha claridad y poca consistencia, que altera y modifica parte de sus proyectos.

Estas fuerzas no aparecen en estado puro, sino combinadas y potenciadas, con mayor o menor predominio de unas y otras. Una fuerza se destaca en los padres: el anhelo consciente de que sus hijos sean fuertes e independientes.

Según Devries (1996), no hay duda de que los padres se debaten entre el anhelo consciente de que sus hijos accedan a la independencia y el deseo preconscious de retenerlos. En alguna medida, se crean la ilusión de recomenzar en ellos sus vidas, de llevar adelante algún sueño resignado en alguna encrucijada de la vida, o que puedan realizar sus proyectos sin los tropiezos ni las dificultades que ellos debieron sortear. En muchas ocasiones se observan padres quienes pretenden desempeñar una función de compañeros, más que de padres, con sus hijos adolescentes.

Por lo tanto, existen padres más fuertes o más débiles, seguros o inseguros, más rígidos o más flexibles, distantes, seductores, comprensivos o impacientes, con dificultades para entablar diálogos con sus hijos o con facilidad para hacerlo, más o menos proclives a la caricia y al contacto corporal, más o menos dotados para la expresión afectiva. La culpa es una de las formas en las que se expresa la estructura inconsciente, y que guarda una estrecha relación con el rigor de los propios fantasmas. Habita, en mayor o menor grado, en todos los seres humanos. Muchas veces, se percibe como un sentimiento, y otras influye sobre la conducta sin ser advertida.

Los padres sienten que los hijos son su obra y, en buena medida, son responsables de su ser y accionar. Esta relación se presta de manera especial para proyectar sus deseos e intenciones. Sin embargo, la culpa está relacionada aún más con situaciones del pasado, con la historia de cada uno, y no tanto con la función paterna; es decir, se relaciona en gran medida, con el significado con que se grabaron esos hechos de su historia, en contraposición con la 'verdad histórica'. De ahí, que el grado de percepción de culpa en las personas sea variable.

Según lo afirma Devries (1996), la culpa distorsiona la comunicación entre padres e hijos. Condiciona los ejes entre permisividad-represión, con actos de compromiso entre uno y otro parámetro; actos confusos en los que frecuentemente se diluye la fuerza de la autoridad. El exceso de comprensión puede ser una de las formas adquiridas en estos actos de compromiso, con el costo de un gran sacrificio por parte de los padres y una falta

de límites precisos para los hijos. Otra de sus manifestaciones es el exceso de libertad frente al temor de ser represor, lo cual termina transformándose en desprotección.

A las dos fuerzas mencionadas por Devries (1996), se agrega una tercera: el temor a los riesgos reales. Es el lógico temor por los peligros de la droga, de la sexualidad y los riesgos del sida o el embarazo no deseado, los accidentes, la velocidad, el descontrol de la noche y el alcohol. A todo esto, se suman los miedos por desconocimiento, por sentirse forzados a la delegación prematura de la responsabilidad para una libertad, en donde no existe la certeza de un uso prudente de ella.

Además, estos miedos están relacionados con la falta de comunicación, y con ese silencio que a veces resulta exagerado e interminable; con esa barrera que se siente cuando el adolescente se aísla en un espacio ajeno a la familia, sin poder imaginar siquiera cuáles son sus pensamientos o fantasías. Por otro lado, el temor a las rebeldías, pues impiden a los padres reaccionar con la firmeza necesaria ante ciertas conductas agresivas de los hijos, por temor a sus represalias, o a una acción impulsiva.

En muchas oportunidades, más de lo usualmente imaginado, en nuestra sociedad costarricense los profesionales en educación, psicología educativa y psicopedagogía, se han encontrado con padres que tienen miedo de sus hijos. Y este temor los paraliza y condiciona en su función parental. Muchas veces, los progenitores sienten no estar lo suficientemente preparados para enfrentarlo.

Por otro lado, los temores imaginarios no guardan relación directa con los reales. Son propios de algunos padres y, por lo general, están estrechamente ligados a la situación de cambio y ruptura que trae consigo la adolescencia. Se refiere a ese cambio trascendente en la calidad del vínculo sostenido con los hijos cuando eran pequeños, con respecto al que se inaugura con los adolescentes. Al cambiar los códigos, los hábitos, las costumbres, las formas, se movilizan las inseguridades de los padres, y se genera una vivencia clarísima de pérdida de control. Cuando se produce esta ruptura, la cuota de angustia natural existente en los padres se incrementa. La sensación de pérdida de

control trae consigo una aprensión exagerada, y esto dificulta el vínculo y la comunicación con los hijos adolescentes.

Según Devries (1996), la familia es una organización. Como todas ellas, posee un principio y una historia; por otra parte contiene una prehistoria. Esta última se compone por el encuentro y la atracción de dos personas que decidieron algo más que uno más uno hasta fundar una familia. Como toda organización, incluye también sus autoridades, división de funciones y una actividad por realizar, así como balances, buenos y malos momentos, déficit y superávit.

La función de los padres, en cuanto autoridades de esta organización, se diferencia de la de los hijos. Ambos están a cargo de la conducción de la familia, mediante una actividad compartida y complementaria. Los padres serán quienes marcarán el destino de dicha organización que es la familia, y crearán la cultura familiar; ambos padre y madre aportarán aspectos de sus familias de origen. Marcarán pautas, conductas, valores e ideales que serán, naturalmente, consensuados.

Al ejercicio de esta función, se accede casi de manera intuitiva. Algunas veces, se imita el modelo de los propios padres, en otras, se intenta mejorar los déficit de aquella relación, o bien, se recurre a la creación personal, la síntesis y la capacidad de adaptación a los nuevos tiempos.

Por lo tanto Devries (1996), define la función de los padres según los aspectos por tratar:

La función del padre

La organización familiar espera del padre la conducción, la certeza en sus decisiones y seguridad. La familia fija su mirada hacia él en situaciones de riesgo o de crisis. Esta posición se verá enriquecida y complementada por los otros miembros de la

organización familiar. Del padre, se esperan señales de su capacidad para cumplir esta función, y de que está listo y seguro para protegerlos a todos.

Cuando llega la adolescencia de sus hijos, la edad del padre, en promedio, tiene entre cuarenta y cuarenta y cinco años. En ese momento, se cierran algunos capítulos de su vida, renuncia a proyectos pendientes o recién iniciados, pero que finalmente, se abandonan y otros proyectos, acceden a su culminación.

Es la etapa en donde el padre empieza a sentir ciertas limitaciones físicas y porque 'omnipotencia' empieza a entrar por otros carriles. Al mismo tiempo, siente mayor paz y tranquilidad interior, originadas en la sabiduría brindada por la experiencia de la vida y el conocimiento del mundo, tanto interior como exterior. Muchas veces, se siente impotente pues comprende que sus hijos vivirán su propia vida y sus propias experiencias. Entonces asume que su historia de vida será un ejemplo capaz de ayudarlos alguna medida no obstante, sin imponer sus criterios u obligarlos a aprovechar su conocimiento previo.

La función de la madre

La función de la madre convalida la posición del padre, le da valor a través del respeto, al margen de las discrepancias razonables o circunstanciales. Debido a las características culturales y biológicas de la condición femenina, incluye rasgos absolutamente propios. Será, en muchos casos, el custodio del equilibrio, la tolerancia, la ternura y el puente éntrelas expectativas, los deseos o las necesidades de los miembros de la familia; por tanto vigila los detalles que facilitan la marcha cotidiana de la organización familiar.

Cuando llega la adolescencia a la familia, la madre, al igual que el padre está cerca de los cuarenta años. Comienza su madurez, está en la mitad de la vida. Al mismo tiempo, el deseo de seguir joven o cree estar en la obligación, de seguir siendo joven. Muchas trabajan y dividen su tiempo dentro y fuera del hogar; y a veces, sus propios

padres requieren su presencia en situaciones de enfermedad o soledad. Comienza a perder la función que le dio, en buena parte, el sentido a su vida en los últimos años y a visualizar el comienzo de la separación de los hijos.

La pareja de padres de adolescentes miran de soslayo a los hijos, quienes no dejan de ver cómo es ese tipo amor y relación. Aunque no lo parezca, observan si hay respeto, pasión, amor, cariño, tolerancia o costumbre y rutina. Ellos lo saben, lo perciben, y construirán una idea de futuro que formará parte de su mundo interior.

Sin duda, la salud y la felicidad de los hijos se garantiza en el marco del amor y felicidad de la pareja. Padres felices y conscientes de lo que significa ejercer la conducción y los límites en el hogar darán como resultado hijos felices. Por cierto, el amor de la pareja parental, en este momento de la vida, no es el mismo al del inicio de la relación, pero ello no significa que sea mejor ni peor. Es distinto, y habrá que alimentarlo y dotarlo de nuevos intereses, apoyarlo en nuevos proyectos y actividades acordes con las diferentes etapas, preservando los espacios y los tiempos, y rescatando la importancia del protagonismo de ambos.

La pareja, que debe consolidar su pertenencia y el encuentro en la relación luchando contra la rutina y las frustraciones, también tendrá que enfrentar la adolescencia de los hijos. Serán necesarias una mayor elasticidad y tolerancia a las sorpresas de este momento, para lo cual son importantísimos el diálogo y el consenso.

Por otro lado, el desencuentro de los padres desvía su atención, consume gran cantidad de preocupaciones e intereses y los distrae de la función que han de desempeñar como padres. Esta situación generará el debilitamiento de los canales de comunicación, vínculos complejos, y la profundización de la brecha generacional. Por otro lado, lleva al adolescente a un peligroso aislamiento, a la soledad, a adoptar modelos que no siempre son los mejores y al coqueteo con peligrosas zonas de riesgo.

En estas circunstancias, la labor de los padres se hace más compleja, porque en varias ocasiones deberán cumplirla con nuevos requerimientos, entre ellos, la constitución de nuevas parejas y familias con la crianza de nuevos hijos o el peso de la soledad. A pesar de todo, lo anteriormente expuesto, esta función deberá seguir, y no limitarse en absoluto. Los conflictos sin resolver, los reproches, las culpas, las desavenencias y los desencuentros, o mejor dicho los vínculos seriamente dañados, provocan que los hijos se encuentren ubicados de la relación en el medio como emisarios, soportes, o cómplices forzados de alguno de los padres, con el riesgo que esto implica. Este tipo de situaciones exige a los adolescentes una madurez prematura, la carga de una responsabilidad para la que, generalmente no están preparados.

Evaluación del proceso de enseñanza- aprendizaje

Si concibe el aprendizaje como un proceso, con sus progresos, dificultades e incluso, retrocesos; parece lógico concebir la enseñanza cual medio de ayuda para los alumnos. La evaluación de la enseñanza, por tanto, no puede ni debe entenderse al margen de la evaluación del aprendizaje. Ignorar este principio equivale, por una parte, a condenar la evaluación de la enseñanza a ser una práctica más o menos formal y, por otra, a limitar el interés de la evaluación de los aprendizajes a su potencial de utilidad para asumir que incluye promoción, acreditación o titulación. Es así que, cuando se evalúa a los estudiantes, también se está evaluando la enseñanza llevada a cabo por parte del profesor. Por lo tanto, la evaluación no es en sentido riguroso de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

González (2005), menciona que los procesos de evaluación se centran tanto en los aprendizajes de los alumnos como en los procesos mismos de enseñanza. La información proporcionada esta, les permite a los docentes analizar de manera crítica su propia intervención educativa y tomar decisiones al respecto.

Es así, que la evaluación no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo inherente a la práctica educativa.

¿Qué se entiende por evaluación de los aprendizajes?

Según lo menciona el Artículo tres del Reglamento de los Aprendizajes (2004),

“la evaluación de los aprendizajes es un proceso de emisión de juicios de valor que realiza el docente, con base en mediciones y descripciones cualitativas y cuantitativas, para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y adjudicar las calificaciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes” (p.5).

Por otro lado, Nieto (1994), citado por González (2005), define la evaluación como

“una actividad valorativa e investigadora que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes...Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos; sino también a los profesores y los centros educativos” (p.2).

Por consiguiente evaluar contrasta la información suministrada por la evaluación continua de los alumnos, con las intenciones educativas que se pretenden y con el plan de acción para llevarlas a cabo. De acuerdo con las definiciones anteriores, se controla la programación del proceso de enseñanza y la intervención del docente como mediador; inclusive valora los recursos utilizados, espacios, tiempos previstos, agrupación, criterios e instrumentos de evaluación entre otros. Es decir, se analiza todo aquello que se circunscribe en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Función de la evaluación de los aprendizajes

Considerar los alcances de los estudiantes conlleva un carácter diagnóstico, si la información obtenida se emplea con el propósito de planificar un nuevo proceso educativo. Si en cambio se desea corregir un proceso en marcha, la evaluación de los datos obtenidos acerca del aprendizaje, tendrán un carácter formativo. Finalmente, la información obtenida en la evaluación sirve para evaluar a los estudiantes. Esta última función, llamada sumativa, utilizada con frecuencia por los docentes.

A partir de lo anterior, se destacan las siguientes funciones básicas de la evaluación de los aprendizajes:

- a. 'Función diagnóstica': detecta el estado inicial de los estudiantes en las distintas áreas del desarrollo humano ya sea cognoscitiva, socio afectiva o psicomotriz, con el fin de facilitar, con base en la información derivada de ella, la aplicación de estrategias pedagógicas correspondientes.

Por tal razón, la evaluación diagnóstica persigue ubicar al estudiante en el punto de partida adecuado, ajustando las estrategias de enseñanza de acuerdo con su nivel de entrada.

Según lo plantea Brenes (1997), la evaluación diagnóstica se propone, determinar el grado de dominio de un estudiante en relación con los objetivos propios de ciertas conductas o habilidades de entrada consideradas como requisitos previos del curso o unidad de enseñanza planeados. Además busca, establecer si el estudiante posee y en qué grado el dominio de los objetivos de una determinada unidad de enseñanza o curso que se va por impartir finalmente, esta evaluación se realiza durante el desarrollo del proceso de instrucción, y establece las causas de reiterados problemas en el aprendizaje, de los estudiantes.

Para aplicar este tipo de evaluación, se necesita la elaboración de pruebas no estandarizadas diseñadas por el docente.

- b. Función formativa: se define “como un proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y se emplea, fundamentalmente para reorientar las actividades tanto del estudiante como las del docente” (Brenes, p.49).

Por lo tanto brinda la información necesaria y oportuna para asumir decisiones que reorienten los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.

Los instrumentos y procedimientos utilizados en este tipo de evaluación son diversos: pruebas cortas; llamadas al frente o trabajos orales, individuales o trabajos en grupo así como observaciones con listas de cotejo y escalas de observación, entre otros.

- c. ‘Función sumativa’: fundamenta la calificación y la certificación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

El propósito básico de la evaluación sumativa de los aprendizajes es el de calificar a los alumnos y mantenerlos informados a ellos y a sus padres acerca del éxito o fracaso obtenido en sus actividades de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos de la evaluación de los aprendizajes

Las técnicas e instrumentos de evaluación responden a la pregunta ¿cómo evaluar?; profundiza en los medios dispuestos para recoger información y los mecanismos para interpretarla y hacer su respectivo análisis.

Según Rodríguez (2005), los instrumentos que utilizados para tal fin han de obedecer a los siguientes requerimientos:

- ❖ Ser variados.
- ❖ Ofrecer información concreta.
- ❖ Utilizar diferentes códigos según los estilos de aprendizaje (orales, escritos, gráficos, entre otros).
- ❖ Ser aplicable a situaciones cotidianas de la actividad escolar.
- ❖ Ser funcional al transferir el aprendizaje a contextos distintos.

Para cumplir con los objetivos de la evaluación del aprendizaje Alvarado (1995), propone los siguientes instrumentos:

- ❖ La observación: este instrumento recopila información acerca de los datos obtenidos en el aprendizaje. Estos por su naturaleza están, vinculados con el área socio afectiva. Para llevar a cabo las observaciones, el docente puede utilizar un registro de incidentes, listas de cotejo y escalas de evaluación.
- ❖ Las pruebas: este recurso de medición consiste en plantear una situación específica, la cual el niño o adolescente debe llevar a cabo, contestar o resolver para demostrar un aprendizaje adquirido. Las pruebas se catalogan en escritas estructuradas, escritas semi estructuradas y orales.

Componentes de la calificación

Según el Artículo veintidós del Reglamento de los Aprendizajes (2004), la nota sumativa de los estudiantes en cada asignatura y para cada periodo (trimestral), excepto el caso de la conducta, se obtendrá sumando la calificación de los siguientes compontes:

- a) Trabajo cotidiano
- b) Trabajo extraclase
- c) Pruebas
- d) Concepto
- e) Asistencia

Según el Reglamento de los Aprendizajes (2004), se entiende por trabajo cotidiano “todas las actividades educativas que realiza el alumno con la guía del docente” (p.12). Este trabajo se realiza en el aula como parte del proceso de aprendizaje, no como producto final, y es observado por el docente. Así mismo, para su calificación, se debe utilizar la información recopilada con las escalas de calificación y otros instrumentos técnicamente elaborados.

Por su parte para dicho Reglamento, el trabajo extraclase consiste en aquellos trabajos “planeados y orientados por el docente, o por este en conjunto con los estudiantes, cuyo propósito es que el alumno repase o amplíe los temas desarrollados por el docente de acuerdo con los objetivos” (p. 13).

Los trabajos extraclase equivalen a tareas, proyectos, o investigaciones que el estudiante realizará en forma individual o grupal fuera de horario lectivo. Para su calificación, se deben utilizar escalas de calificación u otros instrumentos técnicamente elaborados.

Otro aspecto incluido en el Reglamento son las pruebas que en algunos casos pueden ser escritas, orales o de ejecución, y se definen como “un instrumento de medición cuyo propósito es que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo o motor, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad” (p. 13). Para construir una prueba, es necesario seleccionar los objetivos y contenidos del programa de acuerdo con el nivel.

El concepto dentro del parámetro de estudio “constituye el juicio profesional valorativo y global que emite el docente con respecto al desempeño y actitud que demuestra el estudiante durante el proceso de aprendizaje en cada una de las asignaturas” (p.13); en esta calificación, no debe incluirse la puntualidad, la asistencia ni aspectos relacionados con la evaluación de la conducta.

Por último dentro de estos componentes, se hallan la asistencia y puntualidad se define como “la presencia del estudiante en las lecciones y en aquellas otras actividades escolares a las que fuere convocado” (p.13).

Las ausencias y llegadas tardías podrían ser justificadas cuando la razón sea de fuerza mayor, ajena a la voluntad del estudiante, y le impide presentarse a la institución para cumplir con sus obligaciones habituales como estudiante; las injustificadas son lo opuesto a la anterior, es decir ausentarse sin ninguna razón de peso según los lineamientos determinados por la entidad educativa.

Con base en el Artículo veintinueve, del Reglamento de los Aprendizajes, la calificación de los aprendizajes en III Ciclo de la Educación General Básica, para las materias básicas se detallan en el siguiente esquema:

Trabajo cotidiano	25%
Trabajo extraclase	10%
Pruebas (2 mínimo)	55%
Concepto	5%
Asistencia	5%

El promedio anual mínimo para aprobar cada asignatura a los estudiantes de III Ciclo de Educación General Básica, es un promedio igual o superior a sesenta y cinco; con esta nota, tendrán la condición de aprobado en la respectiva asignatura.

Para efectos de esta investigación, se tomará como referencia la Normativa Interna del Colegio Madre del Divino Pastor; esto por ser un centro educativo subvencionado por el Estado, y tener la potestad de poder aplicar sus normativas.

Cabe decir que, dicha normativa está basada en el Reglamento de los Aprendizajes, por ello, comparte los objetivos, las técnicas o instrumentos de evaluación, los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus funciones; aunque existe diferencia en la calificación de los aprendizajes (Artículo treinta y cinco de la Normativa Interna) en cuanto a la distribución porcentual y la se eliminación del rubro de asistencia, pues este se evalúa en la nota de conducta. Nótese los porcentajes para cada rubro en el siguiente esquema:

Trabajo cotidiano	15%
Trabajo extraclase	15%
Pruebas (2 mínimo)	65%
Concepto	5%

Con respecto a la nota de conducta, según el Artículo noventa de la Normativa Interna, la nota mínima para la aprobación en comportamiento es setenta por ciento para el Ciclo de Educación General Básica. Para su evaluación y calificación, se toma en cuenta los siguientes aspectos: responsabilidad, respeto, solidaridad y adecuación del comportamiento a las normas morales, religiosas y jurídicas.

Como también lo señala el Reglamento de los Aprendizajes y la Normativa Interna, el promedio anual mínimo para aprobar cada asignatura para los estudiantes de III Ciclo de Educación General Básica, es un promedio igual o superior a sesenta y cinco por ciento.

Participantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes

Los participantes en el proceso de evaluación de los aprendizajes según el Artículo siete del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes y el Artículo treinta y ocho de la Normativa Interna incluye los siguientes:

- ❖ El director
- ❖ Los docentes
- ❖ El Comité de Evaluación
- ❖ El orientador, si hubiera
- ❖ El coordinador del departamento o de nivel, según corresponda
- ❖ Los estudiantes
- ❖ Los padres de familia o encargados legales del estudiante

Según el Artículo veinte del Reglamento de Evaluación de los Aprendizaje, De los deberes y derechos de los padres de familia o encargados en materia de evaluación de los aprendizajes, los padres de familia o encargados legales han de asumir los siguientes deberes:

- a) Conocer el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes.
- b) Dar seguimiento al cumplimiento de los deberes escolares del estudiante, en especial aquellos que deban ejecutarse en el hogar.
- c) Cumplir con las indicaciones y recomendaciones expresadas por los docentes y administrativos en aras del desarrollo de las potencialidades del estudiante o para superar las deficiencias y limitaciones que se detectasen.
- d) Formular por escrito, y en primera instancia ante el docente vinculado directamente con el estudiante, las objeciones pertinentes a las calificaciones otorgadas a sus hijos.
- e) Devolver al docente, debidamente firmados, los instrumentos de medición calificados de sus hijos menores de edad.

- f) Justificar por escrito al docente a la autoridad que el director disponga, las ausencias o llegadas tardías de sus hijos menores de edad a la institución, cuando esto corresponda y exista motivo real para ello en el lapso de tres días hábiles.
- g) Participar de todas aquellas actividades escolares a las cuales se les convoque formalmente.
- h) Asistir a las citas o convocatorias que los docentes o las autoridades del centro educativo.
- i) Utilizar, para los fines pertinentes, el ‘Cuaderno de Comunicaciones’, referido en los Artículos ciento cuarenta y uno y ciento cuarenta y seis de este Reglamento, salvo el caso de padres de estudiantes adultos.
- j) Otros deberes cualquiera de su condición de padre de familia o encargado.

La Normativa Interna, en el Artículo cuarenta y siete, define los siguientes deberes y obligaciones de los padres de familia:

- a) Fortalecer las virtudes y los valores que deben formar la personalidad integral de sus hijos.
- b) Velar porque sus hijos dispongan de los materiales requeridos para el proceso de aprendizaje.
- c) Vigilar el cumplimiento de los deberes escolares del educando, en especial de aquellos que deben ejecutarse en el hogar.
- d) Cumplir con las indicaciones que expresamente se les formulen, con el fin de lograr un mejor desarrollo de sus potencialidades o superar las deficiencias o limitaciones detectadas.
- e) Firmar los instrumentos de evaluación.
- f) Solicitar justificación de ausencias y llegadas tardías de sus hijos.
- g) Asistir a las citas o convocatorias que le formulen las autoridades institucionales.
- h) Participar en todas aquellas actividades escolares y en las que se requiera su asistencia.
- i) Solicitar, cuando sea necesario, entrevistas con los educadores.
- j) Realizar otras acciones derivadas de la normativa.

Bajo rendimiento académico

El problema del bajo rendimiento académico y las variables asociadas a este, como los factores biológicos, psicológicos, emocionales, familiares, socioeconómicos e institucionales, entre otros, no son problemas únicamente de nuestro país, sino, mundiales.

Según lo expresa Bonilla, Salmeron y Villalobos (2001), los factores asociados al bajo rendimiento académico son:

- ❖ Factores asociados a la situación socioeconómica del estudiante y la familia.
- ❖ Factores asociados al nivel educativo de los padres.
- ❖ Factores en cuanto a la actitud hacia la educación que los estudiantes posean.
- ❖ Factores relacionados con el ambiente, la escuela y el aula, entre ellos: factores académicos, metodología, evaluación, contenidos curriculares y factores afectivos donde destacan relaciones entre profesor-alumno y viceversa.

Por ende, la administración del proceso de evaluación de los aprendizajes en el aula es una responsabilidad profesional y ética del educador, quien está directamente involucrado; con los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, con responsabilidad profesional y ética.

Enfoque Cognitivo-Conductual

Para Obst (2001), el enfoque cognitivo conductual ha recibido gran respaldo de la investigación desde la década de los sesenta hasta la fecha y han resultado sumamente eficaces a nivel clínico; se destacan, especialmente, en el abordaje de trastornos como la depresión, la ansiedad, ataques de pánico, fobias, disfunciones sexuales, conflictos de pareja y familia, adicciones, ira, violencia y muchos otros. Algunas de las características de este enfoque se evidencian a continuación:

- ❖ Incluye un abordaje integral: de carácter emotivo, cognitivo y conductual.
- ❖ Se centra en el problema, y profundiza en el contenido abordado.
- ❖ Se puede considerar breve en relación con el promedio de otros tipos de abordajes psicoterapéuticos.
- ❖ Es perdurable en el tiempo, por su acción educativa y transformadora.
- ❖ Esta apoyado por investigaciones actuales en Psicología.
- ❖ Posee una amplia capacidad de integración de técnicas y recursos eficaces provenientes de otros enfoques.

El enfoque cognitivo-conductual, por lo tanto, hace uso de técnicas y teorías del enfoque cognitivo. A continuación, se detallan algunas de las principales premisas de este último.

Beck, Rush, Shaw y Emery (2000) manifiestan que la terapia cognitiva se fundamenta en los siguientes supuestos:

- ❖ La percepción y la experiencia incorporan procesos activos junto a datos de inspección y de introspección.
- ❖ Los estímulos externos e internos representan una síntesis de las cogniciones de los individuos.
- ❖ Desde los pensamientos e imágenes visuales que perciben los sujetos, se realizan la valoración del mundo.
- ❖ Estas cogniciones e imágenes, representan la forma de conciencia o campo fenoménico de un individuo, que enuncia la propia representación del mundo, su pasado y futuro.
- ❖ Es posible influir en la afectividad y las pautas de comportamiento de un sujeto, por medio del cambio de contenido de sus bases cognitivas.
- ❖ La persona evidencia sus propias distorsiones, a través de terapia psicológica.

Las creencias que las personas van formando desde el, inicio de su desarrollo, acerca de sí mismos, de otros individuos y del mundo que los rodea, representa el aspecto

central del enfoque cognitivo. De acuerdo con Beck (2000), las creencias centrales representan el nivel cardinal, se definen por su inflexibilidad, carácter global, y su propensión a generalizarse excesivamente. Se identifican por ser ideas elementales y bien cimentadas en el sujeto, quien las considera como verdades absolutas.

De acuerdo con cada persona o la magnitud de su creencia, es posible que ella misma se manifieste en determinadas circunstancias, o bien, se presente durante la mayor parte del tiempo, lo cual conlleva a una situación donde se interpreta a partir de su creencia. Por otra parte, la información que el sujeto recibe del mundo se reconoce en forma selectiva, de esta forma, su creencia es confirmada y resalta, solamente, algunos aspectos de la situación, obviando la información contrapuesta a su creencia.

Cuando un sujeto interpreta diferentes situaciones del mundo que lo rodea, mediante determinadas imágenes o palabras cruzadas por su mente, está haciendo uso de los llamados pensamientos automáticos, los cuales se diferencian de las creencias, pues se encuentran delimitados con claridad para una determinada situación y se consideran el aspecto más superficial de las cogniciones.

Las actitudes, reglas y presunciones, que con frecuencia no son expresadas; se denominan creencias intermedias; estas se sitúan entre las creencias centrales y los pensamientos automáticos. El desarrollo de las primeras, se halla determinado por las segundas. La cognición, entonces está compuesta por las ideas y pensamientos del sujeto, y goza de un papel fundamental en su forma de percibir e interpretar el mundo. Posee además un gran impacto en lo que estos pensamientos generan en los individuos.

El modelo cognitivo de la depresión, planteado por Beck (2000), se sustenta en tres conceptos básicos: la triada cognitiva, los esquemas y los errores cognitivos.

La triada cognitiva postula, en primera instancia, ser la forma negativa y devaluada en que el individuo se percibe a sí mismo; plantea como segundo lugar, la tendencia a interpretar los acontecimientos, las experiencias y los obstáculos de manera

negativa; y, en tercer lugar, a la visión catastrófica y negativa del futuro, el cual le hace entrever, en forma anticipada, penas, frustraciones, privaciones y fracasos.

Ahora bien, los esquemas arraigados y los errores en el procesamiento de la información mantienen a la persona fuertemente adherida a sus creencias y conceptos negativos.

De acuerdo con Beck, (1964) y Ellis, (1962), la terapia cognitiva se fundamenta en el modelo cognitivo, el cual supone que las percepciones realizadas por una persona en una situación interviene en sus emociones y en su conducta. Es decir, son las interpretaciones hechas por el sujeto para cada evento, las que determinan sus sentimientos, y por consiguiente, no se generan por los eventos mismos. A partir de este mismo principio, las creencias determinan la manera de evaluar una situación, así mismo, influye en la forma de pensar, sentir y comportarse.

Modificar las creencias disfuncionales es el objetivo primordial de la terapia cognitiva; esta otorga un papel activo al sujeto y sostiene que estas aseveraciones pueden aprenderse y desaprenderse; busca que el individuo aprenda y agregue valoraciones más funcionales con el propósito de interpretar el medio de manera adaptable y objetiva con la realidad. Por ello el trabajo psicológico debe priorizar la detección de los pensamientos automáticos, los cuales representan los conocimientos relacionados con la conciencia y, subsiguientemente, hallar la creencia intermedia y central capaz de afectar, de manera perjudicial, las emociones y las conductas de las personas, pues se parte del supuesto de que modificando la creencia, se alteran los componentes restantes.

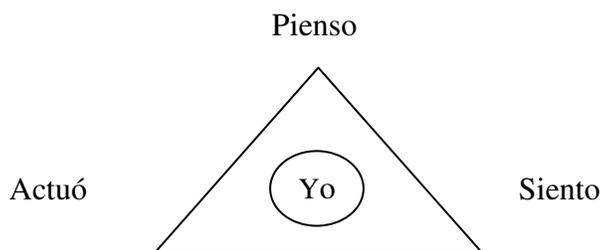
Para Álvarez (1992), no son los acontecimientos quienes de forma directa afectan a las personas, sino la idea y valoración que el individuo realiza de los sucesos ocurridos a él mismo; los pensamientos seleccionados por la persona poseen la capacidad de ofuscarlo en el aspecto emocional. No obstante, ello no implica la imposibilidad de cambio; el individuo asume la capacidad absoluta de realizar los cambios necesarios a partir del instante oportuno.

Los pensamientos se presentan de manera usual y se filtran sin que el individuo sea consciente de ello. Por su brevedad y falta de control, estos pensamientos se denominan automáticos, y se identifican por su fugacidad y difícil localización. Estas series de ideas se denominan, también, diálogos internos o autodiálogos, dada la característica de una conversación entablada por parte del sujeto consigo mismo. Este diálogo rara vez se administra mediante el uso de palabras, en algunas ocasiones se presenta a través de imágenes.

El pensamiento

El pensamiento es definido como la capacidad de razonar, inferir, relacionar y anticipar; es un elemento exclusivo de la especie humana. Cabe mencionar que no siempre se es completamente consciente de los propios pensamientos, sin embargo estos son imprescindibles a la hora de comprender y controlar la conducta (Álvarez, 1992).

Para Álvarez (1992), el aspecto psíquico del ser humano se puede representar mediante la siguiente ilustración, en donde cada uno de los lados del triángulo serían, el pensamiento, el sentimiento y la conducta; convirtiéndose en manifestaciones interrelacionadas de la personalidad.



Cada sujeto está inmerso en un entorno social, que no responde, automáticamente, a los estímulos o situaciones presentadas; sino son interpretados cognitivamente en donde se procesan los pensamientos de cada evento o situación y posteriormente se valoran según la escala personal y por último se expresan mediante sentimientos, los cuales pueden ser positivos o negativos según la valoración previa; esto desemboca en una

reacción corporal que puede ser visible, como un movimiento muscular o interna como la aceleración del ritmo cardíaco, entre otras (Álvarez, 1992).

Cabe rescatar que no son los acontecimientos, en forma directa, los que afectan a las personas, sino más bien la idea y valoración que cada cual hace de las cosas que le suceden; es decir que cada quien tiene la capacidad de alterarse o cambiar su estado de ánimo, a través de sus propios pensamientos. Sin embargo esto no quiere decir que no se pueden cambiar, cualquier persona está a tiempo de cambiar en el momento en que así lo decida.

Los pensamientos fluyen, de forma constante, y muchas veces se deslizan sin que la persona pueda ser consciente de ello, por ser breves e incontrolables estos pensamientos se conocen como automáticos; caracterizándose por su fugacidad y su difícil localización. Dicha corriente de ideas es conocida como diálogo interno, o auto diálogo ya que es una conversación que se entabla con nosotros mismos. Dicha conversación no siempre se dirige por medio de palabras, en algunas ocasiones es por medio de imágenes (Álvarez, 1992).

Las emociones y sentimientos están influenciados por el diálogo interno, es decir por los pensamientos automáticos que se producen en la mente. Dichos pensamientos pueden estar adecuados a la realidad, o por el contrario pueden estar alejados de la realidad, o distorsionados por medio de exageraciones, o falsos razonamientos, siendo estos los pensamientos más dolorosos y perturbadores (Álvarez, 1992).

Por otra parte, para poder lograr un cambio y por ende una vida emocional más plena y equilibrada, es fundamental poder sacar estos pensamientos a la luz y reconocer los principales errores que se suelen utilizar en los diálogos internos.

Pensamientos distorsionados

Según Álvarez (1992), los pensamientos gozan de objetividad en su devenir con la realidad o, están alejados de ella, o se han distorsionado por el uso de exageraciones o falsos razonamientos. Lo anterior se, caracteriza por su trasfondo doloroso y perturbador.

Para establecer un cambio y por consiguiente, una vida emocional más llena y estable, resulta necesario extraer estos pensamientos a la luz y examinar los errores primordiales y típicos de los diálogos internos.

Algunos de los pensamientos distorsionados más frecuentes se detallan a continuación:

- ❖ **Filtraje:** Se define como el hecho de elegir un aspecto negativo de una situación y centrar, en el mismo, toda la atención, dejando de lado todo lo demás. Las personas que son propensas a la depresión, utilizan un tipo de filtraje denominado ‘descalificación de lo positivo’; esta consiste en negar o restar importancia a cualquier aspecto positivo.
- ❖ **Polarización:** Denominados pensamientos ‘todo o nada’. Involucra la tendencia a pensar que las situaciones únicamente pueden ser negras o blancas, buenas o malas obviando los matices intermedios. Este tipo de pensamiento se asocian con el perfeccionismo, pues según este criterio, quien no es perfecto es un fracasado.
- ❖ **Sobregeneralización:** en este aspecto, se extraen conclusiones generales de un acontecimiento ocurrido solo una vez, si algo malo sucede en algún momento, es de esperar que ese evento acontezca siempre.
- ❖ **Interpretación del pensamiento:** La persona cree adivinar los pensamientos de los demás.

- ❖ Catastrofismo: Propensión a esperar siempre lo peor.

- ❖ Personalización: La persona se considera el centro del universo y establece que lo dicho por los otros es una forma de reacción hacia ellos. Se presenta en ocasiones en forma de comparación, incitando a la persona a mantenerse inmutable en comparación con los demás.

- ❖ Ilusión de control: Estriba en los sentimientos de inutilidad al considerar que los sucesos de la vida están controlados por factores externos a sí mismo.

- ❖ Demanda de justicia: Es el código particular interpretado o establecido por cada persona sobre lo que se debería o no hacer.

- ❖ Razonamiento emocional: En él se establece la toma de decisiones como prueba de la verdad sin tomar en cuenta aspectos objetivos.

- ❖ Falacia del cambio: Creencia en el poder de influir en los demás mediante el uso del halago o de una fuerte presión.

- ❖ Etiquetaje: Definición rígida y simplista de los demás o de uno mismo, bajo el fundamento de varios aspectos del comportamiento o de uno solo.

- ❖ Culpabilización: Actitud de buscar culpables para los asuntos fuera de control.

- ❖ Debería: Supuesto que radica en la exigencia de que los demás, el mundo, y nosotros mismos deberíamos estar organizados de forma diferente.

- ❖ Tener razón: Forma de pensamiento en la cual la persona se mantiene a la defensiva y busca comprobar continuamente que su punto de vista es el correcto.

- ❖ Falacia de la recompensa divina: Idea basada en que, la vida es un valle de lágrimas, y que en cuanto más sufrimiento exista, mayor será la recompensa eterna.

La terapia cognitiva lleva como objetivo incitar cambios en el comportamiento de los individuos mediante la modificación de las cogniciones y a través de la utilización de la diversidad de técnicas y estrategias enfocadas en los principios de aprendizaje. (Cormier y Cormier, 1994).

De acuerdo con Trull y Phares (2003), el enfoque cognitivo conductual intenta alterar los patrones de pensamiento relacionados entre sí o ayudan a fomentar la problemática de la persona. Por su parte, Beck (1979), indica que por medio del cambio de pensamientos, se logran modificar también las conductas.

En el modelo cognitivo conductual, se brindan sugerencias e intervenciones activas; de esta forma, se promueve el funcionamiento de las personas de forma independiente mediante el aprendizaje, la modificación de conducta, las tareas de auto ayuda y el entrenamiento de habilidades que posteriormente, la persona logrará generalizar en su cotidianidad. Esto, sin duda, es una de las principales premisas del enfoque, al buscar que la persona realice el cambio deseado.

Desde este enfoque, no se indaga o explora situaciones relacionadas con el pasado del individuo, por el contrario, es el funcionamiento actual de la persona en el 'aquí' y en el 'ahora', lo cual se constituye en su aspecto medular o de vital importancia. Se presta particular atención a los patrones disfuncionales reales de pensamientos y conductas, a través de la utilización de técnicas psicoterapéuticas a corto plazo. Se pretende aumentar o reducir conductas específicas disfuncionales para la persona, entre ellos sentimientos, pensamientos o interacciones y se evalúan o modifican determinados síntomas mediante la consecución de objetivos específicos como una forma eficaz de evaluar y modificar ciertos síntomas.

Con el fin de integrar los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales, este enfoque facilita un acercamiento verdadero y efectivo en lo concerniente a las diversas problemáticas que afrontan los individuos, pues involucra los tres aspectos mencionados. Se parte del principio de que al realizar un cambio en el componente cognoscitivo, también se afectan las emociones y las conductas. De esta forma logra que las personas posean conciencia de su actuar y sentir, ya que la persona reconoce sus pensamientos, sentimientos y conductas.

Beck (1979), plantea que las técnicas utilizadas en el enfoque cognitivo-conductual se caracterizan por estar creadas para ayudar a la persona, y esto como se señaló anteriormente posee una función activa. El enfoque cognitivo conductual brinda al individuo oportunidades y medios que le permiten debatir, revalorizar y obtener autocontrol referente a conductas, sentimientos y cogniciones sin adaptación a un conjunto con habilidades obtenidas mediante su entrenamiento. Así mismo, permiten identificar, probar la realidad y corregir creencias disfuncionales. Entre las principales técnicas utilizadas se encuentran la solución de problemas, el entrenamiento autoinstruccional y la reestructuración cognitiva, entre otras.

El objetivo de estos procesos consiste en la disminución o supresión de conductas desadaptativas y las sustituye, gracias a la instauración o incremento de conductas adaptativas. Es de particular importancia observar comprobar un cambio de conducta, por medio de cualquiera de las tres formas de respuesta: la fisiológico-emocional, la cognitiva o la conductual. Las características concretas de cada caso, la problemática por intervenir y el contexto relativo a este, deben adaptarse a sus particulares, dado que la evaluación y el tratamiento son funciones interdependientes en este enfoque y se hallan subordinadas al análisis conductual.

Este modelo presenta, entre sus principales características, la facilidad para que el individuo reconozca los asuntos fisiológicos, psicológicos, sociales y cognitivos que intervienen en una situación perturbadora, como lo es el desempeño académico de los hijos, las expectativas construidas por parte de los padres, las respuestas emocionales y

las conductas manifiestas en ellos con la desaprobación de los diversos contenidos curriculares. Estos son factores que revelan las diferencias en el nivel familiar, así como la desmotivación por parte del menor en su relación familiar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Beck (2000), el modelo cognitivo conductual postula que las perturbaciones psicológicas poseen en común una distorsión del pensamiento e influye en el estado de ánimo y en la conducta de los individuos. Una evaluación objetiva y, por ende, modificadora del pensamiento produce una mejoría en ambos elementos de la tríada cognitiva. La mejoría se puede presentar de forma permanente como resultado de enmendar las creencias disfuncionales.

Manejo y expresión de las emociones

Fisiología de las emociones

Las emociones son caracterizadas por una conmoción orgánica, donde se hacen presentes los sentidos, ideas o recuerdos; una emoción viene acompañada de una respuesta afectiva de gran intensidad; que invade la psiquis de la persona, ya que sobreviene bruscamente, y suele estar acompañada de reacciones neurovegetativas (Albels, s.f.).

Es por ello que cuando se recibe una mala noticia, o en un momento de intensa alegría, las emociones se asemejan entre sí, provocándose reacciones más o menos similares como sudor, temblores, respiración rápida, palpitaciones, secreciones hormonales internas, como el aumento en la producción de adrenalina, se manifiesta además expresiones como sollozos y gritos, se altera el tono afectivo habitual, los pensamientos y en algunas ocasiones existe descontrol de actos. Por otro lado, cuando existen emociones violentas, se puede liberar sentimientos reprimidos ocasionando estados de ánimo alterados como manía o depresión (Albels, s.f.).

Las emociones están sujetas al área neurológica, donde el hipotálamo juega un papel importante, pues es una estructura subcortical del cerebro, que regula las emociones, ya que contiene una serie de circuitos neuronales, reguladores de las funciones vitales que varían con los estados emocionales por ejemplo la temperatura, frecuencia cardiaca, presión sanguínea, ingesta de agua, comida, entre otros. Así mismo, controla el sistema endocrino (Kandel, Jessell, Shwartz, 1997).

Por otro lado, el sistema nervioso autónomo participa en los estados emocionales, implicando características como lo son la sudoración, sequedad de boca, pesadez de estómago, respiración rápida, aumento de la frecuencia cardíaca y tensión en ciertos músculos (Kandel, Jessell, Shwartz, 1997).

La amígdala es otro órgano que desempeña un papel sobresaliente en la expresión de las emociones, ya que es la responsable de las reacciones fisiológicas y conductuales ante objetos; da un significado biológico como la que advertencia, el dolor y otras consecuencias desagradables. Esta se localiza dentro del lóbulo temporal, cerca de su extremo rostral, constituyente de la superficie de los hemisferios cerebrales (Carlson, 1996). Por esta razón, se considera que la amígdala es aquella estructura perteneciente al sistema límbico que se encuentra relacionada directamente con las emociones.

La amígdala consta de diversos grupos de núcleos, donde cada uno posee distintas entradas, salidas y funciones; entre ellos se encuentran: el núcleo medial compuesto por aferencias sensoriales que envían información al prosencéfalo basal medial como también al hipotálamo, el núcleo lateral el cual recibe información de la corteza sensorial primaria, de la corteza de asociación, el tálamo y la formación hipocampal; por último, el núcleo central que envía proyecciones a regiones del hipotálamo, mesencéfalo, protuberancia y bulbo encargadas de la expresión de la respuesta emocional.

Cabe destacar que el núcleo central, es la parte del cerebro responsable de la expresión de respuestas emocionales aversivas, de la misma forma que es de vital importancia para el aprendizaje (Carlson, 2006).

De esta manera los estímulos nocivos al igual que los placenteros, poseen efectos duales. Los estímulos originan que la amígdala desencadene respuestas autónomas y endocrinas, donde las mismas son integradas por el hipotálamo, alterando el estado interno y prepara al organismo para emitir respuestas como el ataque, la huida, la experiencia sexual, entre otras conductas adaptativas. Así la acción recíproca entre la amígdala, el hipotálamo, el tronco cerebral y el sistema autónomo, por una parte y la amígdala, el cortex frontal y límbico, por otra, traerán como resultado experiencias emocionales (Kandel et al, 1997).

Emociones

De acuerdo con Echeburúa, Amor y Fernández-Montalvo (2002) las emociones son distintos afectos, profundos y de corta duración, que se presentan sin previo aviso tras la vivencia de una experiencia agradable o desagradable. De ahí que frecuentemente se acompañen de cambios importantes y visibles en la expresión facial (llanto, risa, rigidez de mandíbula, seño fruncido) y corporal (aumento de ritmo cardiaco, sudoración, palidez o enrojecimiento).

La emoción según Albels (sf), es un proceso complejo donde el ser humano se adapta y se desadapta y lo experimenta en dos formas: una es la emoción -choque, la cual es definida en psicología como trastorno o perturbación de la vida física y fisiológica y es establecida por las emociones desagradables (odio, rencor, ira, dolor), la otra forma es la emoción-sentimiento, que es un estado afectivo que se caracteriza de acuerdo con las circunstancias y las personas donde se dan las emociones agradables, como la alegría y el amor (Albels, s.f.). Para este autor, la alegría, la tristeza, el miedo y la ira son tipos de emociones.

Cuando se está experimentando una emoción, las reacciones de las personas son las mismas para todas las emociones, en el entendido que el cuerpo reacciona en primera instancia, igual cuando sentimos amor que cuando sentimos odio. Es por ello que se puede llorar de alegría y de tristeza, inclusive hasta la rabia. Así como se tiembla cuando se siente miedo o cuando se encoleriza, o sentir el abrazo de un ser querido.

Las reacciones fisiológicas son diferentes ante las emociones, ya que los síntomas son particulares para cada una de ellas; entre estas se puede citar: palidez, rubor en el rostro, o algunas actitudes de escape, o de lucha ante determinada situación. De igual forma se pueden presentar los fenómenos viscerales como los cambios en la respiración, en la circulación de la sangre, alteraciones digestivas y otras (Albels, s.f.).

En general toda emoción se presenta en los momentos de peligro, júbilo, vergüenza o desgracia. No obstante las emociones son parte de la vivencia diaria de las personas y para que se manifiesten se necesita estímulos externos para poder sentir las e interiorizarlas en nuestro intelecto.

Sentimientos

Según Álvarez (1992), los sentimientos y las emociones son estados de ánimo que se experimentan en un momento dado como agradables o desagradables; estos términos muchas veces son utilizados como sinónimos, sin embargo no significan lo mismo. El sentimiento es perdurable y estable y se derivan de la interpretación específica elaborada, por cada quien de los acontecimientos vitales. Además estos se dividen en dos categorías: agradables y desagradables. Por el contrario la emoción hace referencia a un fenómeno más puntual, momentáneo y explosivo; el cual muchas veces se acompaña de algún tipo de expresión corporal y las mismas se dividen en adecuadas e inadecuadas.

Las emociones adecuadas surgen de las evaluaciones e interpretaciones realistas de las circunstancias personales y de los acontecimientos que suceden, estas pueden ser positivas (alegría) o negativas (tristeza). Por otra parte las emociones inadecuadas surgen

de las evaluaciones distorsionadas que se hacen de la realidad, estas al igual que las anteriores, pueden ser positivas (estado de ánimo exaltado) o negativas (estado de ánimo decaído) (Álvarez, 1992).

Los sentimientos representan la forma en como las personas se visualizan o perciben; por lo tanto, la comprensión de los sentimientos conlleva a la comprensión de las propias reacciones ante el mundo exterior. Por lo tanto, estar en contacto con los sentimientos facilita estar mejor consigo mismo, ya que permite tomar consciencia del entorno y de las experiencias cotidianas.

Los valores con los que median en los sentimientos, existen diferentes tipos de valores los 'valores de actitud'; son los que conllevan a asumir una actitud positiva ante nosotros mismos y ante el mundo circundante, teniendo presente que si bien existen algunas cosas que no pueden ser cambiadas, la actitud hacia las cosas si se pueden cambiar (Lucas, 1994).

Los 'valores creativos y vivenciales', están sujetos a la propia realización como personas y en darle sentido a la vida, en ellos es esencial la autotranscendencia; es decir vivir para algo más que nosotros mismos, Víctor E. Frankl, citado por Lucas (1994).

Tristeza y depresión

La tristeza hace referencia a una emoción adecuada, es decir no distorsionada, ya que es un sentimiento pasajero y con un límite temporal sin disminución de la autoestima. Por otra parte la depresión se caracteriza por una pasividad total e inactividad, disminución del apetito, desinterés sexual, desaparece el deseo de vivir, el cual es sustituido por pensamientos recurrentes a la muerte. Es probable que dentro de los pensamientos de un sujeto deprimido, el tema principal sea una sensación de pérdida, la cual muchas veces es elevada a niveles desproporcionados.

Para Beck, citado por Álvarez (1992) en la depresión predomina un tipo de pensamiento denominado por él 'Tríada cognitiva'; es una visión negativa de sí mismo, el cual se caracteriza por desesperación frente al futuro y una sensación de demandas externas excesivas, que sobrepasan las fuerzas y capacidades de cada uno.

De igual forma es importante tomar en cuenta, que lo que determina que un estado de ánimo, inicialmente ajustado a la evaluación objetiva de la realidad, se transforme en una depresión, es la utilización de distorsiones cognitivas de las situaciones y acontecimientos.

Ansiedad y miedo

Para Beck, citado por Álvarez (1992) el miedo es una reacción emocional como resultado de un peligro presente o inminente, valorado de forma objetiva como real. Este sentimiento puede servir para la búsqueda de soluciones apropiadas. Mientras que la ansiedad es un conjunto de circunstancias que no están realmente presentes en el momento actual, sino que puede ocurrir en el futuro, siendo evaluadas de forma desproporcionada y catastrófica. La ansiedad se puede experimentar, en forma de miedo, nerviosismo, inquietud, pensamientos obsesivos, fobias, entre otros.

Se puede entonces argumentar que el desencadenante del miedo o de la ansiedad es la propia percepción de una amenaza real o imaginaria a nuestra seguridad, salud o bienestar.

Ira

Tanto el enfado, la cólera, como la ira, son sentimientos que se relacionan con el estado del ánimo, el cual puede ser evocado por una gran variedad de situaciones, a las cuales se enfrenta una persona día a día y que muchas veces pueden ser consideradas como injustas. Lo que denota que detrás de cada sentimiento existe un pensamiento que lo precipita Álvarez (1992).

Culpa

Existen muchas circunstancias en la vida que pueden ocasionar sentimientos de culpa, en las personas; lo cual provoca actitudes de auto castigo. Para hacer frente a este sentimiento, es importante tomar en cuenta las estrategias que se posee, para enfrentar los problemas y limitaciones, adoptando una actitud realista, honesta y adulta. Sin dejar de lado que culpar a los demás puede ayudar a aliviar la culpa, pero no facilita la resolución de los problemas (Lucas, 1994).

CAPITULO III: PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

Enfoque

Para el abordaje del problema de la presente investigación, se optó por realizar el estudio desde el enfoque cualitativo. Según Ruiz (1999), la investigación cualitativa “equivale a un intento de comprensión global. Por muy limitado o reducido que sea el contenido del tema que aborda, éste es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado, disecado o fragmentado”. (p.55)

La epistemología de la investigación cualitativa permite hacer un abordaje de la realidad desde la perspectiva de cada individuo, de esta manera, se enfatiza en las experiencias únicas y propias de cada sujeto, en este caso, los padres de familia de estudiantes de Séptimo Año. Atiende, a demás a la variedad de factores que lo conforman.

Tal como lo definen Hernández, Fernández y Baptista, (2003)

El enfoque cualitativo, se basa en un esquema inductivo, y por lo común no busca generar preguntas de investigación de antemano y probar hipótesis preconcebidas, sino que estas surgen durante el desarrollo del estudio. Es individual, no mide numéricamente los fenómenos estudiados ni tampoco tienen como finalidad generalizar los resultados de su investigación; no lleva a cabo análisis estadístico, su método de análisis interpretativo, contextual y etnográfico. Asimismo, se preocupa por capturar experiencias en el lenguaje de los propios individuos y estudia ambientes naturales. (p. 23-24)

Aunque en Costa Rica existen estudios sobre el tema de bajo rendimiento académico, no aparece uno que aborde el tema de las cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, con respecto al bajo rendimiento que tienen sus hijos (as), por ello se utilizó el enfoque cualitativo debido a su propuesta metodológica que facilita,

en gran medida, la comprensión y descripción del fenómeno en estudio. El esquema de la investigación cualitativa se caracteriza por ser expansivo y captar las experiencias en el lenguaje propio de las personas en su ambiente natural, por lo tanto, es posible realizar una comprensión crítica de los resultados obtenidos a la luz de una perspectiva teórica particular.

Tipo de Estudio

Desde el paradigma cualitativo, el estudio se ubica dentro del marco interpretativo de la fenomenología, el cual según Álvarez-Gayou (2005), “se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales e interrelacionales” (p.85). La fenomenología concibe a los seres humanos dentro de su mundo y enfatiza en la experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. Así pues, la fenomenología se centra en el estudio de las realidades vivenciales de escasa comunicación, pero que son determinantes para la comprensión de la vida de las personas.

Para llevar a cabo esta investigación, la fenomenología resulta el marco interpretativo más acorde para emplear, según la perspectiva de Martínez (1999), dado que se pretende: “... lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciado posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto su mundo y su situación en la forma más auténtica.” (p.172). Así, al hablar de cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, se alude al conocimiento y experiencia desde el plano subjetivo de las personas involucradas; de tal forma que se dé un acercamiento significativo a la comprensión de la vida de los padres de familia en un tiempo y espacio definido y con características específicas.

De igual manera, lo define Barrantes (2002), al referirse a la fenomenología como un intento por conocer los significados que los individuos dan a sus experiencias, adentrándose en el punto de vista del otro para, así, comprender y describir lo sucedido en un momento dado.

El alcance de los datos es de tipo descriptivo, referido por Hernández et al. (2003), como un intento por “buscar especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (p.117). En ese sentido, se recolecta información sobre una serie de cuestiones para luego describir lo investigado.

Al referirse a las cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, se pretendió, desde el alcance descriptivo, recolectar información pertinente conocer y particularizar el fenómeno de interés.

Escenario

La presente investigación se llevó a cabo en el Colegio Madre del Divino Pastor; este inicia su funcionamiento legal el 12 de marzo de 1954, con el nombre Colegio ‘Nuestra Señora de Guadalupe’, bajo el carisma de la Congregación de las Hermanas Capuchinas de la Madre del Divino Pastor.

Fue el primer colegio parroquial de Costa Rica, e impartía, sus lecciones desde el, primer grado escolar y el primer año de secundaria, con una matrícula inicial de 25 alumnas por cada grupo; ese mismo año, abrió el internado y la Escuela Vocacional que funcionaba por las tardes con doce alumnas por grupo. Se impartía cocina, corte y confección, bordado y tejidos.

Para ese mismo año, la parroquia se desliga de la responsabilidad de sostener el colegio; esto obliga a las hermanas a ubicar a sus alumnas en diferentes colegios de San José, aunque siguió funcionando la primaria y la Escuela Vocacional. Dada la nueva condición, se hizo necesario solicitar otro permiso para funcionar como colegio particular (privado), con el nombre de ‘Colegio de la Divina Pastora’, el cual inicio sus actividades el 20 de febrero de 1958.

En 1973, las hermanas de la congregación, con el fin de conservar los valores espirituales sustentados por el legado del Padre fundador José Tous, y continuando con la labor de la educación católica de Costa Rica, realizaron los trámites pertinentes para que el colegio continuara funcionando con carácter privado, pero subvencionado por el Estado; en este momento, se cambia el nombre ‘Colegio de la Divina Pastora’ por ‘Colegio Madre del Divino Pastor’. En ese mismo año, se traslada al Alto de Guadalupe y pasa a ser una institución mixta.

La misión del Colegio es “promover desde el carisma que nos legó nuestro Padre Fundador, José Tous y Soler, una educación evangelizadora que forme personas, capaces de vivir como cristianos, comprometidos, convirtiéndose en agentes de cambio” (Fonseca, 2009, p.8).

Para el año 2009 la matrícula del colegio es de ochocientos dos varones y ochocientos diez mujeres para un total de mil seiscientos doce estudiantes y con respecto a la nómina del personal docente y administrativo se cuenta con treinta y siete profesionales.

Población

La población está compuesta por padres de familia cuyos hijos están cursando séptimo en el año 2009, en el Colegio Madre del Divino Pastor.

Participantes

La población de estudio está comprendida por cinco padres de familia cuyos hijos, están cursando séptimo en el año 2009, en el Colegio Madre del Divino Pastor.

Se seleccionó una pareja de padres por sección, no obstante a las entrevistas realizadas asistieron cuatro madres y un padre, para un total de cinco padres de familia.

Caracterización de los participantes

Los participantes de la investigación deben cumplir con los siguientes criterios:

- ❖ Padres de familia cuyo hijo o hija, curse sétimo, durante el año 2009.
- ❖ Padres de familia cuyo hijo o hija, en el primer trimestre del año 2009, haya obtenido tres materias básicas con notas inferiores a 65.
- ❖ Los estudiantes no han de ser diagnosticados con Trastornos del Aprendizaje, Trastornos Generalizados del Desarrollo ni Trastornos de la Personalidad.
- ❖ Los estudiantes no poseen Adecuación Curricular.
- ❖ Los padres de familia han de estar dispuestos a participar de manera voluntaria, posteriormente de haber leído y firmado un consentimiento informado.

Se realizó una selección de tipo intencional, de cinco padres de familia; Ruiz (1999) expresa que el muestreo intencional no pretende seguir procedimientos de selección por medio del uso de reglas al azar ni probabilidad. Dentro de las modalidades de muestreo intencional se halla el muestreo opinático. Por eso, eligieron los padres de familia voluntarios quienes cooperaron con el estudio. Para este “el muestreo opinático es aquel en el que el investigador selecciona a los informantes que han de componer la muestra siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles los que voluntariamente o fortuitamente salen al encuentro” (p.64).

Categorías de análisis

El estudio comprende tres categorías de análisis claramente establecidas: las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia con respecto al bajo rendimiento de su hijo o hija (a). Así mismo, cada categoría fue subdividida previamente en una serie de subcategorías particulares.

A continuación se detallan las categorías de análisis y las subcategorías.

Distorsiones Cognitivas

Las distorsiones cognitivas son entendidas, en este estudio, como errores en el proceso de la información y valoración equivocada de la situación particular.

Para efectos de esta investigación, se consideraron las siguientes distorsiones cognitivas, las cuales fueron descritas con anterioridad:

- ❖ Culpa
- ❖ Debería
- ❖ Racionamiento emocional
- ❖ Falacia de recompensa divina
- ❖ Falacia del cambio
- ❖ Tener razón

Reacciones Emociones

Las emociones son medios de comunicación para informar a quienes nos rodean acerca de nosotros, nuestros deseos e intenciones.

Para efectos de este estudio, se tomaron en cuenta las siguientes emociones que fueron descritas con anterioridad.

- ❖ Amor
- ❖ Miedo
- ❖ Tristeza
- ❖ Ira

Conductas

La conducta es la actividad desarrollada por un individuo en respuesta a un estímulo interno o externo.

Métodos y técnicas para la recolección de la información

La investigación cualitativa posee un amplio compendio de herramientas para recoger información. (Álvarez, Gayou, 2004; González-Rey, 2000; Martínez, 1999; Ruiz 1999; Valles, 2003). Entre ellas se encuentran: entrevista en profundidad, grupo focal, observación y bitácoras o diario de campo. González-Rey (2002) expresa que los instrumentos cualitativos de recolección de información, permiten captar la complejidad de los sujetos estudiados y, al mismo tiempo, facilitan la expresión del sujeto a través de ellos, elaborando y construyendo experiencias.

La entrevista

Para efectos del trabajo en estudio, se optó por emplear dos instrumentos principales: la entrevista en profundidad, y el grupo focal. La entrevista en profundidad según Ruiz (1999), “no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de de investigación”. (p165). La entrevista en profundidad, como una técnica de investigación cualitativa que permite la obtención de datos para un determinado estudio a partir de la superficialidad del discurso, pues parte del tipo de respuesta del entrevistado. De esta forma, se puede amalgamar una especie de conversación de carácter más íntimo y personal entre el entrevistado y el entrevistador.

Las razones por las que se seleccionó la entrevista como herramienta de evaluación son las siguientes:

- ❖ Es la herramienta de evaluación por excelencia y preferida en investigación cualitativa (Ruiz, 1999).
- ❖ Es uno de los instrumentos empleados que se emplea con mayor frecuencia en estudios fenomenológicos (Barrantes, 2006).
- ❖ Valles (2000) menciona que la entrevista en profundidad permite la obtención de una gran riqueza informativa, según el discurso y el enfoque de los entrevistados.
- ❖ Proporciona al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo de acuerdo con Valles (2000).
- ❖ Según Taylor y Bogdan (2002), la entrevista es una de las técnicas más adecuadas de acuerdo con los fines del estudio, dado que permite el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas.

Para Ruiz (1999), “una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca”. (p.198). Por ende, para la realización de las entrevistas se construyó una guía de temas o preguntas, y se establecieron los que necesariamente debían ser tratados, al igual que otros los cuales, tentativamente, pudieron ir surgiendo conforme la entrevista iba desarrollando su curso. Las entrevistas se llevaron a cabo en la oficina de Psicología del Colegio Madre del Divino Pastor; luego de haber solicitado la autorización de las personas participantes.

El Grupo Focal

El grupo focal consiste en una técnica de recolección de datos, a través de la cual se elaboran reuniones en grupo (generalmente de cinco a diez personas), donde se discute un tema o situación en particular compartido por los sujetos en su cotidianidad. Para Álvarez

–Gayou (2004), el grupo focal señala la interacción de los participantes a diferencia de otras técnicas de corte grupal, es decir, la forma cómo los participantes elaboran gradualmente su realidad, incluyendo sus creencias, sentimientos y actitudes.

Mediante el grupo focal, reproduce el discurso ideológico cotidiano o discurso básico sobre la realidad social, representado por las personas congregadas para interpretar en su contexto sus creencias y expectativas en su entorno.

Según Aguilar (2000), en el grupo focal se reúne un grupo de personas para hablar sobre un tema, el cual reproduce el discurso ideológico cotidiano (argumentos, ideas, motivaciones) del grupo social al que corresponden los participantes.

Bitácora de Campo

Para Taylor y Bogdan (1987), la bitácora de campo es “un registro corriente de actividades durante un periodo específico; ese registro proporciona una base para las entrevistas en profundidad” (p.117).

Por lo tanto, se utilizó la bitácora de campo a manera de instrumento complementario para el registro de experiencias, percepciones, motivaciones, e impresiones de la investigadora acerca del proceso en estudio según sus diferentes etapas. La bitácora de campo permitió bosquejar los temas tratados en cada entrevista, y el grupo focal; además registrar notas de campo, interrupciones, conjeturas, reacciones emocionales, expresiones verbales, y conductas manifiestas en el proceso.

Procedimiento de recopilación y análisis de información

El procedimiento de recolección y análisis de la información, se ejecutó por medio del seguimiento de siete fases, a saber:

Fase I: Inserción en el campo

La investigación cualitativa requiere de una familiarización con el contexto estudiado, y su propósito es preparar las condiciones idóneas para recolectar información.

Aguera (1992) señala que la observación exploratoria indica cómo organizar el proceso y cual es la forma de adiestrar a los investigadores para la recolección de datos. El investigador, al acceder al campo, es capaz de percibir las condiciones dadas, la dinámica de interacción humana y la captación de elementos ambientales, cuyo conocimiento es de utilidad en las fases ulteriores. Para la inserción, se utilizaron algunas pautas sugeridas por Hernández et al (2003), aplicadas donde se dio el estudio:

- ❖ Conocer el rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año.
- ❖ Tener contacto vía telefónica con los padres de familia, cuyos hijos presentan bajo rendimiento académico.
- ❖ Participar en alguna reunión de padres organizada por el centro educativo, con el fin de acercarse a los participantes.
- ❖ Observar el comportamiento de los participantes en el contexto.

Para la presente investigación, no hubo necesidad de realizar una inserción al centro educativo, ya que la investigadora trabaja para este; no obstante, sí hubo un contacto inicial con los participantes, en un taller llevado a cabo, al inicio del año con los padres de los estudiantes de séptimo año.

Fase II: Selección de los padres

Para elegir a los padres de familia, se recurrió al siguiente procedimiento:

Una vez terminado el I Trimestre del año en curso, la Dirección Académica emite un informe a la Dirección del centro educativo y al Departamento de Orientación y Psicología, donde se detallan el nombre del estudiante, la sección, el número y nombre de

las materias aplazadas por el estudiante, en cada uno de los niveles (de séptimo a undécimo año).

Una vez obtenida la lista de estudiantes, se eligió un estudiante por cada sección, de los seis séptimos del centro educativo. Esta distinción se realizó de acuerdo con los criterios citados anteriormente.

Es importante aclarar que de las seis secciones, dos de ellas, los estudiantes no cumplían con los criterios de selección, por lo tanto sólo se trabajó con cuatro secciones.

Luego se solicitó al Departamento de Orientación el registro socio demográfico de los estudiantes seleccionados, de donde se obtuvieron los números telefónicos de los padres de familia.

Se contactó, vía telefónica, a los padres de familia y se les explicó el objetivo de la investigación, así como también se programó una cita, para solicitar amablemente la colaboración y hacer los ajustes.

Primero se entrevistaron a las madres, y una semana después, al padre de familia, esto con el fin de tener el tiempo suficiente para desarrollar cada una de las entrevistas y tomar nota de los detalles relevantes. Esta entrevista permitió que cada participante hablara con libertad de su experiencia como madre o padre, sin que el otro participante influyera directa o indirectamente en las respuestas.

Asistieron a las entrevistas las cuatro madres y sólo un padre de familia, ya que los dos padres manifestaron no poder asistir a las reuniones por motivos laborales, mientras que el otro, no tiene contacto con su hijo, por lo que no accedió a la entrevista.

Al participar, cada uno de los padres de familia firmó el consentimiento informado, donde se estipularon las características, propósitos y métodos por emplear en el estudio.

Fase III: Entrevista

Para realizar las entrevistas, se hace referencia a Valles (2000), por lo que

- ❖ Se realizó un guion de la entrevista, cuyo propósito fue indagar sobre las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia, respecto al bajo rendimiento académico presentado por sus hijos en séptimo año.
- ❖ Se seleccionaron cinco padres de familia: cuatro madres y un padre.
- ❖ Con respecto a los preparativos para la realización de las entrevistas; estas se llevaron a cabo, para las madres en la semana del 15 al 19 de junio, y los días 22 y 23 de junio al padre. Las entrevistas realizadas a las madres tuvieron una duración aproximada de dos horas, mientras que la del padre tuvo una duración de cuarenta minutos a una hora. Se realizaron en la oficina de Psicología del Colegio Madre del Divino Pastor, y se registraron en una cinta de audio con el objetivo de facilitar el proceso de transcripción y análisis.

Fase IV: Grupo Focal

Para la realización del grupo focal se siguieron algunos de los pasos expuestos por Aguilar (2000), por lo tanto, se realizó una

- ❖ Selección de los participantes: se invitaron a los padres de familia que participaron en las entrevistas a asistir al grupo focal, que se realizó el 26 de agosto de 7:00 pm a 8:30 pm., en el auditorio del Colegio Madre del Divino Pastor; para esta convocatoria asistieron todos los padres de familia.
- ❖ Al igual que la entrevista en profundidad, se utilizó una guía de tópicos donde se contemplaron los aspectos por tratar durante la reunión. Esta es similar a la empleada con las entrevistas, no obstante, se adaptaron de acuerdo con la demanda de la interacción grupal.
- ❖ En cuanto a la duración del grupo focal tuvo una duración de dos horas.

El grupo focal tuvo dos funciones básicas en la investigación: sirvió como herramienta de complemento y enriquecimiento de la información recabada mediante las entrevistas en profundidad; y colaboró en el proceso de control de calidad de la información, realizando una triangulación de datos que permitió conocer las cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos.

Fase V: Codificación y categorización de datos

En la investigación cualitativa existen diversas maneras de analizar la información, dependiendo, entre otros aspectos de los objetivos, tipo de estudio y de los instrumentos empleados para abordar el tema en cuestión. Específicamente para el proceso de categorización, se procedió a realizar la correspondiente codificación de datos, utilizando el paquete de análisis, cualitativo Atlas. Ti, versión 5.0. Se consideraron como unidades de análisis fragmentos textuales de las entrevistas, los datos obtenidos en el grupo focal se integraron en el análisis de los datos, conclusiones y recomendaciones.

El Atlas.ti “es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales”

(Muñoz, 2005, p. 2).

El objetivo del Atlas.ti, es agilizar las actividades implicadas en el análisis cualitativo en su interpretación, como por ejemplo, la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, o la escritura de comentarios y anotaciones; es decir, todas aquellas actividades los cuales, de no disponer del programa, se deberían realizar a mano.

El Atlas.ti organiza la información en dos fases según lo explica Muñoz (2005): la fase textual, donde se integra la información de los diferentes instrumentos (entrevistas, grupo focal y diario de campo), y facilita su búsqueda y recuperación; la fase conceptual, que implica establecer relaciones entre varios elementos y la elaboración de modelos mediante la representación gráfica.

Fase VI: Análisis

Una vez codificados los datos en categorías, se procederá a analizar los fragmentos textuales del discurso de los participantes a la luz del marco teórico propuesto en la investigación. Además se utilizará la triangulación de los datos como técnica de análisis.

Según Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, (2006), la triangulación “es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista” (p.6).

De ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos; es así que Denzin (1970,1978), citado por Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, (2006), clasifica la triangulación en las siguientes categorías:

- ❖ Triangulación de datos: dicha triangulación está referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos, espacios y contextos.
- ❖ Triangulación teórica: puede considerarse como una evaluación de la utilidad y poder de diferentes teorías e hipótesis rivales en una misma investigación. Así pues, consiste en el abordaje de un mismo objeto de estudio desde distintas teorías.
- ❖ Triangulación metodológica: referida a la aplicación de diferentes métodos en la misma investigación, ya como idéntico método empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, ya como diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio.
- ❖ Triangulación de Investigadores: dicha triangulación equivale a lo que se conoce como equipos interdisciplinarios y consiste en la participación de investigadores de

diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación, respetando las distintas aproximaciones que estos realizan respecto de un problema.

Para Rodríguez (2005), el principal objetivo de todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias intrínsecas de un solo método de obtención de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo, puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (p.7).

Desde esta perspectiva, las ventajas de la triangulación como estrategia de investigación establece:

- ❖ Mayor validez de los resultados
- ❖ Creatividad
- ❖ Flexibilidad
- ❖ Productividad en el análisis y recolección de datos
- ❖ Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método
- ❖ Descubrimiento de fenómenos atípicos
- ❖ Innovación en los marcos conceptuales
- ❖ Síntesis de teorías
- ❖ Cercanía del investigador al objeto de estudio
- ❖ Enfoque holístico
- ❖ Multidisciplinariedad

Para realizar el análisis de la presente investigación, se utilizará la triangulación de datos, la cual es utilizada en diversas disciplinas como Educación, Sociología y Psicología, ya que permite aceptar, como razonables, las explicaciones sobre el comportamiento y evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos, parte de un análisis de la realidad social y permite extraer significado relevante para el problema de la investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este apartado presenta el análisis de los resultados a partir de la información recabada durante el proceso de investigación.

El procediendo que se siguió para la presentación, análisis e interpretación de los resultados es el siguiente:

- ❖ Breve descripción socio demográfica y de aspectos relevantes de los participantes.
- ❖ Rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año.
- ❖ Codificación y categorización del discurso de los sujetos mediante el software Atlas. ti.
- ❖ Presentación de la información textual literal producto del discurso de los sujetos participantes; dicha información se presenta mediante el formato Atlas. ti.
- ❖ Interpretación teórica de cada categoría de análisis a la luz de la teoría.
- ❖ Triangulación de datos, mediante la búsqueda de patrones comunes entre los sujetos participantes.
- ❖ Conclusiones, en donde se integró los datos obtenidos a través de la triangulación, y su respectiva interpretación.

Es importante aclarar que por efectos de confidencialidad de los participantes, se omiten los nombres de los padres de familia, como de los estudiantes que participaron en la investigación.

Participantes

Datos socio demográficos

Tabla 1. Datos socio demográficos de los participantes

Nombre	Edad	Nacionalidad	Escolaridad	Ocupación	Número de hijos
Madre # 1	42	Costarricense	Universidad completa	Secretaria	4 hijos
Madre # 2	47	Costarricense	Secundaria incompleta	Administra el negocio familiar (panadería)	2 hijos
Madre # 3	37	Costarricense	Secundaria completa	Del hogar	2 hijos
Madre # 4	42	Costarricense	Secundaria completa	Del hogar	2 hijos
Padre # 1	46	Costarricense	Primaria completa	Mecánico automotriz	2 hijos

Fuente: Elaboración de la investigadora (2009)

Rendimiento Académico de los adolescentes

En la tabla 2 se indica el rendimiento académico de los adolescentes en el I Trimestre del año 2009, para identificarlos se menciona: hijo # y madre #, esto para ubicar al lector con referencia al padre de familia correspondiente.

Tabla 2. Registro del rendimiento académico de los adolescentes

Hijo #1 (Madre # 1)

Español 61	Cívica 40	Ciencias 45	Matemática 45	Inglés 52
---------------	--------------	----------------	------------------	--------------

Hijo # 2 (Madre #2)

Español 63	Cómputo 63	Cívica 44	Ciencias 56	Francés 60
---------------	---------------	--------------	----------------	---------------

Hijo # 3 (Madre # 3)

Matemática 52	Cómputo 45	Cívica 55	Ciencias 56	Inglés 59
------------------	---------------	--------------	----------------	--------------

Hijo # 4 (Madre # 4 y Padre # 1)

Español 42	Cómputo 50	Cívica 54	Ciencias 52
---------------	---------------	--------------	----------------

Fuente: Elaboración de la investigadora (2009)

Interpretación teórica de la información

En este apartado se realiza la interpretación de la información obtenida a través del trabajo de campo. La primera categoría y subcategorías a analizar son las cogniciones: distorsiones cognitivas. Se remite al lector al Apéndice C para ver los datos textuales en formato Atalas.ti, correspondientes a la categoría y subcategorías.

El pensamiento es definido como la capacidad de razonar, inferir, relacionar y anticipar; es un elemento exclusivo de la especie humana. Cabe mencionar que no siempre se es completamente consciente de los propios pensamientos, sin embargo estos son imprescindibles a la hora de comprender y controlar la conducta (Álvarez, 1992).

Las emociones y sentimientos están influenciados por el diálogo interno, es decir por los pensamientos automáticos que se producen en la mente. Dichos pensamientos pueden estar adecuados a la realidad, o por el contrario pueden estar alejados de la realidad, o distorsionados por medio de exageraciones, o falsos razonamientos, siendo

estos los pensamientos más dolorosos y perturbadores (Álvarez, 1992), a estos pensamientos se les denomina ‘pensamientos distorsionados’.

Por lo tanto es importante analizar, los pensamientos distorsionados que tienen los padres, porque estos interfieren en las conceptualizaciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y rendimiento académico que tienen sus hijos; estas conceptualizaciones influyen en las emociones experimentadas por los padres, que a su vez se manifiestan en conductas concretas, todos estos elementos en conjunto pueden beneficiar o no el proceso de aprendizaje del adolescente, o a su vez modificar la dinámica familiar, partiendo de los deseos de los padres no cumplidos por parte sus hijos y el descontento y preocupación por parte de estos.

Los pensamientos distorsionados, que se evidenciaron en los participantes están: culpa, debería, razonamiento emocional, falacia de recompensa divina, falacia del cambio y tener razón.

Culpabilización

Se entiende por culpabilización la actitud de buscar culpables para asuntos fuera de control.

Todos los padres de familia experimentan culpa por el bajo rendimiento académico de sus hijos, los pensamientos que manifiestan son: “un sentido de culpabilidad, como que también contribuí yo, para que sacara malas notas”, “yo me preguntaba en que fallé, por que hemos tratado de inculcarle la verdad pero uno dice que raro que me faltó, me siento culpable, porque los deje para ir a trabajar, ya no tengo la cercanía que tenía antes, ya no les puedo ayudar”.

En este sentido, no habría que olvidar que si bien es cierto la actitud de los padres es apoyar a su hijo en su función de alumno, reforzando su motivación para el aprendizaje y amortiguando y contrapesando los fracasos escolares (Brickman, 1996), los

padres piensan que a pesar que han brindado a sus hijos, todos los recursos, afectivos y educativos necesarios, para obtener un rendimiento académico aceptable, piensan que es su culpa que no se haya logrado, así mismo es notorio en la madre # 1, que haya pensado en renunciar de su trabajo con el objetivo de brindarle más tiempo a hijo, como también la madre # 2 que piensa “el papá ya esta pasando más tiempo con ellos, seguro es que ya le esta agarrando remordimiento o culpa, aunque no diga nada”.

Según lo afirma Devries (1996), la culpa distorsiona la comunicación entre padres e hijos. Los padres sienten que los hijos son su obra y, en buena medida, son responsables de su ser y accionar. Esta relación se presta de manera especial para proyectar sus deseos e intenciones.

Sin embargo, la culpa está relacionada con situaciones del pasado, con la historia de cada uno, y no tanto con la función paterna; es decir, se relaciona en gran medida, con el significado con que se grabaron esos hechos de su historia, en contraposición con la ‘verdad histórica’, es por ello que el padre # 1 explica “yo no termine el colegio, salí de sexto y empecé a trabajar quizás por el trabajo que yo tengo, yo soy mecánico automotriz yo trabajo propio, entonces el tiempo que yo tenga que sacar yo se lo brindo, lo que es académicamente yo no puedo sentarme con el y decirle mira esto se hace así, por que hay cosas que entiendo y hay cosas que no entiendo. La mamá si tuvo la oportunidad de llegar hasta la universidad y todo eso, entonces la mamá se dedica más a eso verdad”.

Aunque padres e hijos compartan las responsabilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, los padres piensan que es su responsabilidad directa que sus hijos obtengan bajas calificaciones.

Debería

Supuesto que radica en la exigencia de que los demás, el mundo y nosotros mismos deberíamos estar organizados de forma diferente.

De los cinco participantes cuatro de ellos manifiestan distorsiones cognitivas asociadas al 'debería', por ejemplo la madre #1 expresa "no le puedo pedir que recupere unas y que refuerce otras, no se como hacer para que él aunque yo no este, asuma la responsabilidad, él lo debería hacer por que es para bien de él", queda claro con esta frase que la madre estudiaba con su hijo cuando estaba en primaria, no obstante al tener que trabajar la dinámica de su familia cambió y por ende las estrategias de aprendizaje con que contaba la madre para apoyar a su hijo, como hacer resúmenes y repasar la materia con él , no se las pudo brindar más, aún así la madre esta consciente que su hijo debe responsabilizarse del estudio; a pesar que su pensamiento es claro en ese sentido, siente culpa, por haber dejado su hogar y que su hijo haya obtenido bajo rendimiento académico.

Las madres # 3 y 4 asocian el 'debería', con otras personas que se vinculan al entorno familiar y educativo, como lo son los hermanos y los docentes: "el papá siempre lo compara con mi otra hija que lleva excelentes notas, él le dice a M... usted debería aprender de su hermana, a ser responsable y dedicado con sus estudios" y "lamentablemente aquí hay más profesores, deberían de contratar más mujeres ellas son más cariñosas y detallistas con los muchachos, ellas no los tratan mal"

Es evidente en ambos discursos, que el entorno educativo y familiar tienen como función poner en práctica, actitudes, valores, creencias, ilusiones e ideas que los "otros" (padres, hermanos, familiares y vecinos próximos) posean sobre la vida, la educación y el desarrollo, sobre el papel de los padres, profesores entre otros; por ello la comparación entre hijos y el deseo de contratar mujeres como docentes, reflejan pensamientos (esquemas de comprensión y análisis del mundo) y expectativas sobre los recursos y posibilidades que podrían reforzar las habilidades y destrezas de sus hijos y por ende mejorar el rendimiento académico.

Como lo expresa Heath (1982), citado por Rodrigo y Palacios, (2005) todo lo que el niño y el adolescente hace y aprende en la familia, va cargado de un componente afectivo, donde es muy difícil separar el contenido de los aprendizajes y la identidad de las personas transmisoras de los conocimientos, por lo tanto los aspectos intelectuales y

emocionales se funden en una educación informal y personalizada. En la escuela y el colegio, el componente afectivo, aún siendo importante, es mucho menor, y se enfatiza en lo que se enseña, no en quien lo enseña; es así que la madre # 4 vincula los procesos de enseñanza aprendizaje y el afecto, que deben dar las docentes, como un factor que motiva, brinda seguridad e incentiva a los adolescentes en su función como alumnos, a pesar que el contexto educativo y el familiar comparten funciones en la educación de los menores, el afecto por lo general es un elemento que se refuerza y se desarrolla en plenitud en la familia.

El padre # 1 señala “yo siempre se lo he dicho que él debe superarse, no decirle que obtenga lo que yo no obtuve, pero sí que sepa que tiene la capacidad y que se forje una meta que pueda terminar”, se evidencia como el componente afectivo de él trata de convencer o influir en los pensamientos de su hijo con el objetivo de obtener logros académicos.

Razonamiento emocional

El razonamiento emocional establece la toma de decisiones como prueba de la verdad sin tomar en cuenta aspectos objetivos.

De acuerdo con Rodrigo y Palacios (2005), el desarrollo infantil y del adolescente se puede ver favorecido por la participación en contextos diversos, en donde tengan la posibilidad de intervenir en otras estructuras sociales, realizar actividades diferentes y establecer relaciones con otras personas; así el hogar, la escuela y el colegio deben unificar actividades y exigencias que se le plantean al niño y al adolescente, ya que si estas son opuestas pueden generar discontinuidad entre estos contextos.

Estas discontinuidades o discrepancias entre contextos (familia-colegio) son interpretadas de manera racional por la madre # 4 y el padre # 1 de la siguiente manera:

“Mire no es por que sea mi hijo, pero es un chiquillo muy inteligente. Entonces yo le digo vea papá, el profesor va a tener la responsabilidad de enseñar, yo lo que le digo es si a ti te cae mal o no te gusta el profesor, al profesor no le afecta en nada pero a vos sí, entonces tenes que ir al colegio estudiar no hacerle caso a esas cosas”.

“Yo le digo que se prepare que vea los ejemplos de las personas que no se prepararon... han tenido que trabajar duro para obtener las cosas, yo no quiero que eso le pase a él”.

En los relatos anteriores se muestra como la experiencia de los adolescentes en el contexto familiar y escolar es diferente y por ello, se enfrentan a experiencias totalmente desconectadas de sus vivencias familiares, o bien experimentan una incoherencia marcada en cuanto al tipo de trato recibido y las conductas motivadas en uno u otro contexto. Incluso se da que los valores impregnados en la vida familiar entran, contradictoriamente con los que imperan en la escuela o en el colegio. Los comentarios de los padres deja claro la preocupación del rendimiento académico obtenido por sus hijos, también brindan ejemplos concretos de experiencias propias o de personas conocidas para llevar a tomar conciencia a sus hijos de las posibilidades que tienen para alcanzar sus metas educativas, como también recalcan que las diferencias del alumno hacia el docente, perjudica solo al alumno, pudiéndose interpretar que desde la perspectiva de los participantes, los docentes solo se enfocan en desarrollar y reforzar el conocimiento, dejando de lado la relación cordial, amena, respetuosa y cálida con el alumno, lo que obstaculiza desarrollar canales de comunicación estables y asertivos con los docentes y con los padres de familia.

Es así que se puede analizar mediante los pensamientos de los padres, que el contexto educativo desconoce las necesidades reales de los jóvenes; que para los adolescentes esa pretensión educativa de capacitarlos está desligada de sus expectativas, intenciones e inquietudes y, en última instancia, se encuentra delegada en los deseos paternos. Como lo menciona Devries (1996), los alumnos no consideran necesario lo aprendido en el colegio y suponen que los adultos están cumpliendo con su deber, y que

el de ellos están en recibirlo, por lo tanto los 'por qué' y 'para qué' se hayan lejos y faltos de claridad y desde esta perspectiva se inician, los desencuentros con las expectativas de los dos términos de la relación, profesores y alumnos adolescentes.

Falacia de la recompensa divina

Es la idea basada en que, la vida es un valle de lágrimas, y que en cuanto más sufrimiento exista, mayor será la recompensa eterna; este tipo de falacia solo lo mostró la madre # 1 la cual recalca, "yo siempre le decía no papi dejémosle todo a Dios él se encargara de su papá, él estaba adoptando el rol de padre y tuve que pararlo por que decía ahora yo soy el hombre de la casa, entonces yo le decía ah se equivoco de planeta". Esta frase hace referencia no sólo a un pensamiento cuyo contenido se sujeta a una experiencia religiosa particular, sino también a un conflicto familiar en donde los padres se divorcian y el padre opta por separarse de sus hijos por un tiempo prolongado, provocando esto que el adolescente asumiera funciones de padre y situación que la madre recalca haberle perjudicado en el rendimiento académico de su hijo.

Devries (1996), recalca que el amor y la felicidad en la pareja, permite a los padres la conducción y los límites en el hogar lo que dará como resultado hijos felices. Los padres deben contextualizarse con los intereses, nuevos proyectos y actividades de su hijo adolescente, preservando los espacios y los tiempos, y rescatando la importancia del protagonismo de ambos (p.72).

No obstante vemos en la madre # 1, que existe diferencias muy marcadas y desencuentros con su ex esposo lo que en algún momento desvió su atención, provocó preocupaciones de índole familiar, emocional y económico y como resultado de ello la función como padres se deterioro para enfocarse en un problema de pareja que afectó directamente a su hijo. Esta situación generó el debilitamiento de los canales de comunicación y vínculos afectivos, llevando a su hijo a aislarse de su padre y en enfocar su atención en asumir funciones de padre, que se reflejan en la siguiente frase "él estaba

adoptando el rol de padre y tuve que pararlo por que decía ahora yo soy el hombre de la casa”. Como lo menciona Devries (1996),

“los conflictos sin resolver, los reproches, las culpas, las desavenencias y los desencuentros, o mejor dicho los vínculos seriamente dañados, provocan que los hijos se encuentren ubicados de la relación en el medio como emisarios, soportes, o cómplices forzados de alguno de los padres, con el riesgo que esto implica. Este tipo de situaciones exige a los adolescentes una madurez prematura, la carga de una responsabilidad para la que, generalmente no están preparados” (p.76).

Falacia del cambio

Creencia en el poder de influir en los demás mediante el uso del halago o de una fuerte presión.

Las madres # 1 y # 2 expresan “yo le dije si le va mal, yo lo castigo, pero después analizándolo, creo que es inmadurez, hable con mi esposo y dije ya no lo voy a amenazar más, por que yo estaba haciendo mal amenazándolo que si no se ponía las pilas lo pasaba de colegio” y “yo voy y le digo mire papi de verdad yo trato de no herirlo, cuando me enojo no es que yo trato de molestarlo no quiero esas cosas, pero yo lo que necesito, lo que quiero, es que usted pueda surgir”.

La familia como organización, incluye dentro de sus funciones el brindar alimento, afecto, educación a sus hijos, como también establecer límites y asegurarse de que estos se cumplan. La función de los padres, en cuanto autoridad a cargo de la conducción de la familia, mediante una actividad compartida y complementaria. Los padres son quienes marcarán el destino de dicha organización que es la familia, y crearán la cultura familiar; los padres, marcarán pautas, conductas, valores e ideales que serán, naturalmente, consensuados, en todos las áreas de desarrollo humano.

Como lo menciona Rodrigo y Palacios (2005), “los padres de adolescentes que desean un mayor éxito escolar, incluyen prácticas disciplinarias y educativas estrictas que le permitan al adolescente, analizar, explicar, razonar, autocorregirse y tomar conciencia de las normas y tareas, que debe desempeñar” (p.122); no obstante se evidencia en los textos que las madres que las practicas disciplinarias giran en torno al bajo rendimiento académico y no se evidencia la existencia de estrategias que lleven al adolescente al análisis, reflexión y toma de consciencia de la situación y de las consecuencias que trae, por el contrario se comunican los desacuerdos y consecuencias, en frases amenazantes y ofensivas como por ejemplo “si le va mal, yo lo castigo”, “lo pasaba de colegio” y “yo trato de no herirlo”.

Tener razón

Es una forma de pensamiento en la cual la persona se mantiene a la defensiva y busca comprobar continuamente que su punto de vista es el correcto.

Para el adolescente, inmerso en cambios físicos, psicológicos y sociales, intenta poner en orden las sensaciones y deseos que lo confunden, el colegio y los padres le plantean exigencias, las cuales no siempre están dispuestos a aceptar ya que simultáneamente se enfrenta a nuevos espacios, nuevas relaciones interpersonales, nuevos docentes como también a un currículo amplio, mayores exigencias y metodologías y formas de evaluación diferentes a las conocidas anteriormente. Es notorio que las madres conocen las características personales de sus hijos y conocen los factores que han afectado el rendimiento académico, por ello muestran una actitud defensiva ante la situación y brindan comentarios y sugerencias que consideran que van a beneficiar a sus hijos por ejemplo: “el juego de video que le había regalado mi sobrino se lo quitamos, pero el rebuscando lo saco, entonces mi esposo me dijo, cómo quiere él superarse si busca lo que no le conviene”, “mi esposo le dijo vea todo lo que yo estoy trabajando para que usted tenga estudios, lo regaño y M..., lo que hace es bajar la cabeza” y “ah no no usted, no sabe usted no sabe y cosas así, no me diga, ya el profesor me dio la guía, si mi

amor, pero te estoy dando una guía para que tomes lo que te sirva y deseches lo que no; y me dice lo que usted me dice no sirve para nada, entonces yo me enojo”

Los padres, en cambio, conciben la escuela o el colegio como un lugar y un tiempo de ‘capacitación’ y ‘formación’ para sus hijos. La dinámica de los contextos familia y colegio ha cambiado y podría decirse que sigue cambiando día tras día. Los intereses de los adolescentes en informática y la electrónica ponen al alcance de ellos juegos electrónicos, calculadoras, computadoras, actividades recreativas que ponen en un segundo plano el dedicar tiempo y en asumir responsablemente sus tareas académicas, situación que de igual manera es opuesta a los deseos de los padres y los deberes de los docentes.

Emociones

Las emociones es la segunda categoría a analizar; se entiende por emoción “una conmoción orgánica, donde se hacen presentes los sentidos, ideas o recuerdos; una emoción viene acompañada de una respuesta afectiva de gran intensidad; que invade la psiquis de la persona, ya que sobreviene bruscamente, y suele estar acompañada de reacciones neurovegetativas” (Albels, s.f.). Las emociones manifestadas por los padres son: las siguientes: amor, enojo, tristeza, miedo.

Amor

Afecto por el cual busca el ánimo el bien verdadero o imaginado y apetece gozarlo.

Todos los padres afirman amar a sus hijos, las madres # 2, # 3 y el padre # 1 expresan su amor con palabras como “yo le digo usted sabe papi que yo a usted lo quiero mucho y quiero lo mejor para su vida”, “sentí decepción, enojo y tristeza, por que yo le dije a él, vea yo con mucho amor hice todo lo posible para que entrara aquí” y “yo lo amo y quiero lo mejor para él, pero él desaprovecha las cosas y las oportunidades”, es evidente la ambivalencia afectiva de los padres para con sus hijos, sienten que los aman pero la situación escolar y académica, es un factor estresante en la relación familiar, los

padres recalcan los esfuerzos que han realizado para que sus hijos estudien y muestran también sus deseos, su enojo y frustración, ante la situación.

La madre # 1 recalca “él tiene la capacidad lo que queda es poner un poquito de amor y ponerle ganas”, aquí se evidencia el amor desde otra perspectiva, no como una emoción que le proyecta a su hijo, sino como un elemento que debe estar presente en sus actividades escolares. Por otro lado la madre # 4 afirma “cuando él me da la oportunidad yo lo chineo lo abrazo lo acaricio y le doy besos, y me siento bien, pero no es muy frecuente, uno los ama, pero ellos se alejan de uno, cuando crecen”, en esta expresión se manifiesta el amor con conductas específicas como chinear, abrazar y besar, no obstante al final de la frase dice “pero no es muy frecuente... ellos se alejan de uno, cuando crecen”, revelan una realidad común en los adolescentes el distanciarse de sus padres ya sea por que no comparten intereses en común, por que deben poner límites, entre otros.

Tristeza

La tristeza hace referencia a una emoción adecuada, es decir no distorsionada, ya que es un sentimiento pasajero y con un límite temporal sin disminución de la autoestima.

Los padres que manifestaron tristeza ante el bajo rendimiento de sus hijos son la madre # 1, # 2, # 4 y el padre # 1 expresando,

Madre # 1 “me sentí muy triste, yo ya sabía sus notas, por que de hecho nosotros, a veces pecamos de majaderos, de necios... queremos ayudarle pero no hemos podido, es muy frustrante”.

Madre # 2 “me sentía muy triste y deprimida porque cuando el papá de J... nos abandonó él le decía, que el iba a ser un mediocre por que no se ponía las pilas como su hermano, lo comparaba”.

Madre # 4 “yo me siento mal, me siento triste de verlo que me dice que no puede, por otro lado me da cólera por que yo se que él es muy capaz, sólo que es vago y perezoso”.

Padre # 1 “triste por que no es el rendimiento que él tenía y nosotros sabemos que el puede dar más”.

En los relatos anteriores se muestra como los padres expresan claramente la tristeza que les hace sentir el bajo rendimiento académico de sus hijos, a pesar de todos los apoyos educativos y afectivos que les han brindado.

Miedo

Para Beck, citado por Álvarez (1992) el miedo es una reacción emocional como resultado de un peligro presente o inminente, valorado de forma objetiva como real. Este sentimiento puede servir para la búsqueda de soluciones apropiadas.

Solamente la madre # 1 y # 4, manifestaron haber experimentado miedo, esta emoción esta relacionada, ante la posibilidad de que sus hijos reprueban el año escolar, si no recuperan la nota establecida (65) en los dos trimestres faltantes, a su vez la madre # 4 menciona “es feo sentir que tu hijo se distancia de vos, digamos que uno lo va perdiendo, uno siente miedo, se van perdiendo”, ante esta afirmación la madre comenta que la relación con su hijo a cambiado desde que ingreso a secundaria, situación que le causa temor debido a que siente que ya su hijo tienen otros intereses y que le cuesta comunicarse y llegar a acuerdos con él”.

Devries (1996), menciona que los padres que tienen hijos adolescentes experimentan un sin número de temores a riesgos reales, como por ejemplo que sus hijos se expongan a peligros como drogas, sexualidad y riesgos del sida o el embarazo no deseado, accidentes, poco discernimiento en la toma de decisiones, amistades y su futuro como profesional. A todo esto, se suman los miedos por desconocimiento, por sentirse

forzados a la delegación prematura de la responsabilidad para una libertad, en donde no existe la certeza de un uso prudente de ella.

Estos miedos están relacionados con la falta de comunicación, y con ese silencio que a veces resulta exagerado e interminable; con esa barrera que se siente cuando el adolescente se aísla en un espacio ajeno a la familia, sin poder imaginar siquiera cuáles son sus pensamientos o fantasías, como lo expresa la madre # 4 “es feo sentir que tu hijo se distancia de vos, digamos que uno lo va perdiendo, uno siente miedo, se van perdiendo”. Por otro lado, el temor a las rebeldías, pues impiden a los padres reaccionar con la firmeza necesaria ante ciertas conductas agresivas de los hijos, por temor a sus represalias, o a una acción impulsiva.

Por otro lado, los temores imaginarios no guardan relación directa con los reales. Son propios de algunos padres y, por lo general, están estrechamente ligados a la situación de cambio y ruptura que trae consigo la adolescencia. Se refiere a ese cambio trascendente en la calidad del vínculo sostenido con los hijos cuando eran pequeños, con respecto al que se inaugura con los adolescentes. Al cambiar los códigos, los hábitos, las costumbres, las formas, se movilizan las inseguridades de los padres, y se genera una vivencia clarísima de pérdida de control. Cuando se produce esta ruptura, la cuota de angustia natural existente en los padres se incrementa. La sensación de pérdida de control trae consigo una aprensión exagerada, y esto dificulta el vínculo y la comunicación con los hijos adolescentes.

Ira

Tanto el enfado, la cólera, como la ira, son sentimientos que se relacionan con el estado del ánimo, el cual puede ser evocado por una gran variedad de situaciones, a las cuales se enfrenta una persona día a día y que muchas veces pueden ser consideradas como injustas. Lo que denota que detrás de cada sentimiento existe un pensamiento que lo precipita Álvarez (1992).

Todas las madres experimentaron ira cuando: conocieron los promedios de sus hijos, porque no cumplen las expectativas de sus padres, por que sus padres han les han brindado los apoyos educativos necesarios para obtener buenas calificaciones y no lo aprovechan, entre otros que se citan con las siguientes afirmaciones, “antes yo me sentaba con ellos a estudiar, y ya sabían que cuando no hacían caso yo me enojaba y se ponían a estudiar, “yo siento que a él le ha afectado más que a mí”, “el papá es muy estricto cuando vi las notas se enojó y lo iba a pasar de colegio”, “por otro lado me da cólera por que yo se que él es muy capaz, sólo que es vago y perezoso”.

Conducta

La conducta es la actividad desarrollada por un individuo en respuesta a un estímulo interno o externo.

Cada sujeto esta inmerso en un entorno social, que no responde, automáticamente, a los estímulos o situaciones presentadas; sino son interpretados cognitivamente en donde se procesan los pensamientos de cada evento o situación y posteriormente se valoran según la escala personal y por último se expresan mediante sentimientos, los cuales pueden ser positivos o negativos según la valoración previa; esto desemboca en una reacción corporal que puede ser visible, como un movimiento muscular (conducta) o interna como la aceleración del ritmo cardíaco, entre otras (Álvarez, 1992).

Cabe rescatar que no son los acontecimientos, en forma directa, los que afectan a las personas, sino más bien la idea y valoración que cada cual hace de las cosas que le suceden; es decir que cada quien tiene la capacidad de alterarse o cambiar su estado de ánimo, a través de sus propios pensamientos.

Anteriormente se analizaron los pensamientos y las emociones que presentan los padres de familia con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos, a continuación se presentan algunas manifestaciones conductuales asociadas a los dos elementos analizados anteriormente.

Las conductas son el resultado de los pensamientos y la interpretación emocional, los padres de familia han optado por implementar conductas que responden a mejorar el rendimiento académico como por ejemplo: “yo reviso que apunte las tareas pero se le olvidan hacerlas”, “el papá, revisa los cuadernos” “yo siempre lo motivo”, “yo repaso la materia con él”, “tienen horario de estudio y lo cumplen”, “tiene planificador”, “le he dado técnicas que me han dado para la otra hija mía... le digo que haga fichas para las materias como Ciencias, Estudios Sociales y después hay que tomarle la materia para ver si ya esta seguro”.

Estas conductas responden en su mayoría al pensamiento distorsionado de culpabilización y tener razón, lo que a su vez se traducen en reacciones emocionales como tristeza, ira y miedo.

A la luz de toda la información anterior, resulta evidente que los pensamientos sobre el rendimiento académico de los adolescentes e influyen en las reacciones emocionales y en la conducta de los padres de familia, desde esta perspectiva se podría decir que esta situación afecta a los padres, a los adolescentes, a los docentes y viéndose reflejado un cambio drástico en la dinámica familiar.

Pero la relación también merece ser considerada, dado que la vida familiar podría afectarse como consecuencia de la escolarización. Los padres muestran, de forma reiterada, interés y preocupación por la evolución de sus hijos en el colegio. Cuando los hijos fracasan, los padres vendrían a considerar esto como un fracaso personal o delegan la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos al docente; surge así cierta desconfianza hacia el colegio y se muestran hostiles en su relación con los educadores “como lo mencionan los padres en el grupo focal “nosotros ponemos de nuestra parte pero a veces los profesores no enseñan bien y son estrictos a la hora de calificar, sin tomar en cuenta el esfuerzo de los adolescentes y de los padres”. Es notorio que los padres participantes se preocupan, por el rendimiento académico de sus hijos, esto puede ser considerarlo como un acto desalentante frente a

la expectativa de los padres, creando en el adolescente una actitud de inseguridad general, y de rechazo o miedo al fracaso escolar.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La información analizada en este estudio revela la presencia de aspectos psicológicos y pedagógicos, que se asocian a las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia con respecto al bajo rendimiento académico de sus hijos.

Se presentará a continuación las conclusiones del estudio y las recomendaciones a partir de los resultados del mismo.

Primero, a nivel socio demográfico los participantes tiene un rango de edad de 42 a 47 años las madres y 46 años el padre, tres de las familias de los participantes están integradas por dos hijos y una de ellas por cuatro hijos.

Dos de las madres terminaron la secundaria, una tiene estudios universitarios y la última de las madres no concluyó la secundaria, por otro lado el padre solo concluyó la primaria.

Como dato importante dos de las familias practican la religión Evangélica, una familia practica la religión Bautista y la última familia es Católica.

En cuanto a la categoría de análisis, pensamientos las distorsiones cognitivas que más predominan en los participantes son:

La culpabilización, es el pensamiento caracterizado por ideas referentes a la culpa que experimentan los padres de familia por el bajo rendimiento académico que presentan sus hijos, a pesar de que ellos consideran que les brindaron apoyo y recursos educativos, piensan que pudieron brindar otro tipo de ayuda adicional como; estudiar con ellos como lo hacían cuando estaban en la escuela, implementar técnicas de estudio, supervisar las tareas y trabajos extraclase, revisar cuadernos y la libreta de comunicaciones, como también solicitar a los docentes citas periódicas.

A su vez los padres manifestaron en el grupo focal, que ellos estaban conscientes que sétimo año, era un año donde sus hijos iban a experimentar cambios significativos a nivel, físico, social, psicológico y académico, no obstante pensaron “ya ellos están grandes deben de asumir la responsabilidad absoluta del estudio, en primaria si por que eran niños, ahora ya están grandes” , este pensamiento se asoció a conductas específicas en las que los padres confiaron absolutamente en las decisiones, formas de estudio, habilidades y destrezas que poseían sus hijos, las cuales en su totalidad no daban respuesta de forma directa a las exigencias académicas definidas por el centro educativo.

El pensamiento distorsionado del ‘debería’ es muy notorio en los padres; este se enfoca en supuestos que están relacionados con una actividad obligatoria como educar a sus hijos y que a su vez tiene como consecuencia los auto reproches, la culpa e inclusive las amonestaciones morales, religiosas y sociales, así los padres saben que ellos deben proveer a sus hijos de los recursos necesarios para obtener un buen rendimiento académico, pero por otro lado sus hijos deben estudiar y cumplir con sus obligaciones escolares. El debería a su vez no permite la toma de consciencia de los padres ni de sus hijos, con respecto a la responsabilidad de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza aprendizaje; obstaculizando el desarrollo de un pensamiento creativo y proactivo que les permita en conjunto desarrollar estrategias de intervención educativa para mejorar el rendimiento académico.

Por otro lado los padres consideran tener razón, refiriéndose a las recomendaciones, límites y estrategias educativas que les ofrecen a sus hijos, no obstante en el grupo focal los padres manifestaron tener discrepancias con sus hijos, debido a que estos consideran que las recomendaciones y estrategias educativas que proponen sus padres son diferentes a las demandadas del centro educativo o simplemente no las consideran adecuadas para sus necesidades, ocasionando conflictos entre padres e hijos.

La falacia del cambio se evidenció en la madre # 1 y # 4, afirmando que sus hijos van a lograr obtener notas satisfactorias ya que ellas van a cambiar las estrategias educativas que utilizaban, por otras que les permitan supervisar estrictamente el quehacer educativo y sobre todo recalcaron que iban a implementar límites claros y estrictos para

lograr que ellos obedezcan y logren pasar séptimo año, la madre # 4 en el grupo focal menciona “no me importa que a él no le guste yo soy la mamá y si hasta ahora sus técnicas no le funcionaron, ahora va a seguir las mías” , ante estas disposiciones por parte de los padres, los adolescentes se enojan y se desvinculan afectivamente con sus padres, provocando comportamientos hostiles, indiferencia, apatía, desmotivación entre otros, que a su vez no solo afecta la dinámica familiar sino también la actitud ante el estudio.

La falacia de la recompensa divina solo se presentó en la madre # 2, la cual menciona que Dios se va a encargar de ayudarle a su hijo en los estudios y de resolver la situación afectiva con su padre.

Con respecto a la categoría emociones todos los participantes expresan mediante palabras o hechos que aman a sus hijos y desean que se superen y logren alcanzar sus metas.

Todos los padres manifestaron sentirse tristes y enojados ante el rendimiento académico de sus hijos, se consideran responsables de ello, aunque a su vez afirman que quisieron delegarle la responsabilidad absoluta a ellos. La madre # 4 comenta en el grupo focal que su hijo no le había comunicado sus calificaciones, ni le informó cuando entregaban notas, por lo que se dio cuenta hasta dos días después, cuando visitó el colegio, ella expresa haberse sentido, primero molesta por la mentira pero luego reflexionado con su esposo se sintió triste ya que la mentira es un anti valor para su familia.

La autoevaluación de los padres con respecto a sus tareas, deberes, responsabilidades, apoyos y recursos dados a sus hijos entre otros, son elementos que llevan a experimentar tristeza, ya sea por que se dieron y no fueron aprovechados, por que sus hijos no se sienten motivados o por que no se les es atractivo el estudio, prefiriendo realizar otras actividades extracurriculares.

Es importante mencionar que desde la perspectiva de los padres sus hijos están tristes, preocupados, desmotivados y comentan que desean pasar de año, aunque se les dificulta ser constantes, perseverantes, responsables y sobre todo mantener la atención

enfocada en el estudio y no en distractores como el Play Station, IPOD, equipos de fútbol, grupos juveniles, entre otros. Los padres consideran que las actividades de ocio son importantes para los adolescentes y para la familia, no obstante consideran que aplicando castigos a sus hijos por no cumplir con sus tareas académicas, también se castigan todos los miembros de la familia, situación que consideran perjudica a todos los miembros.

Las emociones expresadas por los padres no sólo reflejan una situación académica, sino también algunas problemáticas de pareja como temperamento de los miembros, diferencias individuales y en la madre # 2, se nota claramente las diferencias que tienen con su exesposo, situación que afecta a su hijo a nivel emocional y académico.

Con respecto a las conductas manifestadas por los padres de familia y a las recomendaciones brindadas por ellos se da respuesta al objetivo externo y se brindan las siguientes recomendaciones:

Universidad Estatal a Distancia

1. Promover investigaciones que permitan correlacionar los pensamientos, emociones y conductas, sobre el rendimiento académico en todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje; padres, adolescentes y docentes.
2. Considerar el entrenamiento de los estudiantes en el paquete Atlas.ti y otros tipo de software de análisis de información como herramientas importantes de sistematización de datos, ya que reduce el gasto de insumos y tiempo de manera significativa en beneficio del investigador; además brinda a este tipo de estudio mayor credibilidad ya que facilita el trabajo de validez de datos.

Dirección del Colegio Madre del Divino Pastor

1. Evaluar el proyecto pedagógico denominado 'Periodo Tousiano', con el objetivo de implementar algunas recomendaciones brindadas por los padres de familia como por ejemplo: implementar otros tipos de evaluación, calendarizar las tareas y trabajos extraclase y unificar criterios de evaluación.

2. Capacitar al personal docente en temas como:
 - a. Didáctica
 - b. Metodología
 - c. Evaluación
 - d. Comunicación Asertiva
 - e. Resolución de conflictos
 - f. Disciplina asertiva
 - g. El desarrollo físico, cognoscitivo, psicosocial y espiritual en la niñez temprana, niñez intermedia y en la adolescencia
 - h. La participación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje
3. Desarrollar espacios de reflexión y análisis con padres de familia y con docentes con el objetivo de unificar criterios en materia académica, transmitir experiencias de ambos contextos, informar sobre estrategias educativas, brindar o solicitar apoyos educativos, como también conocer las necesidades educativas, emocionales, sociales, psicológicas o espirituales de los estudiantes y padres de familia, con el objetivo de solventar en la medida de lo posible estas necesidades o bien guiar u orientar a otras instancias públicas o privadas, donde pueda la familia recibir el apoyo que requiere.
4. Llevar a cabo actividades extracurriculares donde puedan interactuar los padres, docentes y estudiantes.

Escuela para Padres

1. Reestructurar el programa de Escuela para Padres en donde se desarrollen contenidos como los que sugieren los padres de familia:

Contenidos del programa

- a. Matrimonio
- b. Familia
- c. Tipos de familia

- d. Funciones de la familia
- e. El nacimiento de los hijos
 - ❖ Niñez temprana
 - ❖ Niñez intermedia
 - ❖ Adolescencia
- f. El desarrollo físico, cognoscitivo, psicosocial y espiritual en la niñez temprana, niñez intermedia y en la adolescencia
- g. Los procesos de escolarización
 - ❖ La participación de los padres
 - ❖ La participación de los docentes
 - ❖ La participación de los educandos
- h. Estilos de aprendizaje
- i. Técnicas de estudio
- j. Límites
- k. Formas de comunicación
 - ❖ Comunicación asertiva
- l. Cómo detectar problemas de aprendizaje en los niños y adolescentes
- m. Pasos a seguir para realizar una intervención psicopedagógica efectiva
- n. Estrategias y técnicas para reforzar el aprendizaje en casa
- o. Actividades para motivar al niño o adolescente ante el estudio.

Referencias

- Albels, G. (s.f). Seminario. Reina Valera. Las emociones. Documento recuperado el día 27 de junio del 2007 en: <http://seminarioabierto.com/consejería.htm>.
- Aguilar, J. (2000). *Grupo de discusión*. Buenos Aires: Humanitas.
- Alvarado, J. (1995). *El proceso de evaluación de los aprendizajes*. San José: EUNED.
- Álvarez-Goyou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez, R. (1992). *Para salir del laberinto cómo pensamos, sentimos y actuamos*. (2ª). España: Sal Térrea.
- Angeletti, M Gracia, M (1999). *Familia –Escuela. Construyendo juntos una relación equilibrada*. Argentina: Borum.
- Araya, A, Rohrmoser, A y Vargas P. (1996). *Abordaje sistémico sobre la dimensión de la adaptabilidad en familias de jóvenes de noveno año en un colegio semioficial del Área Metropolitana de San José que presentan bajo rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. San José: UCR.
- Barrantes, R. (2002). Investigación. Un camino al conocimiento: Un enfoque cuantitativo y cualitativo. (5ª reimpresión de la primera edición). San José: EUNED.
- Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva. Conceptos básicos y profundización Prologo de Aarón T. Beck*. España: Gedisa.
- Beck, A, Rush, J. Shaw, B. y Emery, G. (2000). *Terapia cognitiva de la depresión*. España: Desclee de Brouwer.

- Bonilla, F.; Matas, A. (1998). *Plenitud después de los 60: Proyecto de toda una vida*. San José, Costa Rica: U.C.R.
- Bonilla, J, Salmeron, X y Villalobos, I. (2001). *Causas del bajo rendimiento en los alumnos y las alumnas que repiten sétimo año, en un colegio diurno del circuito 02 de Alajuela. Un estudio de casos múltiple*. Tesis de Licenciatura. San José: UNED.
- Bonvecchio, M y Maggioni, B. (2004). *Evaluación de los aprendizajes*. México: EDIUNC.
- Bustamante, D y Díaz, J. (1994). *Relación entre rendimiento académico y la percepción de la tipología familiar: estudio realizado con estudiantes de octavo y noveno año del área metropolitana de San José*. Tesis de Licenciatura. San José: UCR.
- Brenes, F. (1997). Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes. San José: EUNED.
- Brickman, P. (1982). *Models of helping and coping*. *American Psychologist*, 50, 750–765.
Extraído el día 6 de Junio de 2009, desde <http://www.apa.org/journals/jacobson.html>
- Caballo, V. (1998). *Manual para el tratamiento cognitivo conductual de trastornos psicológicos*. España: Siglo Veintiuno.
- Carlson, N. (2006). *Fisiología de la conducta*. (8°). Madrid España: Pearson.
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de la psicología y fisiología*. (3°). México: Prentice Hall.
- Cartín, T. y Masís, M. (2001). *Propuesta de un Manual de capacitación en la intervención Psicológica de los trastornos por consumo de crack. Un abordaje desde la perspectiva Cognitivo Conductual Emocional*. Tesis de Licenciatura en Psicología. San José, Universidad de Costa Rica.

- Congregación Hermanas Capuchinas Madre del Divino Pastor. (2008). *Normativa Interna*. San José. Costa Rica.
- Connors, L y Epstein. (1995). *Parent and school partherships*. Londres: Hillsdale.
- Consejo Nacional de Rectores. (2009). *Estado de la Educación*. San José: Lil.
- Costa Rica. Leyes, decretos, etc. (2004). *Reglamento de evaluación de los aprendizajes*. San José: La Gaceta.
- Echeburúa, E. Amor, P. y Fernández-Montalvo, J. (2002). *Vivir sin violencia. Aprender u nuevo estilo de vida*. Madrid: Pirámide.
- Datilio, F. y Padesky, C. (1990). *Terapia Cognitiva con parejas*. España: Desclé de Brouwer.
- Delgado, J y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Devries, R. (1996). *Adolescencia. Desafío para padres*. México: Paidós.
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque sistémico*. México: Pax.
- Fonseca, M, (2009). *Plan Anual. Colegio Madre del Divino Pastor*. San José Costa Rica.
- Fonseca, G y Arroyo, G. (2004). *Diagnóstico sobre el rendimiento académico de los alumnos de primer ciclo de la escuela Carlos Sanabria Mora, en las áreas de; Matemática y Español*. Tesis de Licenciatura. San José: UNED.
- Greenfield, P y Lave, P. (1982). *Cognitive aspects of informal education*. San Francisco: Freeman.

- González, M. (2005). *La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos*. México: Pax.
- Henderson, N. (2003). *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R. Fernández, C; y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª edición). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, I. (1996). *Escuela padres y comunidad*. México: Cultura y educación.
- Heward, W. (2005). *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. (5ª edición). España: Prentice Hall.)
- Kandel, E. Jessell, T. y Shwartz, J. (1997). *Neurociencia y conducta*. España: Prentice Hall.
- Kauskopf, D. (1994). *Adolescencia y Educación*. Costa Rica: EUNED.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lega, L, Caballo, V y Ellis, A. (2002). *Teoría y práctica de la Terapia Racional Emotiva Conductual*. (2ª edición). España: Siglo XXI.
- Lizano, G y Montero, R. (1998). *Dinámica familiar, su relación con la autoestima y el rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. San José: UCR.
- Lucas, M. (1994). *Como tratar los sentimientos*. (6ª). Colombia: San Pablo.
- Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

- Monero, C. y Solé, I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Mora, A.; Solano, I. (2000). *Propuesta de un Manual de autoayuda conductual, cognitivo y emocional para la transición entre la vida laboral y la jubilación*. Tesis de Licenciatura en Psicología. San José, Costa Rica.
- Muñoz, J. (2005). *Análisis Cualitativo de datos textuales con ATLAS. Ti 5*. Universidad de Barcelona.
- Obst, J. (2001). *Introducción a la teoría de Albert Ellis*. España: CATREC.
- Oliva, A. (1992). *Madres y educadores. Diferentes concepciones de la educación infantil*. Tesis de Maestría no publicada. España.
- Peñañiel, F, Fernández, J y Navas, J. (2006). *La intervención en Educación Especial. Propuestas desde la práctica*. Madrid. CCS.
- Rodrigo, M y Palacios, J. (2005). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, O. (2005). *La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales*. Tribuna de Debate. Obtenido el día 3 de enero de 2006, desde <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.
- Rodríguez, S, Clemente, P. y Gutiérrez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. *Relieve*, v.12, n.2. Obtenido el día 19 de junio de 2008, desde http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.

Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª edición). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Sandín, M (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Solé, I. (1996). *Las relaciones entre familia y escuela*. México: Cultura y educación.

Tizard, B y Hughes, M. (1984). *Hablando y pensando en la casa y en la escuela*. Madrid: Alianza.

Taylor, S y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: PEARSON.

APENDICES

Apéndice A

Consentimiento informado de participación

Estudio “Cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, respecto al bajo rendimiento que presentan sus hijos, que cursan sétimo año”

Yo, _____ con cédula de identidad _____ y
Sherley Web Rojas, cédula de identidad 2-520-991, vecina de Alajuela, hemos convenido
en lo siguiente:

Objetivo de la investigación

El presente consentimiento tiene por objeto establecer los términos y condiciones mediante los cuales los padres aceptan de manera voluntaria y consciente en participar del estudio titulado “Cogniciones, emociones y conductas de padres de familia, respecto al bajo rendimiento que presentan sus hijos, que cursan sétimo año”. El estudio tienen como objetivo determinar las cogniciones, emociones y conductas de los padres de familia, respecto al bajo rendimiento que presentan sus hijos; la información para obtener los datos se obtendrá mediante una entrevista en profundidad y un grupo focal de los cuales ustedes participaran.

Condiciones de la entrevista

1. Brindare información a la investigadora referente a las cogniciones, emociones y conductas con respecto al bajo rendimiento de mi hijo.

2. Se me es garantizada total confidencialidad y anonimato de las respuestas que brinde.
3. La información será utilizada exclusivamente para fines de la investigación, guardando los debidos lineamientos éticos.
4. Se me es posible retirarme del estudio en el momento en el que lo desee, sin el riesgo de sufrir algún tipo de consecuencia física, psicológica, social o institucional.
5. Estoy enterado que no recibiré ningún tipo de beneficio económico, social, psicológico o institucional a raíz de la participación de esta investigación.

En fe de lo anterior y para su debido cumplimiento firmo en la ciudad de San José a las x horas del día x del mes x del año 2009.

Padre o madre de familia

Licda. Sherley Webb Rojas

Apéndice B

Guía de tópicos de entrevista en profundidad con padres

A. Encuadre

- Explicación de las condiciones básicas de la entrevista.
- Explicación de los objetivos del estudio.
- Aclaración de las inquietudes de los entrevistados y retroalimentación.
- Firma del consentimiento informado.

B: Datos sociodemográficos básicos

- Madre o padre de familia _____
- Edad
- Ocupación
- Numero de hijos
- Lugar que ocupa él o la hija que se encuentra en sétimo año
- Domicilio
- Escolaridad
- Práctica alguna religión

C. Historial académico del (la) adolescente en el I Trimestre del año 2009 en las materias básicas.

Materia	Nota
Matemática	
Español	
Estudios Sociales	
Ciencias	
Cívica	
Inglés	
Francés	

1. ¿Cómo podría definir el concepto de familia?
2. ¿Cuáles son las funciones de la familia partiendo de las siguientes áreas?

- Física
- Cognitiva
- Emocional
- Social
- Espiritual

3. ¿Cuáles son los apoyos o recursos que usted como padre de familia le ha dado a su hijo para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo de las siguientes áreas?

- Física
- Cognitiva
- Emocional
- Social
- Espiritual

4. ¿Cuáles son los apoyos o recursos que el Colegio le brinda a su hijo con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo de las siguientes áreas?

- Física
- Cognitiva
- Emocional
- Social
- Espiritual

5. ¿Cuáles funciones comparte el Colegio y la Familia?

6. ¿En qué aspectos difiere el Colegio de la Familia?

7. ¿Cómo afecta estas diferencias en el proceso de enseñanza aprendizaje?

8. ¿Cómo considera usted que debería ser la relación Familia-Colegio?

9. En su caso particular ¿cómo es esa relación?

10. ¿Cuál sería el papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje?
11. ¿Cuál es su rol en el proceso de enseñanza aprendizaje de su hijo?
12. ¿Qué elementos considera usted afectaron el rendimiento académico de su hijo?
13. ¿Qué actitud considera tiene su hijo con respecto al bajo rendimiento académico?
14. Refiérase a las emociones que experimentó cuando le comunicaron sobre el rendimiento académico de su hijo.
15. Refiérase a sus pensamientos (creencias), respecto al rendimiento académico de su hijo.
 - Ilusión de control
 - Filtraje
 - Demanda de justicia
 - Racionamiento emocional
 - Falacia del cambio
 - Culpabilización
 - Tener razón
16. ¿Cómo ha afectado esta situación la dinámica familiar?
17. ¿Qué acciones tomó para mejorar el rendimiento académico de su hijo?
18. ¿Qué recomendaciones le brindará usted a la institución entorno a los problemas de rendimiento académico?

Apéndice C

Fragmentos de información textual del discurso de los participantes

Conductas

P 1: Padre 1.rtf - 1:1 [Pero nosotros lo que hacemos e..] (6:6)

Codes: [Conductas]

Pero nosotros lo que hacemos es tratar de motivarlo de decirle que el puede dar más.

P 1: Padre 1.rtf - 1:2 [La mamá y yo lo castigamos qui..] (8:8)

Codes: [Conductas]

La mamá y yo lo castigamos quitándoles el play station.

P 1: Padre 1.rtf - 1:3 [Hablamos con él y ha cambiado ..] (10:10)

Codes: [Conductas]

Hablamos con él y ha cambiado de actitud, viene repasa.

P 1: Padre 1.rtf - 1:4 [Nosotros nos mantenemos firmes..] (10:10)

Codes: [Conductas]

Nosotros nos mantenemos firmes en los castigos hasta que no veamos cambios, yo le dije a el hasta que no veamos los exámenes el cambio no se le va a quitar el castigo.

P 2: Madre 2.rtf - 2:1 [Yo siempre lo motivo le digo q..] (7:7)

Codes: [Conductas]

Yo siempre lo motivo le digo que es muy capaz y valioso.

P 2: Madre 2.rtf - 2:2 [El papá no se mete en nada, yo..] (9:9)

Codes: [Conductas]

El papá no se mete en nada, yo soy la responsable de todo

P 2: Madre 2.rtf - 2:3 [Llego muy mal por que el hijo ..] (11:11)

Codes: [Conductas]

Llego muy mal por que el hijo del papá cumplía un año y les dijo que tenía que ir a Mc Donalds a celebrar con él, y ellos no lo conocían fue ese día que lo conocieron fue como imponiéndoselos. Entonces el papá le dijo si usted no hace lo que yo quiero, entonces usted se va olvidar de que tiene papá

P 2: Madre 2.rtf - 2:5 [Yo tomé la decisión de no serv..] (13:13)

Codes: [Conductas]

Yo tomé la decisión de no servirle a dos señores y quedarme con mis hijos, para ayudarlos en los estudios.

P 2: Madre 2.rtf - 2:6 [Yo veo si tienen cosas que hac..] (15:15)

Codes: [Conductas]

Yo veo si tienen cosas que hacer, por que ellos estaban metidos en todo, equipos en volley bal,l fútbol, y eso les quitaba mucho tiempo para el estudio entonces tuvieron que escoger uno de los dos, a las 4 empiezan a repasar materia

P 2: Madre 2.rtf - 2:7 [Tienen horario de estudio y lo..] (15:15)

Codes: [Conductas]

Tienen horario de estudio y lo cumplen.

P 2: Madre 2.rtf - 2:8 [El esta cumpliendo con el hora..] (17:17)

Codes: [Conductas]

El esta cumpliendo con el horario, por lo que le dije de que los fines de semana le ayuda al papá en la panadería.

P 3: Madre 3.rtf - 3:1 [Vea yo con mi esposo siempre m..] (6:6)

Codes: [Conductas]

Vea yo con mi esposo siempre me pongo a conversar, yo le digo vea usted ya esta en el

colegio usted tiene que tener seriedad y comportarse, entonces entre mi esposo y yo nos pusimos a hablar con él.

P 3: Madre 3.rtf - 3:2 [Yo soy una que yo siempre le r..] (8:8)

Codes: [Conductas]

Yo soy una que yo siempre le reviso cuadernos

P 3: Madre 3.rtf - 3:3 [Se le ha estado tomando la mat..] (10:10)

Codes: [Conductas]

Se le ha estado tomando la materia de estudios sociales, cívica y ciencias, a él le fue bien en ciencias por que yo le saque el programa, entonces lo metí al cuarto y mi esposo le tomo la materia y salió como a las 12 de la noche.

P 3: Madre 3.rtf - 3:4 [Tiene planificador, él apunta ..] (12:12)

Codes: [Conductas]

Tiene planificador, él apunta todo lo que dice el profesor

P 4: Madre 4.rtf - 4:1 [Si, él tiene un horario de est..] (6:6)

Codes: [Conductas]

Si, él tiene un horario de estudio, le he dado técnicas que me han dado para la otra hija mía, entonces las he aplicado con él, por que antes él me dice no puedo estudiar no puedo estudiar, no se cómo estudiar

P 4: Madre 4.rtf - 4:2 [le digo que haga fichas para l..] (6:6)

Codes: [Conductas]

le digo que haga fichas para las materias como Ciencias, Estudios Sociales y después hay que tomarle la materia para ver si ya esta seguro.

P 4: Madre 4.rtf - 4:3 [Diay yo siempre le trato de da..] (8:8)

Codes: [Conductas]

Diay yo siempre le trato de dar ánimo

P 4: Madre 4.rtf - 4:4 [o le digo si puedes sigue adel..] (8:8)

Codes: [Conductas]

o le digo si puedes sigue adelante

P 4: Madre 4.rtf - 4:5 [El primer trimestre decía no p..] (10:10))

Codes: [Conductas]

El primer trimestre decía no puedo, ahora tiene un cuaderno de borrador donde apunta todas la fechas y yo se los reviso, ahora ya lo veo que esta cumpliendo con todo ya ha iniciado con las tareas tiene un calendario en la casa.

P 5: Madre 1.rtf - 5:1 [además que yo antes no estaba ..] (7:7)

Codes: [Conductas]

además que yo antes no estaba trabajando y ahora estoy trabajando voy para un año y eso le ha afectado, ya que ya no estudio con él.

P 5: Madre 1.rtf - 5:2 [Yo reviso que apunte las tarea..] (9:9)

Codes: [Conductas]

Yo reviso que apunte las tareas pero se le olvidan hacerlas, además no tiene planificador.

P 5: Madre 1.rtf - 5:3 [Antes yo me sentaba con ellos ..] (11:11)

Codes: [Conductas]

Antes yo me sentaba con ellos a estudiar

P 5: Madre 1.rtf - 5:5 [El papá, revisa los cuadernos,..] (13:13)

Codes: [Conductas]

El papá, revisa los cuadernos, pero de sentarse ha ayudarle no, porque no tiene paciencia.

P 5: Madre 1.rtf - 5:6 [lo iba a pasar de colegio sin ..] (15:15)

Codes: [Conductas]

lo iba a pasar de colegio sin darle una oportunidad.

P 5: Madre 1.rtf - 5:7 [Le quitamos el juego de video ..] (17:17)

Codes: [Conductas]

Le quitamos el juego de video que le había regalado mi sobrino, pero él rebuscando lo saco.

P 5: Madre 1.rtf - 5:8 [Los límites los pone el papá y..] (19:19)

Codes: [Conductas]

Los límites los pone el papá yo lo apoyo lo que pasa es que es difícil cumplirlos, ya que cuando no esta él papá yo no los cumplo.

Emociones

Amor

P 1: Padre 1.rtf - 1:5 [Yo lo amo y quiero lo mejor pa..] (15:15)

Codes: [Amor]

Yo lo amo y quiero lo mejor para él, pero el desaprovecha las cosas y las oportunidades.

P 2: Madre 2.rtf - 2:9 [Yo le digo usted sabe papi que..] (24:24)

Codes: [Amor]

Yo le digo usted sabe papi que yo a usted lo quiero mucho y quiero lo mejor para su vida.

P 3: Madre 3.rtf - 3:5 [vea yo con mucho amor hice tod..] (18:18)

Codes: [Amor]

vea yo con mucho amor hice todo lo posible para que entrara aquí, hable con una muchacha que es profesora aquí, con mucho amor

P 3: Madre 3.rtf - 3:6 [compre los uniformes, usted ti..] (21:21)

Codes: [Amor]

compré los uniformes, usted tiene todo se lo dije

P 4: Madre 4.rtf - 4:6 [Cuando él me da la oportunidad..] (15:15)

Codes: [Amor]

Cuando él me da la oportunidad yo lo chineo lo abrazo lo acaricio y le doy besos, y me siento bien, pero no es muy frecuente, uno los ama, pero ellos se aleja de uno, cuando crecen.

P 5: Madre 1.rtf - 5:9 [él tiene la capacidad lo que q..] (26:26)

Codes: [Amor]

él tiene la capacidad lo que queda es poner un poquito de amor y ponerle ganas.

Tristeza

P 1: Padre 1.rtf - 1:6 [Triste por que no es el rendim..] (21:21)

Codes: [Tristeza]

Triste por que no es el rendimiento que él tenía y nosotros sabemos que el puede dar más.

P 1: Padre 1.rtf - 1:7 [El se siente mal muy presionad..] (23:23)

Codes: [Tristeza]

El se siente mal muy presionado y el no nos lo dice y se lo guarda y se siente frustrado, uno le dice que le pasa y no lo dice nada, esto lo hace a uno sentirse triste y preocupado.

P 2: Madre 2.rtf - 2:11 [Me sentía muy triste y deprimi..] (30:30)

Codes: [Tristeza]

Me sentía muy triste y deprimida porque cuando el papá de J... nos abandonó él le decía, que el iba a ser un mediocre por que no se ponía las pilas como su hermano, lo

comparaba.

P 2: Madre 2.rtf - 2:12 [Entonces el papá le dijo si us..] (32:32)

Codes: [Tristeza]

Entonces el papá le dijo si usted no hace lo que yo quiero, entonces usted se va olvidar de que tiene papá. Ese día J... entro tan destrozado a la casa que me sentí muy triste.

P 2: Madre 2.rtf - 2:13 [Aaaah una tristeza por que yo ..] (34:34)

Codes: [Tristeza]

Aaaah una tristeza por que yo sabía de matemáticas y ciencias,

P 2: Madre 2.rtf - 2:14 [Cuando vi las notas me dio las..] (36:36)

Codes: [Tristeza]

Cuando vi las notas me dio lastima, tristeza, impotencia, por que se que J... se esfuerza.

P 4: Madre 4.rtf - 4:14 [a veces la frustración es tan ..] (31:31)

Codes: [Tristeza]

a veces la frustración es tan grande que él me dice usted no sabe como yo me siento y todas esas cosas. Yo me siento mal, me siento triste de verlo que me dice que no puede

P 4: Madre 4.rtf - 4:15 [Vieras que es que se ha vuelto..] (33:33)

Codes: [Tristeza]

Vieras que es que se ha vuelto como muy aparte, desde que entró al colegio es muy aparte, me dice no mami no me bese, pero nosotros siempre hemos sido de abrazos y besos, eso me entristece y me preocupa

P 4: Madre 4.rtf - 4:16 [Mi esposo, se pudo triste, per..] (35:35)

Codes: [Tristeza]

Mi esposo, se pudo triste, pero él es mas tranquilo

P 5: Madre 1.rtf - 5:12 [Me sentí muy triste, yo ya sab..] (34:34)

Codes: [Tristeza]

Me sentí muy triste, yo ya sabía sus notas, por que de hecho nosotros , a veces pecamos de majaderos, de necios, por que ya uno conoce el sistema, y sabe que todos los días hay trabajo que hacer y hemos querido salvarlo a el en ese sentido, pero no hemos podido es muy frustrante.

P 5: Madre 1.rtf - 5:13 [Cuando vi la nota sentí mucha ..] (36:36)

Codes: [Tristeza]

Cuando vi la nota sentí mucha tristeza, más bien un sentido de culpabilidad, como que también contribuí yo, para que sacara malas notas.

P 5: Madre 1.rtf - 5:14 [Me da miedo con él, yo le dije..] (39:39)

Codes: [Tristeza]

Me da miedo con él, yo le dije si le va mal, yo lo castigo

P 5: Madre 1.rtf - 5:16 [Cuando vi la nota sentí mucha ..] (44:44)

Codes: [Culpa] [Tristeza]

Cuando vi la nota sentí mucha tristeza, más bien un sentido de culpabilidad, como que también contribuí yo, para que sacara malas notas.

P 5: Madre 1.rtf - 5:17 [Yo me siento mal, me siento cu..] (46:46))

Codes: [Culpa] [Tristeza]

Yo me siento mal, me siento culpable porque los deje para ir a trabajar, ya no tengo la cercanía que tenía antes, ay no les puedo ayudar.

Culpa

P 1: Padre 1.rtf - 1:8 [Entonces no sabemos en que est..] (32:32)

Codes: [Culpa]

Entonces no sabemos en que estamos fallando nosotros o en que esta fallando él... ave

ces nos sentimos culpables o nos cuestionamos que estamos haciendo mal, si todo lo tiene, a pesar de que vivimos humildemente, todo lo que necesita lo tiene.

P 2: Madre 2.rtf - 2:15 [El papá ya esta pasando más ti..] (48:48)

Codes: [Culpa]

El papá ya esta pasando más tiempo con ellos, seguro es que ya le esta agarrando remordimiento o culpa aunque no diga nada.

P 2: Madre 2.rtf - 2:16 [El papá de ellos me hace senti..] (50:50)

Codes: [Culpa]

El papá de ellos me hace sentir culpable, de que ellos no acepten al bebé, dice que yo los carboneo y se los hecho en cima.

P 3: Madre 3.rtf - 3:8 [pero como le digo, no se en qu..] (34:34)

Codes: [Culpa]

pero como le digo, no se en que podre estar fallando.

P 4: Madre 4.rtf - 4:17 [Es feo sentir que tu hijo se d..] (38:38)

Codes: [Miedo]

Es feo sentir que tu hijo se distancia de vos, digamos que uno lo va perdiendo, uno siente miedo, se van perdiendo.

P 4: Madre 4.rtf - 4:19 [Entonces yo le digo si mi amor..] (43:43)

Codes: [Culpa]

Entonces yo le digo si mi amor perdón, es que a mi me frustra de que yo trato de ayudarlo y usted no me responde, entonces me siento mal por que lo castigo, pero aún así no cambia de actitud

P 4: Madre 4.rtf - 4:20 [Yo me preguntaba en que falle,..] (45:45)

Codes: [Culpa]

Debería

P 1: Padre 1.rtf - 1:9 [Yo siempre se lo he dicho que ..] (35:35)

Codes: [Deberia]

Yo siempre se lo he dicho que él debe superarse, no decirle que obtenga lo que yo no obtuve, pero si que sepa que tiene la capacidad y que se forje una meta que pueda terminar.

P 3: Madre 3.rtf - 3:9 [El papá siempre lo compara con..] (38:38)

Codes: [Deberia]

El papá siempre lo compara con mi otra hija que lleva excelentes notas, él le dice a M... usted debería aprender de su hermana, a ser responsable y dedicado con sus estudios.

P 4: Madre 4.rtf - 4:21 [lamentablemente aquí hay mas p..] (48:48)

Codes: [Deberia]

lamentablemente aquí hay mas profesores, deberían de contratar más mujeres ellas son más cariñosas y detallistas con los muchachos, ellas no los tratan mal.

P 4: Madre 4.rtf - 4:22 [Yo pienso que el profesor debe..] (50:50) (Super)

Codes: [Deberia]

Yo pienso que el profesor debería o más bien tiene la responsabilidad de enseñar a su alumno y darse cuenta de que esta aprendiendo, a veces es la responsabilidad del maestro hablar con ellos y no decirles o dejarlos solo copien copien y copien,

P 4: Madre 4.rtf - 4:23 [deben como preguntarles por ej..] (50:50)

Codes: [Deberia]

deben como preguntarles por ejemplo estamos hablando de los desastres naturales que te parece eso, vos conoces alguna familia que ha sufrido, tener más comunicación más participación con ellos, no es solo enseñar yo se que es muy grande muy cargado lo que enseñan los profesores

P 4: Madre 4.rtf - 4:28 [Entonces yo le digo vea papá e..] (60:60)

Codes: [Deberia]

Entonces yo le digo vea papá el profesor va a tener la responsabilidad de enseñar

P 5: Madre 1.rtf - 5:18 [Quedamos en que vamos a ir al ..] (49:49)

Codes: [Deberia]

Quedamos en que vamos a ir al día a día, no le puedo pedir que recupere unas y que refuerce otras, no se como hacer para que él aunque yo no este, asuma la responsabilidad, él lo debería hacer por que es para bien de él.

Pensamientos

Razonamiento emocional

P 1: Padre 1.rtf - 1:10 [lo que es académicamente yo no..] (44:44)

Codes: [Razonamiento emocional]

lo que es académicamente yo no puedo sentarme con el y decirle mira esto se hace así, por que hay cosas que entiendo y hay cosas que no entiendo. La mamá si tuvo la oportunidad de llegar hasta la Universidad y todo eso, entonces la mamá se dedica más a eso verdad.

P 1: Padre 1.rtf - 1:11 [Yo le digo que se prepare que ..] (46:46)

Codes: [Razonamiento emocional]

Yo le digo que se prepare que vea los ejemplos de las personas que no se prepararon... han tenido que trabajar duro para obtener las cosas, yo no quiero que eso le pase a él.

P 1: Padre 1.rtf - 1:12 [Nosotros le mostramos que exis..] (48:48)

Codes: [Razonamiento emocional]

Nosotros le mostramos que existe gente que tiene menos que él y que aun así se están superando y nosotros pensamos que eso lo motiva más... que el vea.

P 4: Madre 4.rtf - 4:27 [Mire no es por que sea mi hijo..] (60:60)

Codes: [Razonamiento emocional]

Mire no es por que sea mi hijo pero es un chiquillo muy inteligente.

P 4: Madre 4.rtf - 4:29 [yo lo que le digo es si a ti t..] (60:60)

Codes: [Razonamiento emocional]

yo lo que le digo es si a ti te cae mal o no te gusta el profesor, al profesor no le afecta en nada pero a vos sí, entonces tenes que ir al colegio estudiar no hacerle caso a esas cosas

P 4: Madre 4.rtf - 4:30 [entonces me dice a es que no m..] (60:60)

Codes: [Razonamiento emocional]

entonces me dice a es que no me gusta como enseña, entonces yo le digo quién pierde, entonces le digo mira el hecho que el profesor te caiga bien o te caiga mal no quita la responsabilidad no significa que tengas que ser irresponsable, tienes que cumplir con tus responsabilidades participar en clase.

P 4: Madre 4.rtf - 4:31 [es cierto uno se enoja se mole..] (62:62)

Codes: [Razonamiento emocional]

es cierto uno se enoja se molesta a veces e imaginase que yo tengo muy mal carácter, y en la vida yo les he gritado, entonces lo que uno hace es motivarlos animarlos, es decir en lugar de manejar el enojo con ellos más bien uno trata de motivarlos en lugar de estarlos criticando.

Falacia de recompensa divina

P 1: Padre 1.rtf - 1:13 [El es un buen hijo; yo se que ..] (52:52)

Codes: [Falacia de recompensa divina]

El es un buen hijo; yo se que Dios tiene grandes planes par él, cuando uno tiene a Dios, trata de enseñar con principios,

P 1: Padre 1.rtf - 1:14 [Nuestro anhelo como cristianos..] (54:54)

Codes: [Falacia de recompensa divina]

Nuestro anhelo como cristianos es que el pueda servir a Dios... Eso es lo que yo quiero, para él lo que Dios quiera, no lo que yo quiera

P 2: Madre 2.rtf - 2:18 [Y yo siempre le decía no papi ..] (62:62)

Codes: [Falacia de recompensa divina]

Y yo siempre le decía no papi dejémosle todo a Dios él se encargara de su papá,

Enojo

P 2: Madre 2.rtf - 2:10 [Me siento muy enojada no con e..] (27:27)

Codes: [Enojo]

Me siento muy enojada no con ellos, si no con el papá, porque no les ayuda en nada ni económicamente.

P 3: Madre 3.rtf - 3:7 [Sentí decepción, enojo y trist..] (25:25)

Codes: [Enojo]

Sentí decepción, enojo y tristeza

P 4: Madre 4.rtf - 4:7 [Yo me siento mal, me siento tr..] (18:18)

Codes: [Enojo]

Yo me siento mal, me siento triste de verlo que me dice que no puede, por otro lado me da cólera por que yo se que él es muy capaz, sólo que es vago y perezoso.

P 4: Madre 4.rtf - 4:8 [No apuntaba tareas ni siquiera..] (20:20)

Codes: [Enojo]

No apuntaba tareas ni siquiera supo cuando eran los exámenes, él no sabía que día eran los exámenes, entonces en ciencias perdió el examen por que no sabía que ese día tenía examen, eso me enoja, ya que él sabe lo que tienen que hacer, yo no puedo estar con él

recibiendo las clases.

P 4: Madre 4.rtf - 4:9 [me dice ; ah no no usted no sa..] (22:22)

Codes: [Enojo]

me dice ; ah no no usted no sabe usted no sabe y cosas así, no me diga, ya el profesor me dio la guía, si mi amor pero te estoy dando una guía para que tomes lo que te sirva y deseches lo que no; y me dice lo que usted me dice no sirve para nada, entonces yo me enojo y le digo como puedo ayudarlo si usted no quiere yo quiero ayudarlo y que usted se supere yo no quiero que usted pierda la materia, es decir no sería bueno que la pierda para que pueda, por favor esforzarse más.

P 4: Madre 4.rtf - 4:10 [Yo lo castigo, a veces le digo..] (24:24)

Codes: [Enojo]

Yo lo castigo, a veces le digo palabras groseras y se va para la cocina, bueno yo tengo muy mal carácter y entonces le digo es que usted no me pone atención usted no me quiere entender me frustra yo también, entonces ya estoy tratando de controlar eso.

P 4: Madre 4.rtf - 4:11 [es cierto uno se enoja se mole..] (26:26)

Codes: [Enojo]

es cierto uno se enoja se molesta a veces e imagínase que yo tengo muy mal carácter, y en la vida yo les he gritado

P 4: Madre 4.rtf - 4:12 [en lugar de manejar el enojo c..] (26:26)

Codes: [Enojo]

en lugar de manejar el enojo con ellos más bien uno trata de motivarlos en lugar de estarlos criticando.

P 4: Madre 4.rtf - 4:13 [Yo siempre reviso los cuaderno..] (28:28)

Codes: [Enojo]

Yo siempre reviso los cuadernos todos los días, y sabía que ya habían terminado los exámenes entonces, yo le pedí los promedios y él me decía, no me los han dado, no lo

han dado los promedios?? Que raro... El viernes llego y me dijo no ve que ya entregaron las notas ayer, sentí impotencia, frustración, enojo y yo le he enseñado a ellos que puedo tolerar cualquier cosa pero la mentira.

P 4: Madre 4.rtf - 4:18 [Entonces él me dice mami, es q..] (43:43)

Codes: [Enojo]

Entonces él me dice mami, es que usted se enoja rápidamente entonces usted me empieza a regañar

P 5: Madre 1.rtf - 5:10 [y ya sabían que cuando no hacía..] (29:29)

Codes: [Enojo]

y ya sabían que cuando no hacían caso yo me enojaba y se ponían a estudiar. Yo siento que a él le ha afectado más que a mí.

P 5: Madre 1.rtf - 5:11 [El papá es muy estricto cuando..] (30:31)

Codes: [Enojo]

El papá es muy estricto cuando vi las notas se enojó y lo iba a pasar de colegio sin darle una oportunidad.

Tener razón

P 2: Madre 2.rtf - 2:17 [Yo les explique a ellos que yo..] (59:59)

Codes: [Tener razón]

Yo les explique a ellos que yo no podía tener una relación muy cercana con su papá, yo le explicaba al papá, que a J.... le estaba afectando mucho la separación, pero él decía que era pura payasada fue cuando me di cuenta que tenía que luchar sola.

P 3: Madre 3.rtf - 3:10 [vea todo lo que yo estoy traba..] (45:45)

Codes: [Tener razón]

vea todo lo que yo estoy trabajando para que usted tenga estudios, entonces lo regaño y M..., lo que hace es bajar la cabeza.

P 4: Madre 4.rtf - 4:25 [pero te estoy dando una guía p..] (57:57)

Codes: [Tener razón]

pero te estoy dando una guía para que tomes lo que te sirva y deseches lo que no; y me dice lo que usted me dice no sirve para nada

P 4: Madre 4.rtf - 4:26 [le digo como puedo ayudarlo si..] (57:57)

Codes: [Tener razón]

le digo como puedo ayudarlo si usted no quiere, yo quiero ayudarlo y que usted se supere yo no quiero que usted pierda la materia, es decir no sería bueno que la pierda para que pueda, por favor esforzarse más.

P 5: Madre 1.rtf - 5:20 [cómo quiere él superarse si bu..] (55:55)

Codes: [Tener razón]

cómo quiere él superarse si busca lo que no le conviene.

Demanda de justicia

P 2: Madre 2.rtf - 2:19 [No vieras que no, más bien lle..] (67:67)

Codes: [Demanda de justicia]

No vieras que no, más bien llegue a hablar con él, yo le digo papi no sea injusto no me defraude papi vea todo lo que hago yo por usted... me molesto que no fuera honesto. Yo me preguntaba en que falle, por que hemos tratado de inculcarle la verdad pero uno dice que raro que me faltó.

Falacia del cambio

P 4: Madre 4.rtf - 4:24 [lo que quiero es que usted pue..] (53:53)

Codes: [Falacia del cambio]

lo que quiero es que usted pueda surgir, yo quiero ayudarlo, mire no son todos los niños los que tienen la oportunidad de que la mamá los apoye los ayude ahora no es mi

responsabilidad su estudio, esa es su responsabilidad pero lo que yo quiero por lo menos apoyar por que yo soy muy buena en español, en eso te puedo ayudar en matemática no, pero en español si.

P 5: Madre 1.rtf - 5:19 [Me da miedo con él, yo le dije..] (52:52)

Codes: [Falacia del cambio]

Me da miedo con él, yo le dije si le va mal, yo lo castigo, pero después analizándolo, creo que es inmadurez, hable con mi esposo y dije ya no lo voy a amenazar más, por que yo estaba haciendo mal amenazándolo que si no se ponía las pilas lo pasaba de colegio.

