

Efecto del programa “Yo quiero, yo puedo... tener éxito en la escuela” en la transición de Primaria a Secundaria en Escuelas Rurales del Estado de Chiapas

Martha Givaudan Moreno

Angélica Romero

Marco A. Barriga Dávila

Las habilidades para la vida son definidas como las competencias necesarias para el desarrollo de conductas adaptativas y positivas que permiten a los individuos tener un manejo efectivo de las demandas y retos de la vida cotidiana favoreciendo el desarrollo de conductas saludables y el bienestar. Incluir en el currículum, de manera sistemática, dichas habilidades contribuye a la motivación y permanencia escolar. Se desarrolló, instrumentó y evaluó el programa “Yo quiero, yo puedo... tener éxito en la escuela”. Participaron maestros y 1300 alumnos(as) de 6º grado de escuelas seleccionadas al azar como grupo experimental (N= 601) y grupo control (N = 699) en la región rural de Las Margaritas, en el Estado de Chiapas. Se realizó una evaluación pre-post a los alumnos y visitas de acompañamiento a los docentes. Se observa un incremento las habilidades para la vida tales como autoconocimiento, responsabilidad, organización, así como motivación por el estudio en los participantes. Además el 87% incrementó su promedio escolar, ingresó y permaneció en secundaria, mientras que en el grupo control el porcentaje de alumnos que se inscribieron en secundaria fue de 68%. A pesar del reconocimiento de las habilidades para la vida y competencias psicosociales, la inclusión de este enfoque en los currículos de educación básica ha sido muy limitada. Integrar este componente de manera sistematizada y formal contribuye al éxito escolar y prevención de deserción tan necesaria en comunidades marginales; la permanencia escolar es un factor protector para otros riesgos psicosociales entre ellos adicciones y violencia.

Palabras clave: estudiantes de primaria; maestros; habilidades para la vida; rendimiento escolar; factores protectores.

Introducción

En México, el bajo nivel del mismo, se asocia al nivel de ingreso, a la mayor proporción de población indígena, y a mayor cantidad de primarias multigrado¹ En el año 2010, Chiapas,

Oaxaca y Guerrero no sólo tenían los menores niveles de escolaridad promedio, sino también las mayores diferencias por género. (Informe sobre Desarrollo Humano, 2011). Las desigualdades en el sistema educativo del país son evidentes, especialmente en zonas rurales con poblaciones pequeñas, donde las escuelas primarias se caracterizan por carecer de recursos básicos, por tener personal docente con pocas oportunidades de formación y con manejar aulas multigrado con alto grado de ausentismo, por problemas económicos y de acceso a los planteles por parte de los alumnos. Veracruz y Chiapas concentran una cuarta parte del total de primarias multigrado del país y comparten la problemática mencionada (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2005).

A pesar de que en México la cobertura educativa se incrementó de manera significativa entre 1990 y 2005, principalmente en niños cuyas edades entre 6 a 12 (de 89% a 96%) y de 13 a 15 años (69.5% a 82.5%), la situación en cuanto a la calidad de la misma no ha avanzado significativamente en los últimos años. La educación en México se enfrenta a una deficiente calidad según muestran los resultados del PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*), evaluación que fue aplicada por primera vez en México en el año 2000, por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE; Schleicher, 2007). La prueba PISA mide tres áreas fundamentales de la formación escolarizada: Competencia lectora (realizada en 2002), Competencia matemática (2003) y Competencia científica (2006). La prueba se aplica a los estudiantes que están por concluir la enseñanza obligatoria (a la edad de 15 años). En suma, mide las habilidades, la pericia y las aptitudes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones (Schleicher, 2007). Siete son los niveles de desempeño contemplados, de acuerdo a las habilidades que se desarrollan, donde el Nivel 6 es el más alto, partiendo del Nivel 0. Los niveles 1 a 3 describen una ejecución básica y concreta mientras que a partir del nivel 4 se describen funciones del

1 Primarias Multigrado: Grupos integrados por subgrupos de alumnos de diferentes grados y edades a cargo de un solo maestro. Generalmente estas escuelas se encuentran en zonas rurales.

aprendizaje que implican la reflexión, el análisis crítico y el pensamiento abstracto y científico. En los reportes, México figura entre las posiciones más bajas en los tres ámbitos evaluados al compararlo con el resto de países participantes no sólo a nivel mundial, sino también al compararlo con los países latinoamericanos incluidos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Uruguay).

Tabla 1 – Porcentaje de Alumnos en Cada Nivel de Desempeño para Competencia Lectora, Competencia Matemática y Competencia Científica en la Prueba PISA.

Nivel	Competencias		
	lectora	matemática	científica
0	21%	28%	18%
1	26%	28%	33%
2	29%	25%	31%
3	18%	13%	15%
4-6	6%	5%	3%

Fuente: Elaborado a partir de los datos del INEE.

La Tabla 1 muestra el porcentaje (a nivel nacional) de alumnos en cada nivel para las tres áreas. Otros datos confirman que el rendimiento escolar en México no ha tenido los avances esperados. Por ejemplo, al comienzo de la década de los setenta, la escolaridad promedio de la población mayor de 25 años era de 3.96 años en Asia y de 3.31 en México, una diferencia a favor de Asia de sólo medio año. La brecha de México con otros países ha ido en aumento. Adicionalmente las diferencias en el interior del país son inmensas, mientras que en el Valle de México la escolaridad promedio es de 9.2 años, en Chiapas este valor sólo llega a 5.4 años INEGI (2010), la escolaridad promedio de la población hablante de lengua indígena es de 3.9 años. Además de que el estado de Chiapas está entre los últimos lugares en el país en cuatro factores primordiales, que son necesarios para disfrutar condiciones sociales de calidad: vida digna y decorosa, buena salud, educación de calidad e ingresos suficientes (Informe sobre Desarrollo Humano, 2011).

La calidad del docente es el factor más determinante de los resultados de la calidad educativa no solo a nivel de conocimientos académicos, sino en relación a su desarrollo integral como personas (Schmelkes, 1995). Respecto a la educación escolarizada, la calidad del docente, medida en términos de conocimientos y de ausentismo, es una variable que contribuye a la falta de motivación escolar en los

alumnos (Blanco, 2008). Es necesario invertir en la formación de los docentes, tanto a nivel personal como profesional, sobretodo en escenarios donde el contexto socioeconómico representa un riesgo para la continuidad de los estudios de niñas y niños y dónde por lo general los docentes también presentan deficiencias para llevar a cabo su labor.

El enfoque de habilidades para la vida en la educación escolarizada

Las habilidades para la vida son definidas como las competencias necesarias para el desarrollo de conductas adaptativas y positivas que permiten a los individuos tener un manejo efectivo de las demandas y retos de la vida cotidiana, favoreciendo la adquisición de conductas saludables y el bienestar (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1997). Entre estas habilidades destacan el autoconocimiento, la toma de decisiones informada y autónoma, el pensamiento creativo y crítico, la solución de problemas, la comunicación directa, las habilidades interpersonales, el manejo de emociones y de estrés, así como la capacidad de empatía. La OMS, la UNESCO, y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reconocen que contar habilidades para la vida brinda factores protectores y capacidad de resiliencia que previenen la deserción escolar. Además que la misma permanencia escolar es un factor protector determinante para prevenir adicciones, violencia y otros riesgos psicosociales, tales como el embarazo en edades tempranas.

Las competencias psicosociales, por otro lado, representan un sistema que involucra acciones para desarrollar e integrar habilidades cognitivas, conocimientos, componentes emocionales y actitudes (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), 2005). Una competencia es una herramienta para movilizar el saber, de manera que pone el énfasis en el desempeño práctico y cotidiano de los conceptos, facilita el dominio de las herramientas prácticas y reta al sujeto a poner en práctica sus actitudes y valores personales y grupales. A pesar del reconocimiento de las virtudes de las habilidades para la vida y competencias psicosociales, la inclusión de este enfoque en los currículos de educación básica ha sido hasta ahora muy limitada (Pick y Givaudan, 2007).

En México, el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población (IMIFAP) desarrolló el programa titulado “Yo quiero Yo puedo” (Pick y Givaudan, 2006). Este programa ha sido enriquecido para enfocarse, de manera más puntual, en aquellas habilidades personales que al aplicarse al ambiente escolar refuercen

la curiosidad intelectual, la creatividad, la interacción grupal y motivación para asistir a la escuela, para aprender y para continuar los estudios, sobretudo en la transición de primaria a secundaria. En este trabajo se presentan los resultados de la implementación del programa “Yo quiero, yo puedo... tener éxito en la escuela” (Givaudan, Karakowsky, Villanueva y Prado, 2009) implementado con niñas y niños de 6º grado de primaria en comunidades rurales del estado de Chiapas, con el fin de promover su transición al nivel secundaria, evitando la deserción escolar. En la próxima sección se presentan los contenidos del programa, posteriormente se describe la metodología utilizada para la implementación, así como el diseño de evaluación. Se presentan los resultados tanto en docentes como en alumnos y se discuten los principales hallazgos.

Objetivo y método

El objetivo de este trabajo es evaluar el efecto, a través de un estudio cuasi-experimental con un grupo control, de la implementación de un programa de habilidades para la vida, integrado a las actividades escolares, previa formación de los docentes, en el rendimiento escolar y la permanencia en el sistema escolar, en la transición de primaria a secundaria.

Desarrollo del programa

A partir del programa básico “Yo quiero Yo puedo”² se seleccionaron seis ejes, por considerar que correspondían a las variables asociadas con éxito escolar: 1) Autoconocimiento “Me conozco mejor”; 2) Capacidad de planeación “Cumpló y soy feliz”; 3) Capacidad de atención y comunicación asertiva “Comunico mis ideas”; 4) Creatividad “Tengo curiosidad”; 5) Interés científico en el entorno “La ciencia es para mí”; y 6) Clima escolar y participación en clase “Me gusta mi grupo”. Para cada uno de estos ejes, se desarrollaron contenidos adicionales, con el fin de reforzar y ligar las habilidades con actividades específicas relacionadas con rendimiento y motivación escolar. Entre los subtemas destacan lecciones como “las matemáticas son divertidas”, “mi cuerpo y mi cerebro trabajan” o “me divierte escribir”. Los contenidos adicionales refuerzan aspectos relacionados con intereses y aptitudes; pensamiento crítico; expresión oral y escrita, incluyendo la

2 El programa “Yo quiero Yo puedo” incluye un total de 20 unidades para cada grado escolar de preescolar a 3º de Secundaria. En cada grado se incluyen tres bloques: 1) habilidades para la vida, 2) educación para la salud y 3) formación cívica y ética.

ortografía; creatividad; interés por las matemáticas; interés científico y habilidades de investigación. Respecto a la metodología para la enseñanza, se enfatiza el trabajo en grupo, la participación y la importancia de un clima o ambiente positivo durante el aprendizaje.

Manual de formación para docentes. Se elaboró un manual para el docente y una serie de tarjetas con la descripción de las actividades a desarrollar en el salón de clases, de manera que no fue necesario contar con material específico para niños y niñas. El manual del docente enfatiza, de manera guiada y aplicada, la integración las habilidades para la vida con las actividades académicas, promueve la implementación de una metodología participativa y rescata el papel de la evaluación como una retroalimentación al aprendizaje. El manual del maestro incluye los siguientes temas: 1) las emociones y el rendimiento académico; 2) habilidades sociales en la escuela; 3) habilidades cognitivas para el promover la curiosidad intelectual y el aprendizaje; 4) acciones para reforzar el éxito escolar; y 5) nuevas perspectivas para el trabajo en clase y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Cada una de las tarjetas didácticas incluía una lección, que inicia con una frase de sensibilización para el docente que fomenta la empatía con el alumno en relación a la importancia del tema, se describe el objetivo y la manera de organizar al grupo para llevar a cabo las actividades participativas, de manera divertida, permitiendo la creatividad e iniciativa, dentro de un espacio con límites y acuerdos grupales. Se enfatiza el mensaje clave de la lección y se sugieren actividades para la casa.

Instrumentos

Se diseñaron tres instrumentos cuantitativos y se obtuvieron datos cualitativos a través de una guía de grupos focales.

1. *Instrumento para docentes:* Se aplicaron 23 preguntas, antes y después del taller de formación, que tuvo una duración de 40 horas. Se exploró la percepción de los docentes respecto a 1) *Habilidades para la vida y rendimiento escolar* (12 preguntas de opción múltiple acerca de las habilidades personales, necesarias para un buen rendimiento académico); 2) *Rendimiento Académico* (7 preguntas abiertas el nivel de conocimientos del docente con respecto a los procesos de enseñanza que facilitan el aprendizaje); y 3) *Papel del Docente* (4 preguntas cerradas de opción múltiple sobre el rol del docente como facilitador de los procesos de formación personal y académica). Adicionalmente se diseñaron 4 preguntas para evaluar

la percepción de los docentes para replicar el programa en el ciclo escolar y 15 preguntas cerradas para evaluar la percepción del docente sobre el clima en el aula y la participación de los padres.

2. *Guía de observación para el salón de clases*: Se realizaron observaciones sistematizadas en el salón de clases de cada docente participante. Se diseñó una guía, de 14 puntos, para registrar las condiciones del clima del salón de clases y conductas promovidas por el/la maestro/a para favorecer el desarrollo de habilidades y capacidades psicosociales en los niños, así como para aplicar las diferentes técnicas de interacción en el aula. Se realizaron observaciones al inicio del programa, a la mitad y al final del ciclo escolar.

3. *Instrumento para alumnos*: Se aplicó un instrumento de 35 ítems divididos de dos secciones: 1) Habilidades para la vida enfocadas en el rendimiento académico, con las subescalas: autoconocimiento y autoeficacia (4 ítems); responsabilidad y organización (7 ítems); interés científico y pensamiento crítico (4 ítems); planteamiento de metas (4 ítems); motivación por el estudio y participación en actividades escolares (4 ítems); y 2) Entorno social, con las siguientes subescalas: clima escolar (8 ítems) y participación familiar (4 ítems). Para comprobar la validez de las subescalas de habilidades psicosociales y clima escolar se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios que permitieron observar el ajuste de los ítems al modelo de un factor. Todas las subescalas se ajustaron a dicho modelo excepto la subescala de clima escolar que originalmente consistía en dos factores, uno para el clima escolar positivo y otro para el clima escolar negativo, no obstante después de los análisis factoriales confirmatorios se decidió unirlos en un solo factor denominado clima escolar (positivo y negativo) para mostrar buenos índices de bondad de ajuste. Se decidió eliminar 10 ítems del instrumento global para fortalecer la validez de las escalas. Los datos de ajuste al modelo se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2 – Índices de ajuste a un modelo factorial confirmatorio para la validez de las escalas de habilidades psicosociales.

Escala	Ítems	χ^2	gl	p	CFI	SRMR
<i>Habilidades para la vida enfocadas en el rendimiento escolar</i>						
Autoconocimiento y autoeficacia	4 [6]	8.34	2	0.01	0.99	0.017
Responsabilidad y organización	7	63.48	14	0.00	0.97	0.027
Pensamiento crítico	4 [6]	4.956	2	0.08	0.99	0.015
Planteamiento de metas	4 [6]	0.52	2	0.76	1.00	0.004
Motivación por el estudio	4 [6]	79.60	2	0.00	0.90	0.058
<i>Facilitadores</i>						
Clima escolar (positivo y negativo)	8 [10]	93.93	26	0.00	0.96	0.051
Capital cultural familiar	4	58.10	2	0.00	0.90	0.051

Nota: En la Columna Ítems el número que aparece entre corchetes [] es el número inicial de ítems que contenía la escala, el número fuera de los corchetes corresponde al número de ítems que permanecieron en la escala al final del análisis cuando se obtuvo el mejor ajuste de la escala al modelo. En esta misma tabla los siguientes son coeficientes de ajuste de los datos a un modelo factorial con un solo factor:

El χ^2 con sus grados de libertad y el valor p asociado.

El *comparative fit index* (CFI; Bentler, 1990) compara el ajuste del modelo actual con el ajuste del modelo nulo (que supone ausencia de correlaciones entre los ítems). Similarmente al GFI, el CFI > .90 generalmente se considera aceptable y CFI > .95 es bueno.

El *standardized root mean square residual* (SRMR), lo cual parte de una comparación de las matrices de covarianzas estimadas y observadas. (Recuérdese que en un análisis factorial se busca predecir, de forma lo más precisa posible, las covarianzas observadas entre las variables/ítems.) En el caso de un ajuste perfecto, SRMR = 0; se considera valores menores de .06 como buen ajuste.

Como datos adicionales se registró el promedio de las calificaciones de niños y niñas, tanto del grupo control como del experimental, durante los tres años anteriores (3^o, 4^o y 5^o de primaria) y algunos datos demográficos tales como sexo, edad, nivel educativo de los padres y nivel socio-económico. Finalmente, se registró si los alumnos se inscribían y continuaban en el nivel secundaria 3 meses después de concluido el programa.

4. *Guía de grupos focales para docentes.* Se diseñó una guía para docentes con el fin de obtener datos cualitativos sobre su opinión hacia el programa “Yo quiero Yo puedo”, aplicación de la metodología participativa y efectos del programa, observados por ellos, en sus alumnos, tanto a nivel de sus habilidades como en el clima en el salón de clases; también se exploró de manera cualitativa la respuesta de los padres de familia a las actividades sugeridas en el programa así como las fortalezas y obstáculos para implementar el programa y utilidad de los manuales utilizados.

Participantes

Para la selección de la muestra se llevaron a cabo las siguientes actividades: a) Se elaboró una lista de escuelas que por sus características (número de alumnos, características del plantel, y facilidad de acceso) eran elegibles para participar en el proyecto. De esta lista, se seleccionaron 40 escuelas para participar en el estudio; b) Se asignó de manera aleatoria a 20 escuelas para que formaran parte del grupo experimental; las otras 20 escuelas constituyeron el grupo control. Participaron en la evaluación, 32 docentes, de las escuelas experimentales (27 hombres y 5 mujeres con un rango de edad entre 24 y 48 años de edad; $M = 39$, $D.T. = 7$) y 1300 alumnos (601 pertenecían al grupo experimental y 699 al grupo control). Participaron 1213 alumnos en ambas mediciones (pre y post), 42 alumnos únicamente recibieron la aplicación pre y 45 la aplicación post. Los alumnos que no participaron en la evaluación pre no difieren de aquéllos que no participaren en el post o de quienes participaron en ambas. En la Tabla 3 se encuentra un resumen de los datos demográficos de los participantes.

Tabla 3 – Datos sociodemográficos de los alumnos participantes.

		Experimental	Control	Total
Número de niños		563	650	1213
Promedio de edad	Años	12	12	12
Sexo alumnos	Hombre	49%	49%	49%
	Mujer	51%	51%	51%
Nivel socioeconómico	Extremadamente bajo	9%	13%	11%
	Bajo	78%	74%	76%
	Medio Bajo	13%	13%	13%
Escolaridad de la madre	Sin estudios	76%	70%	72%
	Primaria	23%	24%	23%
	Secundaria	1%	5%	4%
	Preparatoria	0%	1%	1%
Escolaridad del padre	Sin estudios	57%	55%	56%
	Primaria	34%	31%	32%
	Secundaria	6%	10%	8%
	Preparatoria	3%	4%	3%

Instrumentación

Los 32 docentes, de las 20 escuelas experimentales, fueron invitados, con apoyo de las autoridades estatales, a participar en el taller formativo con duración de 40 horas. La formación se impartió en grupo, utilizando metodología participativa. Los docentes formados replicaron el taller con sus alumnos durante el segundo semestre del ciclo escolar 2008-2009, apoyándose en el manual “Yo quiero Yo puedo... tener éxito en la escuela”. Se realizaron 75 visitas individuales de acompañamiento y retroalimentación. Se observó a 26 docentes en 3 ocasiones. Además se realizaron 20 talleres formativos para padres utilizando el manual “Yo quiero, Yo puedo... aprender a ser mamá y papá” (Pick, Givaudan y Martínez, 2009) el cual tuvo ajustes para incluir el tema de rendimiento escolar y para considerar el contexto rural. Participaron 400 madres/padres de las escuelas experimentales, en grupos de 30 personas. El grupo control continuó con el programa de estudio oficial sin agregar contenidos adicionales y no hubo actividades para padres y madres. Al final del ciclo escolar los docentes y los padres de familia del grupo control recibieron el programa.

Diseño de evaluación

Se utilizó un diseño de evaluación que incluye a dos grupos de tratamiento (control y experimental) medidos en dos momentos (pre y post instrumentación del programa). Se incluyó un registro adicional de seguimiento, tres meses después de concluido el programa con el fin de evaluar cuántos alumnos estaban asistiendo a la secundaria, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Este diseño permite separar los efectos de la intervención y los efectos de variables extrañas (tales como maduración normal en los niños, iniciativas globales en el programa escolar implementadas por el estado, calendario escolar, etc.). Adicionalmente se llevaron a cabo dos grupos focales con docentes (cada uno compuesto por seis docentes pertenecientes al grupo experimental) con el fin de obtener datos cualitativos y se registraron los comentarios de madres/padres durante los talleres a los que asistieron.

Análisis

Se realizaron diferentes tipos de análisis para cada una de las evaluaciones contempladas. Con respecto a los docentes, se evaluaron los puntajes de la aplicación realizada al final del taller, a través de un análisis de frecuencias simples.

Se determinó, como punto de corte, el 70% de aciertos en el cuestionario como criterio para que el docente pudiera replicar el programa. Posteriormente se realizó un análisis de varianza para detectar diferencias entre las observaciones realizadas en las visitas de acompañamiento en el salón de clases.

Para evaluar el efecto del programa en las habilidades para la vida y en las calificaciones de los niños y niñas se ajustó un modelo jerárquico (Raudenbush y Bryk, 2002; Snijders y Bosker, 1999), que permite detectar diferencias entre los grupos (control y experimental) y entre las mediciones (pre y post en la evaluación en habilidades para la vida; de diferentes grados en la evaluación de las calificaciones). Se incluyeron como variables de control, el sexo y la edad del alumno, así como el nivel de escolaridad de los padres. El nivel socioeconómico no se incluyó como variable dado que todas las escuelas pertenecían a la misma comunidad rural. Finalmente se llevó a cabo una regresión logística para constatar los efectos del programa en la continuidad de la educación (inscripción y asistencia a la escuela secundaria) entre el grupo experimental y el grupo control.

Con respecto a los datos cualitativos, se llevó a cabo un análisis de contenido textual, asignando códigos a los contenidos del discurso. El análisis fue asistido por Atlas.ti V.6.0, un Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS), que permite automatizar el proceso y facilita el trabajo de interpretación y generación de resultados.

Resultados

Los resultados se presentan integrando los datos del análisis cuantitativo con los testimonios e interpretaciones del análisis cualitativo con el objetivo de ilustrar los resultados encontrados en algunos casos y de complementar la información en otros. Se presentan los resultados de los docentes y posteriormente los que corresponden a niños y niñas.

Docentes. Los resultados mostraron un nivel de conocimientos satisfactorio por parte de los docentes al final del taller formativo, reflejando que se contaban con las bases para replicar el programa con sus alumnos. Cabe destacar que el nivel de dificultad de este cuestionario fue elevado con la finalidad de evitar el efecto de techo en los docentes, por lo que de antemano se esperaban porcentajes menores al 80% de respuestas consideradas como correctas. El promedio de respuestas correctas obtenido por los docentes fue de 74% lo que se interpretó como un buen nivel de conocimientos. Al analizar los datos derivados de las guías

de observación, aplicadas durante las visitas de acompañamiento, se encontraron diferencias significativas a lo largo de la instrumentación del programa. Dichas diferencias muestran un incremento de 24% en las habilidades verbales y no verbales de los docentes entre la primera y la última visita $F(2, 70) = 6.65$, $p = .00$ y un incremento de 18% en la conducción de ejercicios $F(2, 70) = 3.54$, $p = .05$. Respecto al clima de aula reportado por los docentes, se encontró un incremento positivo del 12%, $F(2, 70) = 4.14$, $p = .03$. Se refirió que el trabajo en equipo mejoró en un 11%, $F(2, 70) = 2.77$, $p = .09$ y la relación entre compañeros mejoró en un 5% $F(2, 70) = 6.02$, $p = .01$ al comparar los datos iniciales con los obtenidos al final de la implementación del programa.

Los datos cualitativos confirman estos resultados. Los docentes refieren de manera recurrente una creciente mejoría en el uso de su lenguaje, tanto verbal como no verbal (es importante mencionar que algunos docentes tenían dificultades para expresarse de manera verbal en español, siendo maestros que provienen también de familias indígenas y cuya preparación como docentes ha sido limitada desde el punto de vista personal, académico y social). Los docentes reportaron que el taller “Yo quiero Yo puedo” tuvo efectos tanto personales como en su labor de enseñanza. Un docente mencionó lo siguiente:

Algo de lo que aprendimos en ese curso es que si yo quiero, yo puedo. Yo creo que si se puede expresar (uno), se puede decir lo que se siente, y se hace, como bien se dice, tengo que estar con una persona que me dé confianza de poder dar una respuesta; yo puedo decir que sí aprendí. Yo puedo expresar algo y lo puedo hacer.

Los comentarios surgidos en los grupos focales resaltan aspectos relacionados con la comunicación asertiva para expresar sus opiniones e intereses y la percepción de la importancia de permitir a los niños proponer actividades. Refieren también que a partir del programa los alumnos pedían más ayuda a sus compañeros y padres. Los datos cualitativos dan testimonio de la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje y motivación para el estudio. Los docentes refieren que cambiaron sus estrategias de motivación y de “castigo” en el salón de clases. Observan mayor curiosidad intelectual, reportando que sus alumnos acuden a la biblioteca de la localidad para obtener información y que realizan la tarea en equipo. Asimismo comentan que mejoró la presentación de los trabajos y tareas de niños y niñas, reflejando una mejor organización de sus actividades. Los datos cualitativos reflejan que al presentarse opciones de nuevos materiales

y nuevas dinámicas, los alumnos empezaron a desarrollar novedosas maneras para resolver y presentar sus tareas y para motivarse en clase. Los docentes comentaron que niñas y niños empezaron a manifestar su inconformidad, de manera asertiva, cuando les pedían que realizaran actividades tradicionales, tales como escribir lo que el maestro dicta o estar en silencio en vez de participar. Los alumnos dieron comentarios críticos ante estos métodos de enseñanza y sugirieron actividades más interactivas y eficientes.

Alumnos. Las variables sexo, edad de los alumnos y escolaridad de los padres no tuvieron efectos sobre los resultados del programa en niños y niñas. El modelo jerárquico utilizado reflejó efectos significativos en diferentes escalas. En las escalas de Autoconocimiento y de autoeficacia, se observó que los alumnos pertenecientes al grupo experimental mejoraron significativamente sus respuestas. Los alumnos del grupo experimental incrementaron habilidades para conocer mejor sus aptitudes, sus intereses y sus limitaciones relacionadas con el rendimiento escolar en comparación con el grupo control. Respecto a su percepción sobre sus propias capacidades (autoeficacia), se encontró un incremento significativo en el grupo experimental. Al finalizar el programa niños y niñas reportaban que eran capaces de enfrentar y superar los retos escolares.

En las escalas de Responsabilidad y Organización se encontró un efecto significativo por sexo. Las niñas obtuvieron un porcentaje de respuestas deseadas más elevadas (68%) en comparación con los niños (63%) independientemente del grupo al que pertenecían (control o experimental) y del momento de la evaluación.

No se encontró ningún efecto significativo en la escala de Interés Científico y Pensamiento Crítico. Los docentes comentaron que los aspectos relacionados con interés científico empezaban a surgir hacia el final del ciclo escolar.

Finalmente, en cuanto a la motivación por el estudio y la participación en actividades escolares se detectó un efecto significativo del programa. Los alumnos del grupo experimental incrementaron su interés por las actividades escolares y su rendimiento académico (Figura 1). En esta escala también se observó un efecto significativo relacionado con la edad, siendo los alumnos de menor edad (11 y 12 años) quienes incrementaron en mayor medida su motivación por las actividades escolares.

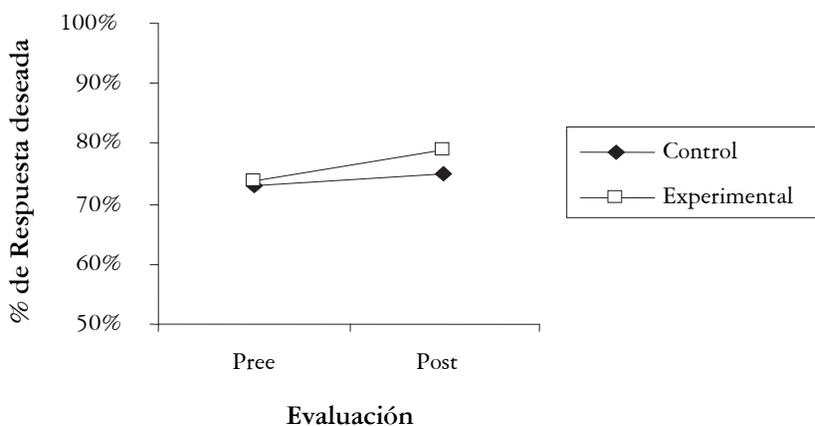


Figura 1 – Porcentaje de respuesta deseada a las preguntas de motivación por el estudio.

En la escala denominada Entorno Social, también se encontró un efecto del programa, en el grupo experimental, antes y después de la implementación del programa. En los alumnos de este grupo se incrementó en un 4% la participación de familiares en las actividades escolares al término de la intervención, mientras que en el grupo control permaneció igual. A pesar de ser un efecto pequeño, indica que el programa también tiene un efecto en los cuidadores, fomentando que se involucren en el desempeño de los escolares y aumente la participación de la comunidad escolar.

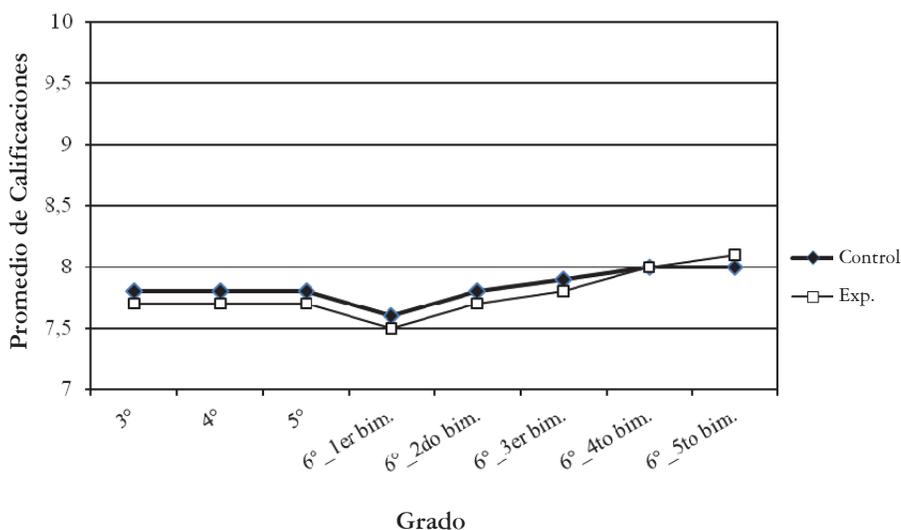
Los grupos de enfoque demuestran que debido al cambio en la percepción, que se logró en los docentes respecto a sus alumnos, y a las alternativas brindadas para establecer nuevas formas de interacción con ellos, se desarrolló un clima más agradable adentro del aula, el cual contribuye a que los alumnos desarrollen relaciones positivas entre ellos, y a que se favorezcan relaciones de confianza y equidad. Al respecto, un docente mencionó:

Al menos en mi persona, me di cuenta de muchas cosas: del trato con mis niños, suprimir las burlas y los castigos, me di cuenta que no debemos de hacer esas cosas, que todos somos iguales, y aprendimos a respetarnos tal y como somos.

Sobre los cambios sobre clima positivo adentro del aula, otro profesor describió lo siguiente:

Antes los niños con las niñas no se acercaban, los niños empezaron a respetar a las niñas, y las niñas a acercarse con los niños... hubo un avance.

Impacto del programa en las calificaciones de los alumnos. Los análisis mostraron un efecto significativo del programa en las calificaciones de los alumnos. A partir de este análisis se pudo detectar que los alumnos del grupo experimental lograron incrementar en 0.5 su promedio general después de la implementación del programa. Los alumnos del grupo experimental en la fase anterior a la implementación del programa (es decir, hasta el tercer semestre del sexto grado) generalmente tuvieron calificaciones (ligeramente) más bajas en comparación con los del grupo control. No obstante, en los últimos dos bimestres (cuando la implementación del programa se hace efectiva), el grupo experimental alcanza e incluso rebasa al grupo control. En la figura 2 se presenta la media ajustada de las calificaciones de los alumnos en cada bimestre a partir del modelo estadístico.



Nota: Se observa que el grupo control, mantenía un promedio grupal de calificaciones, mayor al grupo experimental desde 3er. Grado. El programa "Yo quiero Yo puedo" se inició en el 2º bimestre de 6º grado. Dos bimestres después el grupo experimental supera en promedio al grupo control.

Figura 2 – Promedio de calificaciones del grupo control y experimental registrados desde 3º de primaria.

Impacto del programa en la continuación de la educación secundaria. Al finalizar el ciclo escolar 2008-2009 se observó una diferencia en las expectativas para continuar con la educación secundaria por parte de los participantes: Los alumnos del grupo experimental mostraron una mayor intención de continuar con sus estudios (87%) en comparación con los participantes del grupo control (82%). No obstante, en ese momento, el resultado ($p < 0.10$) no fue estadísticamente significativo. Al inicio del ciclo escolar 2009-2010, es decir tres meses después de la última evaluación, se realizó un seguimiento para constatar si los alumnos estaban realmente cursando la educación secundaria y asistiendo a clases. En el grupo experimental, el mismo porcentaje de alumnos (87%) que habían expresado una intención favorable de continuar estudiando, se encontraban efectivamente inscritos y como alumnos activos en el nivel secundaria; mientras que en el grupo control, únicamente el 68% de los alumnos habían continuado con la educación secundaria. Esta diferencia es significativa y demuestra el efecto del programa tanto en el rendimiento escolar como en la permanencia en la escuela, pudiéndolo constatar con el mantenimiento de la conducta esperada.

Discusión y conclusiones

Mangrulkar, L., Vince, C., Posner, M. (2001) consideran que las habilidades para la vida desarrollan destrezas que inciden en la calidad de vida, entre ellas las relacionadas con la prevención de deserción escolar, lo que a su vez es un factor protector para otros riesgos, tales como las adicciones. Los resultados obtenidos con los docentes, a través de las visitas de acompañamiento, en las cuales fueron evaluados de manera sistemática, muestran cambios significativos antes y después del taller formativo en habilidades para la vida vinculadas con su labor educativa, tales como habilidades verbales y no verbales; así como en el uso de diferentes métodos de instrucción, reflejado en el incremento en la calidad en la conducción de ejercicios en el salón de clases. El programa “Yo quiero Yo puedo” mostró efectos en cuanto a la relevancia del contenido educativo, en el uso de una metodología diferente para motivar para el aprendizaje y la curiosidad intelectual y en la mejora del entorno social tanto del docente como del ambiente en el salón de clases y la participación de madres/padres en la escuela. Además mejorar la habilidad misma de los docentes para trabajar en equipo. Durante la realización de los grupos focales fue evidente que la relación entre los docentes del grupo experimental mejoró al final del ciclo escolar. Respecto a los contenidos incluidos

en el programa, los docentes se mostraron satisfechos y con nuevas herramientas para motivar a sus alumnos para el aprendizaje. Comentarios como “*se logró que los niños pensarán otra forma*”, “*fueron contenidos nuevos que fomentan la investigación y curiosidad*”, “*les regresó el gusto por aprender*” fueron frecuentes.

La evaluación cuantitativa mostró un impacto positivo y significativo en variables relevantes, tales como autoconocimiento y autoeficacia relacionada con actividades escolares, así como en planteamiento de metas. El efecto en el rendimiento escolar evaluado a través del promedio de calificaciones, confirma los resultados obtenidos y la asociación de las habilidades para la vida con el desempeño escolar. Es necesario realizar más investigación y modelos de análisis de datos más complejos para confirmar la relación entre las diferentes variables incluidas tanto en los niños, como en los docentes, los padres y los criterios escolares ya existentes. El resultado más relevante asociado a la implementación del programa “Yo quiero, yo puedo... tener éxito en la escuela” es el que el 87% de los alumnos que recibieron el programa, incrementaron su promedio escolar al finalizar la primaria y se encontraban cursando el nivel secundaria, mientras que en el grupo control, no se observó el incremento significativo en calificaciones y el porcentaje de alumnos que se inscribieron en secundaria de casi un 20% menos que en el grupo experimental. Esta evaluación conductual fue lo que hizo evidente el efecto del programa en cuanto a prevención de deserción escolar y continuación de los estudios. Esta variable tiene un gran peso en comunidades rurales, con alto índice de marginación donde es común que niños y niñas dejen de estudiar al concluir la primaria y se dediquen a actividades remuneradas o migren para buscar otras alternativas de vida. Además de que constituye un factor protector para otros riesgos en el desarrollo como consumo de drogas o embarazo en la adolescencia, relación que también merece ser analizada con estudios de seguimiento a largo plazo.

Se considera que el efecto de inscribirse y acudir a secundaria tres meses después de iniciado el ciclo escolar puede ser atribuido al programa tomando en cuenta el diseño de evaluación utilizado. Una fortaleza de este estudio fue el realizar la asignación de las escuelas al grupo control o experimental de manera aleatoria. El no hacerlo ocasiona un “sesgo de selección” que se aumenta por el simple hecho de que generalmente los alumnos tampoco son asignados a las escuelas de manera aleatoria (Harris, D. y Sass, T., 2006). Respecto a los contenidos del programa, los datos cualitativos reportan que resultaron atractivos y motivadores para docentes y alumnos dando herramientas para integrar el

fortalecimiento de habilidades para la vida a los contenidos académicos a través de una metodología participativa. Esto puede considerarse como una aportación respecto a la necesidad de incluir contenidos relacionados con el fortalecimiento de habilidades personales en el currículo escolar, pudiendo además ligarse de manera práctica y a través de metodología divertida y participativa a actividades académicas que redundan en una mayor motivación para asistir a la escuela.

Los grupos de enfoque enfatizan la necesidad de trabajar con el entorno social, ya que los docentes señalaron reiteradamente que un rasgo prevaleciente en varias de las comunidades chiapanecas es que las familias se resisten a cambios, las madres son cohibidas, los padres ausentes, las parejas poco participativas en otras actividades que ayuden a desarrollarse de formas alternativas a la dinámica local; por ende, los niños son introvertidos, tiene dificultades en su comunicación y en la construcción de conocimiento. Los estilos de autoridad ejercidos por padres y docentes no favorecen la iniciativa y niños y niñas temen preguntar sus dudas o participar. La integración de madres/padres a un nuevo enfoque de aprendizaje, en el que ellos mismos reflexionaron sobre sus propias habilidades para la vida y los estilos de educación que recibieron, contribuyó a su participación en el programa. La interpretación de los datos cualitativos al respecto de la relación padres-maestro-alumno, refuerzan este punto.

En resumen, los resultados reflejan que el favorecer habilidades para la vida en los docentes y promover una metodología participativa, desde los talleres que se llevaron a cabo con ellos mismos, favoreció la réplica del programa. Las actividades de acompañamiento en el salón de clases fueron fundamentales para lograr una evaluación del proceso formativo de los docentes y de la aplicación de la metodología utilizada. Los datos finales sugieren que la aplicación del programa dentro del ambiente escolar, contribuye a incrementar el promedio escolar, medido a través de las calificaciones de los alumnos y repercute en la conducta de permanecer en la escuela, aspirar al próximo nivel de estudios y no desertar. Los resultados obtenidos apuntan a la utilidad de extender y evaluar el programa en otras comunidades y regiones marginadas donde el paso de primaria a secundaria es un primer filtro que limita el desarrollo del potencial intelectual de niños y niñas, así como su productividad laboral a futuro. Finalmente es necesario explorar con más detalle la relación entre las variables estudiadas y el efecto del conjunto de estas en el desempeño escolar en el nivel secundaria y desarrollar contenidos similares para éste nivel.

A partir de los resultados de la evaluación del programa en diferentes contextos se podrá contribuir al diseño estrategias bien fundamentadas que contribuyan a la consecución de los objetivos de los programas oficiales de primaria en países de América Latina, donde es necesario elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional ampliando las oportunidades educativas, con el fin de reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo para la realización del proyecto con el convenio SEP/SEB-CONACyT 86005. Gracias a la colaboración de las autoridades, especialmente del Mtro. Hermelindo Rodríguez Velasco, docentes, padres de familia y alumnos de las escuelas participantes, en el municipio de Las Margaritas en el estado de Chiapas (07DPB/MB1411). Un agradecimiento especial a Iwin Leenen por su aportación para la evaluación, a Guadalupe Navarro para la coordinación el trabajo de campo y a Susan Pick, Beatriz Carlini y Helena Albertani por su apoyo.

Referencias

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Blanco, R. y cols. (2008). *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- DeFerranti, D., Perry, G., Ferreira, F. y Walton, M. (2004). *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History?* Washington, DC: Banco Mundial.
- Santos, S. y Gutiérrez, G. (2008, 19 de abril). En Chiapas el mayor rezago educativo del país, según INEGI y SEP. *Diario Sur*. Recuperado en 2009 de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n669050.htm>.2008
- Harris, D. y Sass, T. (2006). The Effects of Teacher Training on Teacher Value Added. *Working Papers WP 03-01*, Department of Economics, Florida State University.

- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. México.
- Fundación IDEA. (s.f.). *La Educación Básica en México: Clasificación Estatal y Recomendaciones*. México D.F.
- Givaudan, M., Karakowsky, Y., Villanueva, T. y Prado, A. (2009). *Programa Yo quiero, yo puedo...tener éxito en la escuela*. Nivel primaria. Carpeta de actividades. México: Editorial IDÉAME.
- Givaudan, M., Pick, S. y Beltrán, M. (2009). *Programa Yo quiero, yo puedo...tener éxito en la escuela*. Manual para docentes. Nivel primaria. México: Editorial IDEAME.
- Guichard, S. (2005). The education challenge in Mexico: delivering good quality education to all. *Economics Department Working Papers*, n. 447, Paris: OCDE, Paris.
- Informe sobre Desarrollo Humano. (2011). www.undp.org.mx/desarrollohumano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- INEE (2005). *La calidad de la Educación Básica en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- INEE (2006). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Mangrulkar, L., Vince, C., Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Washington.
- Núñez Barboza, M. (2005). *El rezago educativo en México: análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*. Tesina para obtener el Grado de Maestra en Administración y Políticas Públicas. México: CIDE.
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado en www.oecd.org/edu/statistics/desecco. Consultado el 12 de Abril de 2010.
- Organización Mundial de la Salud. (1997). *Educación y habilidades para la vida en escuelas*. Programa de salud mental. División de salud mental y prevención de abuso de sustancias. Ginebra.
- Pick, S. y Givaudan, M. (2006). *Yo quiero, yo puedo*. De 1° a 6° de primaria. México: IDEAME.

- Pick, S. y Givaudan, M. (2007). Yo Quiero, Yo Puedo: Estrategia para el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema escolar. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, 23, 203-221.
- Pick, S., Givaudan, M. y Martínez, A. (2009). *Aprendiendo Ser Papá y Mamá de niñas y niños desde el nacimiento hasta los 12 años*. México: IDEAME.
- Raudenbush, S. y Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* 2nda edición. Newbury Park, CA: Sage.
- Snijders, B. y Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. SAGE, p. 272.
- Santibáñez, L. (2009). *El impacto del gasto sobre la calidad educativa*. Estudios sobre Desarrollo Humano. PNUD. www.undp.org.mx/IMG/pdf/Educacion_1_Lucrecia_Santibanez.pdf.
- Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal of Educational Change*, 8, 349-357
- Skoufias, E. y Joseph S. (2006). Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data. [Evaluando el impacto de Programa Mexicano Escuelas de Calidad]. *World Bank Policy Research, Working Paper*, n. 4036, Washington, Banco Mundial. Octubre.
- Schmelkes, S. (1995). La Calidad Educativa y la Formación de Docentes. *Cinética*, 7, 1995. http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores02/007/Schmelkes%20Sylvia%207.pdf

Abstract

Life skills are defined as necessary competencies for the development of adaptive and positive behaviors for individuals to effectively manage daily life demands and challenges, leading to the development of healthy behaviors and well-being. Included in a systematic manner in the curriculum, the aforementioned skills contribute to motivation and staying in school. The present study investigated the development, instrumentation and evaluation of the program "I want to, I can... be successful in school" in its design to improve academic performance and prevent school dropout. From the rural Las Margaritas, in the State of Chiapas, 1,300 6th grade students from selected schools participated and formed an experimental group (N=601) and a control group (N= 699). The program consisted of a training component for teachers who replicated the content in their classrooms, pre and post evaluations and accompaniment visits were provided for teachers.

The results show an increase in life skills, such as self-knowledge, responsibility and organization, as well as motivation to study, in participants. Furthermore, 87% of the participants increased their grade point average (GPA), attendance and enrollment in secondary school. However, within the control group, the percentage of students that enrolled in secondary school was only 68%. Despite the recognition of the importance of life skills and psychosocial competencies, its inclusion in basic education curriculum has been very limited until now. Integrating this component in a systematized manner for its formal contribution to school success and prevention of school dropout is necessary in marginalized communities. Staying in school is a protective factor for other psychosocial risks, such as addictions and violence.

Keywords: *elementary school students; teachers; life skills; school performance; school dropout prevention.*

Resumo

“Habilidades para a vida” podem ser definidas como o conjunto de competências necessárias para o desenvolvimento de comportamentos positivos e adaptáveis para que os indivíduos lidem de forma efetiva com as demandas e desafios do cotidiano, resultando no desenvolvimento de comportamentos saudáveis e bem-estar. A inclusão das habilidades para a vida, de forma sistemática, no currículo escolar contribui para a motivação e a permanência na escola. O presente estudo investigou o desenvolvimento, a instrumentação e a avaliação do programa “Eu quero, eu posso... ter sucesso na escola” com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico e prevenir a evasão escolar. Mil e trezentos estudantes da sexta série de escolas selecionadas na área rural de Las Margaritas, no estado de Chiapas, participaram do estudo (601 no grupo experimental e 699 no grupo controle). O programa consistiu em um curso de treinamento para professores, que replicaram o conteúdo nas salas de aulas com seus alunos, pré e pós avaliação e visitas de acompanhamento aos professores. Os resultados do programa mostraram um aumento de “habilidades para a vida”, como autoconhecimento, responsabilidade, organização e motivação para estudar entre os estudantes participantes. Além disso, 87% dos participantes apresentaram melhoras em suas notas, frequência escolar e matrícula no ensino médio. No grupo de controle a porcentagem de estudantes matriculados no ensino médio foi de apenas 68%. Apesar do reconhecimento da importância das habilidades para a vida e das competências psicossociais, a sua inclusão no currículo básico do ensino fundamental é ainda muito limitada. A integração desses componentes, de forma sistemática, no currículo escolar é necessária nas comunidades marginalizadas por sua contribuição para o sucesso escolar e para a prevenção da evasão. Permanecer na escola é um fator de proteção para outras situações de risco psicossocial, como abuso de drogas e violência.

Palavras-chave: *estudantes do ensino fundamental; professores; habilidades para a vida; desempenho escolar; prevenção da evasão escolar.*

Martha Givaudan Moreno
Vicepresidenta Ejecutiva, Instituto Mexicano de Investigación
de Familia y Población (IMIFAP)
marthag@imifap.org.mx

Angélica Romero
Psicóloga adscrita al Departamento de Evaluación, IMIFAP

Marco A. Barriga Dávila
Director Operativo de Programas Escolarizados, IMIAP