



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Psicología

175

Relación entre el Rendimiento Escolar y las
Características Individuales de los Estudiantes
del Colegio de Bachilleres.

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a n :

Rebeca Contreras Vázquez

María Maricela Gallardo Ortiz

Verónica Grimaldi Papadópulos

Ciudad Universitaria, Agosto de 1983



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

75053.08

UNAM. 71

1983

ej. 2

M. - 20532

Apr. 1023a

INDICE

	Página
INTRODUCCION.....	1
MARCO TEORICO.	
Capítulo I Algunas Consideraciones sobre la Política Educativa en México.....	6
Capítulo II Colegio de Bachilleres y Política Educativa.....	46
Capítulo III Rendimiento Escolar	
I) Rendimiento Escolar.....	106
II) Rendimiento Escolar en el Colegio de Bachilleres.....	130
Capítulo IV Rendimiento Escolar y Coeficiente Intelectual.....	158
Capítulo V Rendimiento Escolar y Hábitos, Técnicas de Estudio.....	190
Capítulo VI Rendimiento Escolar y Personalidad.....	213
DISEÑO DE INVESTIGACION	
1) Planteamiento del Problema.....	273
2) Objetivo.....	275
3) Preguntas de Investigación.....	276
4) Hipótesis Estadísticas.....	276
5) Diseño.....	278
6) Hipótesis de Trabajo.....	279
7) Definición de Variables.....	279

8) Método	
8.1 Sujetos.....	280
8.2 Determinación de la Muestra.....	281
8.3 Procedimiento de Obtención de datos.....	282
9) Tratamiento Estadístico.....	295
10) Resultados y Análisis.....	297
11) Conclusiones.....	329
12) Alternativas para futuras investigaciones.....	
APENDICE.....	337
BIBLIOGRAFIA.....	344

I N T R O D U C C I O N

El sistema educativo mexicano se enfrenta a un sin número de problemas, la deserción, reprobación, pérdida educativa, etc. el papel que el rendimiento escolar desempeña, en esta problemática, es fundamental, es por esto, que el objetivo del presente trabajo, es esclarecer en qué medida, las características individuales nivel socioeconómico, coeficiente intelectual, hábitos de estudio y rasgos de personalidad, influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes, tomándose únicamente el nivel medio superior, específicamente Colegio de Bachilleres.

Consideramos que es importante comprender el problema del rendimiento escolar, cómo es que se concibe, cómo se utiliza y qué implicaciones sociales, y educativas tiene. Así mismo, ante la forma en que tradicionalmente han sido abordados los factores individuales, nivel socioeconómico, inteligencia, hábitos de estudio y personalidad, en este estudio se efectúa una revisión crítica de ellas desde un marco social e histórico, no se pretende resolver el problema del rendimiento escolar, ni de cada uno de los factores mencionados, sino coadyuvar a la comprensión de este fenómeno mediante una - -

aproximación diferente del problema.

Por lo tanto, el Marco Teórico de esta tesis está con formado por 6 capítulos, que a continuación se describen para finalmente plantear los componentes del Diseño de Investiga--
ción.

Capítulo I. Algunas Consideraciones Sobre la Política Educa-- tiva en México.

Con el fin de contextualizar el problema del rendimien--
to escolar se presentan las funciones de la educación, políti--
cas educativas concernientes a la década de los setentas des--
de el punto de vista del régimen político; así como un plan--
teamiento sociohistórico, en donde queda de manifiesto el ca--
rácter selectivo de la educación, y las medidas de control y--
modernización por parte del Gobierno mexicano para las insti--
tuciones educativas.

Capítulo II.- Política Educativa y Colegio de Bachilleres.

Dado que la institución elegida para este estudio, --
fue el Colegio de Bachilleres, es necesario ubicar el surgi--
miento de la misma, a qué políticas obedeció, cuáles fueron --
sus objetivos; qué papel en materia educativa, social y políti--
tica ha desempeñado en el contexto educativo del país. Así --
mismo, se presenta una caracterización del Colegio de Bachi--

lles en sentido amplio: plan de estudios, estructura organizativa, situación académica y laboral del profesor, matrícula, datos estadísticos, etc. Consideramos necesaria esta contextualización para poder ubicar el rendimiento escolar en la institución señalada.

Capítulo III. Rendimiento Escolar.

El capítulo consta de 2 partes, la primera corresponde directamente a la conceptualización del rendimiento escolar y la segunda, al rendimiento escolar dentro del Colegio de Bachilleres a través de información específica se observa de qué manera se expresa la reprobación como manifestación del rendimiento escolar.

El presentar diferentes concepciones y enfoques que existen sobre aprovechamiento académico es de suma importancia, ya que en la mayoría de ellas se apoyan muchas tesis sobre la "selección natural" de los alumnos y la meritocracia. Se realiza también un análisis acerca de las implicaciones individuales del rendimiento escolar, factores tales como la desvalorización dentro de la escuela y el desinterés escolar, aspectos que consideramos de suma importancia para comprender el problema que nos ocupa. Finalmente se define el rendimiento escolar de acuerdo a nuestra concepción.

Capítulo IV. Rendimiento Escolar e Inteligencia.

En este capítulo se presenta una revisión teórica sobre el concepto de inteligencia, quedando de forma explícita el uso político e ideológico que se le ha dado como un instrumento para justificar la selectividad en la educación en base a los "más aptos". Se presenta la postura interaccionista en donde la inteligencia se concibe desde una posición social e histórica. Por último se citan algunos datos sobre el Test - de Matrices Progresivas de Raven, así como algunas consideraciones sobre el uso de los test de inteligencia.

Capítulo V.- Rendimiento Escolar y Hábitos de Estudio.

Se presenta la relación e importancia que los hábitos de estudio tienen para el rendimiento escolar haciéndose una crítica a la manera como han sido estudiados, es decir; en -- abstracto ya que se habla del estudiante en general, y fuera de contexto familiar, social e histórico.

Se definen los hábitos de estudio, bajo una concepción que pretende ser una aproximación materialista del conocimiento.

Capítulo VI.- Rendimiento Escolar y Personalidad.

El objetivo de este capítulo es por un lado presentar la relación que existe entre el rendimiento escolar y la per-

sonalidad; así como el efectuar una revisión crítica del concepto de personalidad, esto, es fundamental, ya que las posturas ambientalistas y de la herencia limitan y tienen de una u otra forma, una gran carga ideológica y política por la manera en que la utilizan en la explicación del fracaso escolar.

En nuestra concepción, la personalidad es un producto del desarrollo histórico social y ontogenético del hombre, -- que se crea en las relaciones sociales que establece en su actividad.

Dado que en la investigación aplicada utilizamos el MMPI, se efectúan algunas consideraciones al respecto de este instrumento.

Con el capítulo anteriormente citado se concluye el marco teórico de nuestra investigación, el siguiente punto corresponde al Diseño de Investigación, en él se plantean: el objetivo, preguntas, las Hipótesis estadísticas de la investigación, definición de las variables, nivel socioeconómico, hábitos de estudio y rasgos de personalidad. Se plantea también el Método, es decir; la determinación de la muestra, obtención de datos, instrumentos, descripción del tratamiento estadístico, los resultados y análisis de cada una de las variables. Finalmente se hacen las conclusiones referentes a la investigación en cuanto a los aspectos teóricos y de aplicación.

C A P I T U L O I

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA POLITICA
EDUCATIVA EN MEXICO

Para abordar el problema del rendimiento escolar, es necesario ubicarlo de alguna manera en el contexto sociopolítico y económico en el cual está inmerso. Por lo tanto, se presentará un esbozo de las políticas educativas del regimen, fundamentalmente durante el sexenio 1970-1976, ya que la población a estudiar corresponde al Colegio de Bachilleres, institución creada durante dicho período; así mismo, se harán algunas consideraciones sobre la política del regimen 1977-1982.

Se presentará la función de la educación desde el punto de vista del regimen político y la importancia que tiene en el marco educativo y social del país. Se analizará dicha función educativa desde nuestra posición.

Cabe señalar, que el orden de presentación en el capítulo, no corresponde al anteriormente citado, por la dificultad en el manejo de la información y por la necesidad de ir constatando puntos.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA POLITICA EDUCATIVA EN MEXICO.

Diversos investigadores en educación en México han -- llevado a cabo estudios en los que se analizan las funciones -- que desempeñan los sistemas educativos en su interacción con -- la sociedad.

Para Pablo Latapí (1980), las funciones educativas expresan los modos específicos en que se concreta la relación educación-sociedad, y su formulación es una manera de sistematizar el contenido de la política educativa, entendida como -- operación sobre la sociedad. Este autor considera ocho funciones del sistema educativo: la función académica; la socializadora, la distributivo-selectiva, de control social, la -- económica, la ocupacional, la cultural e investigativa.

Para José Teófilo Guzmán (1977), las funciones del -- sistema educativo tienen su base normativa y se basan en el -- Artículo 3º de la Constitución Política, en la Ley Federal de Educación y en la interpretación que han hecho de los documentos mencionados el Presidente de la República y el Secretario de Educación Pública. Este autor considera cuatro funciones -- del sistema educativo: la función académica, la sociopolítica, la económica y la distributiva.

Las funciones de la educación se realizan a través de la escuela y ésta es vista como el instrumento de selección y promoción social por excelencia. Así, se considera al siste-

ma educativo como "... una enorme máquina que clasifica, rotu la y encamina a los individuos a través de la vida" (Vasconi, 1977). Dicha selección y promoción social se fundan ante todo en el "logro" y "capacidad" del educando, siendo considera da entonces la escuela como el canal óptimo de movilidad so-- cial. Esta imagen promocional (ideológica) de la escuela co-- rresponde a una concepción de sociedad estratificada; es de-- cir, la sociedad formada por un conjunto de estratos, niveles, estancos superpuestos, entre los cuales median "diferencias"- de ingresos, educación, status, etc. a través de los cuales - es posible "transitar". Se considera que la escuela no cum-- ple adecuadamente la función promocional que la sociedad le - ha otorgado debido a "obstáculos" que se hallan en general -- fuera de la escuela, es decir, en la sociedad, por ejemplo: - bajos ingresos, "back ground" cultural, familiar, etc. o bien debido a deficiencias en su funcionamiento en aspectos mate-- riales, tales como: inadecuada dotación instrumental, mala -- distribución, deficiencias docentes, programas inadecuados, - etc. De cualquier forma, en su esencia, en su función promo-- cional la escuela sale ilesa, funciona mal pero podría funcio-- nar bien y para ello se elaboran "reformas educativas", estu-- dios socio-educativos y tratados psicopedagógicos que coadyu-- ven a "eliminar" esos obstáculos para que la escuela sea más-- "democrática". (Vasconi 1977).

La pirámide educativa es utilizada por quienes tienen esta concepción de la escuela, de sus funciones y de la socie

dad, y de ella infieren que el sistema educativo no está sufi
cientemente democratizado, pues en lugar de pirámide "debería"
tender hacia un rectángulo, considerando a los obstáculos men
cionados como las causas principales de la baja democratiza--
ción de la escuela.

Quienes elaboramos este trabajo coincidimos con la --
postura de Vasconi, por lo que tomaremos a este autor para ex
presar nuestra posición con respecto a la educación, las fun--
ciones del sistema educativo, etc. Esto nos permitiría ubi--
car el problema de la política educativa y del rendimiento es
colar en un contexto más amplio.

En contraparte, nosotros no consideramos únicamente a
la sociedad estratificada, pues los estratos son sólo un as--
pecto pero no el esencial del análisis, sino que partimos de--
concebir a la sociedad dividida en clases sociales y en donde
una de ellas (la burguesía) al ser dueña de los medios de pro
ducción oprime y explota a las clases que tienen solo su fuer
za de trabajo (manual y/o intelectual) para subsistir, creán--
dose en el desarrollo histórico una pugna, una lucha entre --
ellas. Las funciones de la educación realizadas a través de--
la escuela serán entonces reproducir el sistema de explota--
ción y dominio vigente para garantizar la continuidad del sis
tema burgués.

Al ser los intereses de las clases sociales antagóni-

cos, para lograr su objeto, entre otras cosas, la clase dominante crea la ilusión por medio de la función promocional, de transitar a través de las clases sociales, es decir, movilidad social, creando la pirámide educativa la engañosa idea de un "continuum" por meritocracia cuando en realidad, como la escuela reproduce las clases sociales —no las crea— hay un punto variable en la pirámide en que la institución educativa deja de producir explotados para producir explotadores (o — agentes de explotación).

El consolidar en la pequeña burguesía y sectores intermedios la creencia acerca de la función promocional de la escuela, permite que estos sectores adquieran y/o mantengan un lugar al lado de la clase dominante. (Vasconi 1977).

Sobre la definición de educación.

La pretensión fundamental de toda la ciencia burguesa ha sido la de formar una definición general de educación (como ha pretendido también una definición de sociedad, estado o economía) indiferente a cualquier situación específica y por lo tanto válida para cualquier época histórica o sociedad. Como la propuesta por Durkheim: "... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que aun no están maduras — para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto—

y el medio especial al que está particularmente destinado" (La tapí 1980).

Se pretende establecer una relación de la escuela y la sociedad sin pasar por las clases sociales. La educación, sin embargo, ha sido transformada en cada revolución que la sociedad históricamente ha experimentado y es también por -- ello un producto de la lucha de clases. La escuela en su conformación actual es un resultado de las demandas objetivas de calificación originadas por el desarrollo del aparato productivo capitalista y de las características asumidas por la lucha ideológica y política de las clases sociales, en formaciones sociales concretas.

Como refiere Vasconi (1977), la función de la educación de reproducir y mantener al sistema de explotación se -- lleva a cabo, entonces, en dos dimensiones principales: capacitación de mano de obra, desarrollo de capacidades y la imposición y difusión de formas ideológicas y culturales dominantes.

La escuela y la división social del trabajo.

A través de la escuela se consagra e institucionaliza la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual mediante una capacitación específica correspondiente.

El desarrollo de la maquinaria y la implantación de -

la gran industria, trajeron continuamente nuevos requerimientos: científicos, cuadros técnicos, organizadores, etc. que hallaron su contrapartida en un enorme crecimiento y una complejización cada vez mayor del aparato escolar.

Para el capital resulta esencial llegar a conocer con el mayor rigor posible cómo se comporta la naturaleza y conocer sus leyes, por ello impulsa el desarrollo científico y -- tecnológico. Sin embargo, este no es un desarrollo que libremente decidieran aquellos que hacen la ciencia, sino el desarrollo que es o resulta más beneficioso para el capital. Así mismo, requiere del conocimiento y desarrollo de las ciencias sociales como instrumentos que le garanticen la explotación y como medios para racionalizar la producción, incrementar la productividad de los obreros, etc.

Por lo que el desarrollo de la educación estará siempre subordinado a los intereses del capital; y por lo tanto, esos conocimientos se organizan en una estructura de "saber"-consagrada y legitimada por la escuela, entonces, este no es un saber en general, sino un saber que tiene una marcada orientación de clase. Las especialidades de la escuela que se derivan de la estructura de ese saber responden a la división social del trabajo, generada por el desarrollo histórico de la sociedad capitalista, y no al desarrollo de las fuerzas -- productivas o al desarrollo de la ciencia y la tecnología que habrían impuesto --como necesidad objetiva-- una cierta divi-

sión técnica del trabajo. (Vasconi 1977).

La escuela es el instrumento de preparación de cuadros calificados (profesionales, empleados, técnicos, administradores, etc.) que requieren tanto el Estado como la Empresa. Así como cumple la escuela con la función económica, también lo hace con la función ideológica al crear la ilusión promocional de movilidad social, garantizando de este modo la hegemonía ideológica y cultural de la burguesía. Esta doble función de la escuela se halla en la sociedad capitalista garantizada por el Estado, pues la institución educativa es considerada como un servicio público y no como un apéndice del aparato productor.

Lo dicho anteriormente significa que la gestión de la escuela por el Estado es siempre una gestión política, es decir, que las elecciones que determinan la estructura, los programas, el desarrollo y la orientación de los diversos sectores de la instrucción, dependen de las elecciones políticas de la clase dominante sobre el terreno de la política económica, así como sobre el terreno de las alianzas sociales.

Para comprender la expansión educativa, es necesario considerarla por un lado, como respuesta a los requerimientos del Aparato Productor, es decir la burguesía necesita que la escuela se desarrolle y difunda como condición del desarrollo y explotación más provechosa de la fuerza de trabajo; y por otro lado, la expansión educativa es producto de las luchas -

populares por la educación, encabezadas por sectores de la pequeña burguesía y capas medias. Dichas luchas se fueron incrementando a través de todo el siglo pasado, hasta un punto en que la clase dominante no pudo detener la extensión de la educación popular, pues políticamente no puede resistir las presiones sociales por la ampliación escolar.

Por lo planteado, al sustentarse la burguesía en el desarrollo del proceso de explotación, necesita evitar los efectos negativos de una elevación demasiado grande de los niveles educativos del proletariado y sectores medios, ya que es preciso mantenerlos separados de la ciencia como condición necesaria para su explotación; este es el lugar adecuado para retomar lo expuesto sobre el "saber", sobre como tiene éste una marcada orientación de clase.

La escuela y la ideología dominante.

La clase dominante, después de un cierto momento no resistirá el acceso de las masas a la educación, pero luchará por todos los medios porque no cambie la función de la escuela como aparato ideológico del Estado burgués.

La dominación de clase como condición de reproducción del sistema se expresa por un lado en la coacción, en la violencia física (policía, ejército, etc.) y por otro lado, como dominación ideológica y cultural.

El Estado cuenta con aparatos que son instrumentos de la difusión de la ideología dominante, como los medios de comunicación masiva; sin embargo, es la escuela el lugar por excelencia de transmisión e imposición de las ideas y la cultura dominante. (Bordeu, Passeron 1977).

Como ya habíamos mencionado, la escuela realiza simultáneamente las funciones de preparación para el trabajo y de transmisión de ideología; éstas se llevan a cabo en un único acto, el del aprendizaje escolar, pues aparte de enseñarse - las destrezas, habilidades y conocimientos de un oficio o profesión, se incluyen valores y actitudes, la mayoría de los cuales se llevan a cabo no de manera explícita sino oculta, - como la competencia, la obediencia, la pasividad, dependencia, sumisión, no cuestionamiento, individualismo, etc.

Asimismo, en los programas y contenidos de la educación es necesario impedir que el conocimiento científico sea alcanzado por las masas, por lo que encontramos por ejemplo, - a la historia, la economía, a la sociedad deformadas en concepciones o teorías que ocultan el sistema de opresión social; por ejemplo, la concepción de sociedad estratificada, pirámide educativa, etc. (Lucart 1979).

Es necesario considerar que la ideología no se difunde de una clase a otras, pues esto implicaría una armonía entre las mismas. Al contrario, se impone en una lucha ideológica que se relaciona con la lucha de las clases sociales. --

Así, no existe una sola ideología, una sola concepción del mundo, por ejemplo: los estudiantes de origen proletario son portadores de la ideología proletaria que se expresa en un lenguaje, en unos valores y actitudes que contradicen la cultura oficial de la escuela, siendo duramente reprimidos por la institución educativa. (Lucart 1979).

En conclusión, en el aparato escolar, a través de todo su funcionamiento se vive cotidianamente una lucha, es decir, imposición ideológica de la burguesía, tratando de impedir por todos los medios el desarrollo de formaciones ideológicas antagónicas.

No debemos olvidar que esta lucha aparece disfrazada como una acción destinada a incorporar a los educandos a los valores y por consecuencia, "beneficios" de la "civilización" y la "cultura".

Contradicciones y crisis de la escuela contemporánea.

En la sociedad capitalista, el carácter promotor de la escuela no puede ser solo una mera ilusión ideológica. Para que la institución educativa sea aceptada es necesario que la sociedad en la que se encuentra inmersa tenga una capacidad suficiente, concreta y no solamente ideológica de integrar su producto como sugieren Medellín, Izquierdo (1980) Centro de Estudios Educativos.

El desarrollo de la enseñanza masiva en el curso de los últimos años, se ha hecho a un ritmo y según modelos de aspiraciones y necesidades en desajuste con relación al desarrollo productivo real; así como a la movilidad efectiva; es decir, la escuela se encuentra en su fase de inflación, esto implica que el mercado de trabajo es incapaz de absorber la oferta de mano de obra calificada; el fenómeno que estamos exponiendo contiene diversos aspectos, de entre ellos hay que mencionar que el exceso de mano de obra conduce a una devaluación educativa, en donde por un lado, al ser masiva la educación, el costo para producir el producto, disminuye; por otro lado, la capacitación no corresponde directamente al trabajo-productivo que se desempeñará, dándose una relación inversa, por ejemplo, actualmente para ocupar puestos cuyas necesidades objetivas se cubren con la enseñanza básica se exige educación media básica, y así sucesivamente (Medellin, Izquierdo 1980).

Este hecho se vuelve cada vez más evidente por lo que poco a poco la educación irá perdiendo su "funcionalidad" en ser el canal óptimo de movilidad social. Para la clase dominante, el alargamiento de los estudios más allá de lo necesario parece haber sido un recurso eficaz, ya que retarda el -- vuelco masivo de la juventud sobre un mercado de trabajo inca paz ya de absorber a la mano de obra calificada. Sin embargo, este mismo alargamiento en los estudios coadyuva a que se lleve a cabo la "selección", pues para estudiantes provenientes-

de las clases bajas es difícil esperarse a terminar sus estudios para después incorporarse al trabajo. Queda patente el mito del logro, de la capacidad individual, etc., manifestándose con claridad cómo el acceso, la permanencia y el éxito escolar no son instancias que se "den" en forma igualitaria para toda la "sociedad"; sino más bien, como entonces, las -- funciones de promoción y selectividad cambian, son diferentes dependiendo de la clase social a la cual van dirigidas. (Vasconi 1977).

Las contradicciones mencionadas expresan cómo en la sociedad capitalista la función de la educación es --en sus dimensiones ideológica y económica-- la reproducción del sistema de explotación vigente.

Hemos planteado, en términos generales, cuáles son -- las funciones de la educación y cómo se realizan a través de la escuela, señalando las implicaciones sociales que tienen. Sin embargo, es necesario mencionar cómo el Estado lleva a cabo acciones que por ser su objeto el sistema educativo se le denomina política educativa.

En primer lugar, haremos una breve ubicación de la Política Educativa en México, señalando las instancias o planos en que se desenvuelve; esto permitirá que se obtenga una visión general de la misma, para posteriormente concretizar en la política educativa del régimen 1970-1976 y continuar hasta la actualidad.

Algunos aspectos de la Política en México.

Latapí (1980) define la Política Educativa como el conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el sistema educativo. Estas acciones se llevan a cabo en diferentes planos: filosófico e ideológico, socioeconómico y pedagógico.

a) Plano filosófico e ideológico.- El Estado manifiesta la concepción que tiene de la Sociedad, Educación, del mismo Estado y del Hombre.

La concepción manifiesta, la oficial ha ido cambiando dependiendo del momento histórico en relación al desarrollo del capital y la lucha de clases. El discurso ideológico oficial ha pasado desde el liberalismo, populismo, nacionalismo hasta el desarrollismo con su famosa "alianza de clases para la producción", "Educación para todos", y actualmente la modernización.

b) Plano socioeconómico.- Aquí se consideran las relaciones entre la educación y las "necesidades" sociales y económicas. Por supuesto estas necesidades son las que corresponden a la clase en el poder; y cómo el Estado ha ido ajustando la educación en el desarrollo histórico de México.

Las diversas posturas ideológicas del Estado han sido expresión de cada momento histórico, es decir, de las características de la sociedad en su producción, relación de fuerzas de las clases en pugna, etc. Aquí entran desde la formación-

de las escuelas rurales, las escuelas técnicas, creación y desarrollo de universidades e institutos, creación del sistema educativo extraescolar, hasta el plan escuela-industria -- tan en boga en la actualidad.

c) Plano pedagógico.- Se refiere a la forma de concebir e instrumentar la educación, la instrucción. Lo que es importante enseñar, aprender, ha ido cambiando lógicamente en relación a las características sociales existentes; así la pedagogía, los métodos y procedimientos, los contenidos escolares y la orientación de los mismos, los ha ido ajustando, conformando el Estado para que la educación cumpla "eficazmente" con el papel que le corresponda en cada situación. Así vemos la elección de contenidos en donde se enfatiza la libertad, la fraternidad, la responsabilidad, es decir, desde un humanismo-liberalismo de la escuela normal del siglo pasado (Correa 1890), hasta el énfasis de habilidades y capacidades que coadyuven al desenvolvimiento adecuado en el aparato productor, es decir, hasta llegar al eficientismo actual.

La política que el Estado ha tenido en relación a la educación ha ido cambiando, ajustando su ideología, proyectos, discursos, etc. a las características del desarrollo del capital en México.

Para fines de este trabajo, partiremos en nuestras consideraciones del régimen 1970-1976 hasta la actualidad, señalando algunos aspectos que consideramos relevantes para ubi

car a la política educativa del Estado; así como algunas implicaciones sociopolíticas, sin olvidar además la Función General que tiene la educación en una sociedad como la nuestra.

Algunas consideraciones sobre la Política Educativa del Régimen 1970-1976.

Señala Latapí (1980) "...la acción educativa del régimen del presidente Echeverría se inicia en un momento en -- que, por una parte, se agudizan y precisan las tensiones sociales originadas en el modelo de desarrollo conocido como -- "desarrollo estabilizador" y por otra, el sistema político se encuentra gravemente desgastado y desacreditado como consecuencia del movimiento estudiantil-popular de 1968".

El Contexto.

La incapacidad del modelo económico para satisfacer las necesidades sociales se fue manifestando en el descontento de las clases sociales menos favorecidas. Aunque el "milagro mexicano" podía enorgullecerse de haber sostenido por -- tres décadas una tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) real superior al 6%, subsistían problemas fundamentales como la pobreza y marginación de grandes "grupos" de la -- población, los desequilibrios entre el campo y la ciudad, el desempleo creciente en oposición al enriquecimiento desmedido de una élite político-económica (burguesía). Latapí (1980).

El Estado perdía apoyos, como lo demostraron los frecuentes conflictos con varios gremios profesionales, grupos burocráticos y sectores estudiantiles; así como el descontento de obreros y campesinos ante los controles salariales oficiales tradicionales.

El autor mencionado anteriormente dice que "...la política de industrialización no sólo empobrecía al campo sino que entraba en la crisis propia del capitalismo dependiente y tardío. El crecimiento del Producto Interno Bruto, se lograba a costa de aumentar las desigualdades sociales".

El aparato industrial se mostraba insuficiente para absorber los excedentes de mano de obra, estos se acumulaban en cinturones de miseria alrededor de las grandes ciudades. Ante todo lo anterior las empresas transnacionales continuaban su expansión y el endeudamiento externo crecía irremediablemente.

La Coyuntura.

La manifestación más evidente de la crisis económica, política y social del país había sido el movimiento estudiantil-popular de 1968.

"... éste fué fundamentalmente una protesta dirigida en el primer plano entre la represión y la negación del diálogo por parte del gobierno y, en el plano más profundo, contra

el autoritarismo del sistema político y la inadecuación del desarrollo a las necesidades sociales". (Latapí 1980).

El origen y desarrollo del movimiento estudiantil no había sido enfocado hacia demandas educativas, ya que desde sus orígenes fue esencialmente político. Sin embargo, el gobierno lo presentó como una crisis educativa, y el 1º de septiembre de 1968 propuso una solución, una profunda reforma educativa.

La reacción del gobierno de Díaz Ordaz hacia el movimiento popular estudiantil con una reforma educativa es un elemento importante para comprender la coyuntura de la política educativa Echeverrista, por la pérdida de legitimidad y la antipatía popular que la represión sangrienta que el movimiento estudiantil había provocado.

La opción del gobierno de Echeverría ante tal situación fue el cambio del modelo de "desarrollo estabilizador" por el "desarrollo compartido" y a éste se le asignó como correlativo político la apertura democrática. Ante esta situación, la educación debería ser usada como medio de legitimación ideológica del sistema político mexicano, como oferta de un camino de ascenso social, principalmente para las clases medias.

La política educativa del sexenio 1970-1976 se etiquetó como Reforma Educativa. Esta expresión sirvió desde el --

principio hasta el final, para designar todas las acciones - del ramo educativo, desde la creación de nuevas instituciones, la expedición de nuevas leyes, la renovación de los libros de texto hasta la expansión del sistema escolar.

A continuación mencionaremos algunas de las acciones - más relevantes llevadas a cabo durante el sexenio señalado, - en relación a nuestro trabajo.

El 27 de noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, en reemplazo de la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941.

En la nueva Ley se define a la educación "como medio-fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, como proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, como factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar el sentido de solidaridad social" (Art. 2); recalca la importancia de la educación extraescolar mediante la cual puede impartirse la instrucción elemental, media y superior (Art. 15); - prescribe que el "sistema educativo debe permitir al educando en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar" (Art. 6); proclama - que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, tenderá a "promover el --

desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas, proteger y acrecentar los bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación y hacerlos accesibles a la colectividad; propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación; creación artística y la difusión de la cultura" (Art. 5); la Ley propone que el contenido de la educación se defina con miras a que el educando desarrolle su capacidad de observación, análisis, interrelación y educación, reciba armónicamente los conocimientos teóricos, adquiera visión de lo general y lo particular; ejercite la reflexión crítica y se capacite para el trabajo socialmente útil (Art. 45); en el artículo 48 de la Ley señalada se establece que los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas; las cuales se consideran vigentes en la actualidad.

Es conveniente mencionar brevemente las reformas que el Estado llevó a cabo en el nivel básico, medio básico, medio superior, normal y superior, para posteriormente hacer referencia a la creación de algunas Instituciones Educativas; así como de la importancia de la expansión y devaluación educativa realizada para terminar con la ubicación de la política educativa en este sexenio, con algunos datos y hechos que consideramos ponen al descubierto la función general de la --

educación.

- La Reforma de la Enseñanza Primaria y los Libros de Texto.

Los planes y programas de estudio se rehicieron estableciéndose cuatro áreas fundamentales: español, matemáticas, -- ciencias sociales, ciencias naturales y otras tres complementarias: educación física, artística y tecnológica. Se editaron treinta títulos para el alumno y veinticuatro auxiliares-- didácticos para el maestro. (Bravo, Carranza 1978).

- La Reforma de la Enseñanza Media.

La enseñanza media básica quedó reformada a raíz de -- la Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica en Chetumal del 15 al 17 de agosto de 1974. Como objetivos principales se propusieron: Estimular el conocimiento de la realidad del país para que los educandos participen en su transformación; lograr una sólida formación humanística, científica,-- técnica, artística y moral; así como desarrollar la capacidad de aprender a aprender y propiciar una educación sexual orientada a la paternidad responsable y la planeación familiar. -- (Bravo, Carranza 1978).

- La Reforma en la Enseñanza Media Superior.

La enseñanza media superior no fue reformada directamente por la Secretaría de Educación Pública; la XIII Asam- --

blea de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), que se realizó en Villahermosa en abril de 1971, recomendó que se organizara como ciclo formativo de tres años con carácter bivalente, es decir, a la vez terminal y propedéutico hacia los estudios superiores. -- Dos años después la ANUIES, en Tepic octubre de 1975, recomendó organizarla por semestres y créditos, con salidas laterales hacia el trabajo productivo. (Bravo, Carranza 1978).

También las escuelas vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) fueron transformadas en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, en septiembre de 1971; cada institución se dedicaría a una de tres ramas: ingenierías-- ciencias físicas y matemáticas, médico-biológicas y económico--administrativas.

- Reforma de la Enseñanza Normal.

En agosto de 1975 se aprobó un nuevo plan de estudios de la enseñanza normal. Al término de ocho semestre se otorga el título de Profesor en Educación Primaria y además el -- grado de Bachiller que permite proseguir estudios de nivel superior. Sin embargo, parece que esto último no se llevó a cabo.

- La Reforma en el Nivel Superior.

Se llevó a cabo un Diagnóstico Preliminar de la Educa

ción Superior en la Asamblea de Hermosillo, en 1970, sobre los objetivos de la educación superior en México.

Los objetivos de la educación superior quedaron definidos en relación a las funciones de docencia, investigación y difusión cultural. En las Orientaciones Generales del documento se especifica que la educación superior debe orientarse a favorecer el crecimiento de un orden social justo, a atender la creciente demanda de educación y a elevar el nivel cultural científico y tecnológico. Así como en el apartado correspondiente a los principios filosóficos se indica que la autonomía de las instituciones de cultura emana de la autoridad que la sociedad reconoce; señalando que no es un privilegio sino un derecho y una responsabilidad imprescindible en el cumplimiento de los fines de la educación superior, considerándose como inviolables la independencia y la libertad de cátedra. (Castrejón 1976).

Nuevas Instituciones.

- El Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El Consejo Universitario de la UNAM aprobó el proyecto el 26 de enero de 1971. El Rector Pablo González Casanova fue el principal impulsor de esta modalidad.

Como menciona Guzmán (1977), presentaba un nuevo en--

foque curricular basado en las estructuras del conocimiento - propias de cada área; enfatizaba cuatro aspectos en cuanto a la concepción de la enseñanza; el método científico experimental, el método histórico social, las matemáticas y el español.

- El Colegio de Bachilleres.

Creado por decreto presidencial el 17 de septiembre de 1973 como Organismo Descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Su objeto es impartir la enseñanza media superior en las modalidades escolar y extraescolar. Su objetivo es bivalente por lo que su plan de estudios incluye tres áreas: actividades escolares, capacitación para el trabajo productivo y actividades para-escolares. (Bravo, Carranza 1978).

- La Universidad Metropolitana.

Fue creada el 17 de diciembre de 1973. Inició sus labores al año siguiente en las Unidades de Iztapalapa, Atzacapotzalco y Xochimilco. Su organización por Unidades, Divisiones y Departamentos intenta propiciar la calidad académica, la flexibilidad y la interdisciplinariedad.

Expansión y Devaluación Educativa.

Un aspecto de la política educativa del sexenio anterior, es la expansión educativa que se manifestó en el mismo,

es fundamental señalarlo pues varios investigadores en educación (Pablo Latapí, 1976; Teóduo Guzmán, 1978 y Muñoz Izquierdo, 1980) consideran a la expansión escolar del régimen como una de las características relevantes de las acciones en materia educativa por parte del Estado.

Se debe agregar que esta medida de extensión educativa se presentaba en primer lugar en función de la demanda social, como una mejoría en la distribución de oportunidades, - de igualdad de oportunidades al declararse como objetivo central de la Reforma Educativa "El acceso de todos a la educación" (Excélsior, primero de julio de 1972).

Según Latapí, el criterio de la demanda social era tomado por el Estado como justificación de la extensión educativa en relación a la movilidad social. Sin embargo, él cuestiona el que en la realidad se haya estimulado la movilidad social y considera "... el criterio de satisfacer la demanda social obliga a ir precisamente en la dirección contraria, -- dar más educación y más costosa al que va teniendo más y, dejar con poca o ninguna a quien no puede demandarla o no la demanda aún. Este criterio implica aceptar como buena la selección social que hace el sistema educativo y descartar como no demandantes a quienes no tienen acceso o no pueden perseverar en él".

Latapí (1980) señala los datos son los siguientes: - Los aumentos de matrícula en los seis años fueron de 37.8% en

preescolar, 35.7% en primaria, 75.7% en media básica, 130% en media superior, 113.2% en normal y 106.1% en superior.

Teóduo Guzmán (1977) indica que tanto el Gobierno Federal como el de los Estados y la enseñanza privada han favorecido más a la educación post-primaria, ya que el presupuesto dedicado al nivel básico disminuyó en un 34.5% en 1976 respecto al asignado en 1971 así como por parte de los gobiernos estatales y particulares en un 30%. En contra parte las escuelas de nivel medio superior se incrementaron en 1976 en un 77%, los grupos de alumnos atendidos en 127%, las aulas en 23%, el gasto corriente en 150% y el gasto de inversión en más de 500%.

Existen datos en los que se pone de manifiesto cómo a pesar de la expansión escolar, la selectividad del sistema educativo es inherente al mismo, por ejemplo, de cada cien niños que ingresan a primaria 33 pasan a secundaria, veintidós egresan de ella, trece terminan el bachillerato y cuatro de ellos ingresan a la universidad. Todos estos hechos indican que se optó por dar prioridad a las demandas de los grupos sociales urbanos, sobre todo a la clase media. (Guzmán 1977).

Ya que oficialmente la política de expansión educativa, correspondió en dar respuesta a la demanda social y se declaró que esto favorecía a la movilidad social, es conveniente introducir aquí el comentario que hace Muñoz Izquierdo (1980) en relación a la educación. El autor dice..."existe una

selección automática en el acceso, permanencia y aprovechamiento a lo largo del sistema escolar en función de los antecedentes socioeconómicos de los educandos. Pretendidamente o no, el sistema educativo ha constituido un mecanismo para perpetuar las desigualdades sociales". El mismo autor explica que un análisis de la movilidad social entre una generación y la siguiente —en una zona urbana de México— mostró que si un hijo logra un nivel escolar igual al de su padre desciende en su posición ocupacional, es decir, para conseguir una ocupación igual a la paterna necesita tener más escolaridad que su padre.

Los investigadores en educación mencionados anteriormente coinciden en la explicación que se da sobre la devaluación educativa y la no tan real movilidad social en función de la escolaridad alcanzada.

La explicación sobre la devaluación educativa consiste en: que la relación entre la educación y el empleo no es lineal; la economía no crea empleos con la suficiente velocidad para absorber y dar trabajos a todos los que egresan de la escuela; por lo que al ampliarse el sistema educativo se va saturando el sistema de trabajo sin que haya empleo para todos. Como consecuencia, los egresados con baja escolaridad difícilmente encuentran empleo, y los que cuentan con una escolaridad mediana logran puestos para los que hace algunos años se requería escolaridad baja; ya que los empleadores tien-

den a elevar artificialmente los requisitos escolares de cada ocupación.

Y afirman Medellín e Izquierdo (1980) "... La devaluación educativa no afecta a todos los estratos de la población en la misma forma: resulta mucho más perjudicial para los pobres que para los ricos".

Hay que señalar además que se crean empleos con un ritmo mayor en el caso de las ocupaciones que requieren un alto nivel de escolaridad y es más lento en el caso de las ocupaciones poco calificadas.

En un estudio realizado por el Centro de Estudios Educativos con respecto al incremento y distribución de plazas - durante la década de los sesentas, se encontró que el número de plazas para personas con estudios universitarios aumentó - mucho más (155%), que las correspondientes a niveles más bajos: para primaria incompleta 64%; para quienes no tuvieron - escuela en un 56% (Medellín, Izquierdo 1980).

Encontramos, asimismo, que de los egresados de educación superior el 73% consiguió empleo mientras que de los que no terminaron la primaria solo el 36%.

En relación a la devaluación educativa, Teódulo Guzmán (1977) dice: "es evidente que un mismo grado de escolaridad no vale lo mismo para todos los individuos en el mercado de trabajo. Los individuos que cuando estudiantes tuvieron -

más ventajas para competir en la escuela son también los que tienen las condiciones más ventajosas para competir en el plano laboral y obtener incrementos más rápidos en los salarios- que los demás, carentes de esas ventajas previas".

La política de expansión escolar en beneficio de ciertos sectores, constituye un instrumento de la élite política, pues el ofrecer mayores oportunidades de educación a los sectores capaces de presionar al gobierno es una forma de satisfacer inquietudes y demandas sociales sin modificar la estructura de la sociedad. Pues, como dice Muñoz Izquierdo (1980), el sistema escolar asegura la perpetuación del sistema de estratificación social.

Algunas Consideraciones sobre la Política Educativa del Régimen 1977-1982.

Durante el bienio 1977-1978 un factor determinante en relación a la política educativa ha sido la crisis fiscal del Estado como consecuencia del estancamiento inflacionario, que alcanza su fase crítica en 1976, y de la política de restricción del gasto público; resultó una reducción de los recursos disponibles para la educación. Contradictoriamente a la limitación de recursos, la ideología educativa se manifestaba cargada de promesas nuevas, ofrecía la escuela como vía del progreso de cada uno de los mexicanos.

En el Plan Nacional de Educación publicado a mediados

de 1977 se ofrecía la expansión y renovación en todos los niveles, del preescolar al universitario.

El anuncio oficial de la elevación de la escolaridad obligatoria a nueve grados "... implicaba no solo universalizar la secundaria sino corregir el atraso y la insuficiencia de la escuela primaria, cuya eficiencia interna está por debajo del 50%. Ante las críticas expuestas por diferentes grupos en la prensa, el Plan se deja de lado con la renuncia de Muñoz Ledo a la SEP. (Secretaría de Educación Pública 1978).

A finales de 1978, la perspectiva de los excedentes petroleros plantea la posibilidad de superar la austeridad del gasto social. Se observan una serie de iniciativas legales y materiales que en conjunto configuran una política nueva frente a las instituciones de Educación Superior en el país; pero que se generalizan a otros niveles al sistema educativo.

A esta nueva política Olac Fuentes (1979) la denomina Modernización y Control.

El autor considera que la raíz de la política del presente régimen hacia la educación superior se encuentra en su necesidad de regular y orientar el funcionamiento y desarrollo de las instituciones, su dinámica interior, su vinculación con las fuerzas sociales les permite asumir direcciones propias conflictivas en el sistema de dominación; ya sea porque hunden en la corrupción y la ineficiencia entonces se --

vuelven inútiles para el Estado y las clases dominantes, o bien, porque se convierten en centros de disidencia radical.

"... Dos líneas caracterizan a la actual política estatal: primero, la promoción de un proceso de modernización - eficientista que establezca una mayor funcionalidad entre las instituciones y las necesidades de reproducción social; y segundo, el desarrollo de mecanismos para prevenir la generación de movimientos de oposición política, así como fijar los límites dentro de los cuales puede manifestarse legítimamente cuando lleguen a presentarse". (Fuentes 1979).

"De entre la gran cantidad de medidas, planes y declaraciones oficiales, cinco hechos definen las líneas básicas de la acción estatal: la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en agosto de 1978; la aprobación de la primera etapa del Plan Nacional de Educación Superior en Asamblea de la ANUIES, en noviembre de 1978; la promulgación de la Ley de Coordinación de la Educación Superior en diciembre de 1978; la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica en diciembre de 1978 y la recomendación de normas para las relaciones laborales, ANUIES, en Mérida, marzo de 1979" (Fuentes 1979).

El documento de la Planeación de Educación Superior en México contiene treinta y cinco programas de operación para 1979 y 1980, del carácter de los programas y de la prioridad asignada hacia ellos, es que Olac Fuentes deduce los prin

cipios básicos de la nueva política estatal: Modernización y Control.

Modernización y Control

Educación y producción

Vincular más estrechamente las instituciones con el aparato productivo, para que las instituciones den "una mejor respuesta a las necesidades de desarrollo nacional". "...es claro en este contexto que las 'necesidades' del desarrollo - se entienden como requerimientos de crecimiento económico y de productividad en el sector moderno de la economía. En ningún momento se hace referencia a las necesidades de grupos sociales mayoritarios, sean estas de bienestar, de organización o científico-tecnológicas.

Descongestionar las Universidades.

Fuentes (1979) dice que hay una fuerte insistencia en modificar el proceso de crecimiento de la matrícula. Por un lado existe una propuesta de normas selectivas que permitan "aplicar el principio de capacidad o competencia académica mediante la selección, racional y objetiva de los estudiantes - en función de sus conocimientos previos y su aptitud para el estudio".

Por otro lado se trata de canalizar la demanda a nivel

les inferiores de la licenciatura: estudios post-secundarios- que no sirven como preparación para entrar a la universidad,- y carreras cortas que se siguen al salir del bachillerato. -- "... la intención de separar a los preparatorianos de los procesos de radicalización ideológica y política que puede darse en la universidad es, evidente". Fuentes (1979).

Tecnificación.

Mejorar el funcionamiento de las instituciones mediante la práctica más sistemática y planeada de la docencia y la adopción de formas técnicas para la asignación y administra--ción de los recursos. En esta dirección se orientan programa--s de formación y actualización de profesores, de produc--ción de material didáctico y del fortalecimiento de bibliote--cas y centros de documentación. "... estas acciones corren el riesgo de convertirse en formas de tecnificación de errores,- pues la formación que se da es conductista, y los métodos de- trabajo así como los contenidos informativos se han mantenido intactos, encubriéndose con una aparente modernización de programas por objetivos, que en nada cambian la relación pedagógica ni el tipo de aprendizaje que se promueve" (Fuentes -- 1979).

Sobre la Asignación de Recursos.

El autor mencionado considera que el gobierno no ha -

recurrido a formas verticales de imposición; se vale de mecanismos de planeación inductiva, que mediante el financiamiento y otras formas de apoyo, facilita y hace atractivas las opciones que corresponden a la política estatal, mientras por otro lado, obstaculiza o abandona aquellas que le son contrarias.

La creación de la Ley de Coordinación de la Educación Superior cumple con el cometido de regular la asignación de recursos, la Ley establece dos tipos de financiamiento: uno ordinario y otro específico, que se determinarán atendiendo a las prioridades nacionales y a la participación de las instituciones en el desarrollo del sistema educativo superior y considerando la planeación institucional y los programas de superación académica y de mejoramiento administrativo, así como el conjunto de gastos de operación imprevistos. (Fuentes - 1979).

La disposición le dá al Estado un amplio margen para orientar el desarrollo institucional, porque a él corresponde definir qué se entiende por "necesidades" y prioridades nacionales, y determinar cuáles son los programas que a ella se ajustan.

Otro instrumento de control indirecto ha sido la ANUIES, promoviendo proyectos que la Secretaría de Educación Pública no quería promover por sí misma (Colegio de Bachilleres, Universidad Autónoma Metropolitana), asimismo, se le ma-

nejó como vía para la negociación financiera y como mediadora en conflictos institucionales.

Las formas de control.

El control y la limitación de los procesos políticos que se gastan en la universidad, se desarrollan a través de acciones múltiples, que van desde las disposiciones legales de alcance general hasta la represión particularizada.

Olac Fuentes considera que pueden distinguirse tres campos de acción de la política estatal y de las fuerzas locales que de diversos o diferentes modos se asocian:

- 1º La restricción a la acción del sindicalismo universitario.
- 2º La promoción de formas verticales de gobierno interno constitucional.
- 3º El control por grupos adictos de la administración universitaria.

Con respecto al primer punto, la tendencia ahora es el establecimiento de un régimen jurídico precisamente definido, que amplía el espacio legal para las reivindicaciones estrictamente económicas, pero no permite la intervención en lo académico y sobre todo, lo político, es decir, la acción política propia o solidaria. Este es el aspecto esencial de la propuesta de la legislación presentada por la ANUIES en febrero de 1979.

Son conocidas las modalidades que asume la presión antisindical: obstáculos a la organización, negación de la representatividad, formación preventiva de sindicatos blancos, violaciones de los contratos hasta llegar a la represión, a veces, bajo formas administrativas, o por medios violentos.

Con respecto al segundo punto, se refiere a la imposición de formas verticales de gobierno interno, es decir, el renunciar a los recursos de legitimación participativa; para garantizar el orden, se abandonan las opciones democráticas.

Las dos instituciones nacionales creadas por el gobierno de López Portillo representan grados diferentes de regulación autoritaria: La Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

En la Universidad Pedagógica, el Secretario de Educación Pública asume el poder de las decisiones básicas: establecer las modalidades académicas y organizativas de la Institución y nombrar y remover libremente al rector, quien a su vez tiene capacidad para administrar sin consulta y para designar al personal académico y de apoyo. Por abajo del Rector existen un Consejo Académico prácticamente consultivo y un Consejo Técnico, integrado por funcionarios de la Universidad. (Fuentes 1979).

En relación a la segunda institución creada por este régimen, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica,

está gobernado por una Junta Directiva, designada por el Presidente de la República. Para asesorar a la Junta se creó un Consejo Consultivo "integrado por representantes connotados - de los sectores de actividades profesionales, sociales y económicas del país".

"... En el esquema no se señala ninguna forma de participación del personal académico, de estudiantes o trabajadores; lo que se establece es un instrumento de poder tecnocrático y de integración corporativa con los sectores sociales - dominantes". (Fuentes 1979).

Por último, con respecto al tercer punto, el control por grupos adictos de la administración universitaria, se refiere a la creación de condiciones para que en los centros de estudio se haga necesaria y se fortalezca una nueva burocracia, capaz de aplicar formas más sofisticadas de administración y de utilizar, según se requiera, instrumentos de control que van de la cooptación a la represión. Es la tendencia a la formación de camarillas, a la asignación de puestos - en razón de lealtades políticas, la manipulación de las bases, el patrocinio de grupos de choque, así como la represión administrativa.

"... Las políticas de modernización y control, configuran todo un modelo para reformular las funciones reproductoras de la universidad mexicana y para disolver las 'irracionalidades' que presenta ante el sistema de dominación y el apa-

rato productivo" (Fuentes 1979).

Asimilación de la modernización por otras instituciones educativas.

El modelo de modernización y control planteado anteriormente, muestra las acciones del Estado en materia educativa. Estas políticas han sido incorporadas por diversas instituciones ajustándose así a los lineamientos oficiales y adquiriendo con él las ventajas de ser instituciones en cierta forma consentidas del gobierno. El Colegio de Bachilleres es un claro ejemplo del fenómeno mencionado. Esta institución ha ido incorporando, y desde su misma formación, elementos que la identifican como modernizada: desde su creación, al ser Organismo Descentralizado del Estado, se encuentra con las finalidades que le confiere el artículo 5 de la Ley Federal de Educación; tiene carácter formativo y terminal (Art. 17 de la Ley Federal de Educación); el Colegio de Bachilleres ofrece la modalidad extraescolar, es decir, sistema abierto de enseñanza.

Como dato del proceso de incorporación a la modernización tenemos cómo esta Institución incorporó los lineamientos de la ANUIES, Villahermosa (1971). Así como los de Tepic en 1973 consistían en la recomendación de organizar al nivel medio superior por semestres y créditos, con salidas laterales hacia el trabajo productivo (Bravo Carranza, 1978).

BIBLIOGRAFIA

- BRAVO, A, y CARRANZA, J.A., La Obra Educativa, 1970-1976, Secretaría de Educación Pública, México, 1978, 43-51, 63-69, 95, 164, 165.
- BORDIEU, P. y PASSERON, L. C., La Reproducción, Barcelona, -- Ed. Laia, 1977.
- CASTREJON, D.J., La Educación Superior en México, Secretaría de Educación Pública, México, 1976, 53-59.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Ley Federal de Educación, Comentario, por Medellín R.; Izquierdo C., México, 1980, 54, 55, 56, 57.
- CORREA, A., "El Maestro", El Escolar Mexicano, Tomo II, Número 32, México, 1890.
- FUENTES, M. O., México Hoy, Educación Pública y Sociedad, México, Ed. siglo XXI, 1979, 256.
- FUENTES, M.O., El Estado y la Educación Superior, Revista -- Nexos, Número 18, México, 1979, 25, 27, 28, 30, 32.
- GUZMAN, J.T., Alternativas para una Educación en México, México, Ed. Gernika, 1977, 164, 165, 181, 189, 203.
- LATAPI, P., Análisis de un Sexenio de Educación en México, -- 1970-1976, México, Ed. Nueva Imagen, 1980, 39, 49, 50, 53, 54, 58, 80.
- LATAPI, P., Política Educativa y Valores Nacionales, México, -- Ed. Nueva Imagen, 1979, 115, 127.
- LUCART, L., El Fracaso y el Desinterés Escolar en la Escuela Primaria, Barcelona, Ed. Gedisa, 1979, 65.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA., Plan Nacional de Educación,-
México, 1978.

VASCONI, T., Aportes para una Teoría de la Educación Burguesa,
México, Ed. Nueva Imágen, 1977, 301, 302, 314, 319, -
320, 321.

C A P I T U L O I I

COLEGIO DE BACHILLERES Y POLITICA EDUCATIVA

Como se mencionó en el Capítulo I, el Colegio de Bachilleres —CB—, es una institución de enseñanza media superior, creada a consecuencia de la Reforma Educativa realizada durante el régimen del Lic. Echeverría Alvarez. Respondiendo a una serie de necesidades, dicha reforma estuvo encaminada, por un lado a incrementar la participación popular a través de un proceso "democrático" que redundara socialmente en el mejoramiento de vida de las clases marginadas por medio de la educación y la cultura; y por otro orientada hacia la modernización acelerada del aparato productivo del país.

Partiendo de este hecho, el propósito del presente capítulo, es caracterizar al CB, con la finalidad de mostrar la forma en que responde al proceso de Modernización y Control educativo impuesto por el Estado; dicho proceso se precisó en el capítulo anterior.

El desarrollo del presente capítulo, tendrá como base, la presentación de datos estadísticos del Colegio¹ y el dis-

1 En este capítulo, el Colegio será el Colegio de Bachilleres.
—CB—

curso oficial de la Asociación Nacional de Universidades e - Institutos de Enseñanza Superior -ANUIES- y de la misma insti tución Bachilleres; en torno a esto, se irá indicando el pa-- pel que en materia educativa, social y política, ha desempeñado el CB en el contexto educativo del país.

El marco de referencia utilizado, será el capítulo I- de este trabajo; el punto de vista de teóricos de la educa- ción; entre otros: Vasconi, Fuentes Molinar, Teóduo Guzmán y 8 años de experiencia docente en esta institución.

Antecedentes del Origen y Creación del Colegio de Bachilleres.

Partiendo del hecho de que la creación del Colegio -- fué iniciativa de la ANUIES, hablemos un poco de ella para -- ubicarla dada la importancia que en materia educativa repre-- senta. La ANUIES, es uno de los principales instrumentos de- control encubierto que el Estado adoptó a partir de 1970, pa- ra la implementación de su política modernizante en educación; ya que a partir de ese año, dejó de ser un irrelevante club - de rectores, para convertirse en brazo rector de la política- estatal en educación media superior y superior. Su aparente- "neutralidad" la convirtió en mano de gato, tal como acertada- mente lo refiere Fuentes Molinar (1979); mano con la que se - lanzaron proyectos que la Secretaría de Educación Pública - - (SEP) por sí misma no quiso promover: tal fué el caso del CB- y de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Al mismo -

tiempo, se le manejó a la ANUIES como vía para la negociación financiera y como instancia mediadora en conflictos institucionales. Por último se le ha usado como instrumento para la orientación corporativa de las instituciones y como cuerpo -- que, en acuerdos y reuniones legitima la política gubernamental, al dar apariencia participativa a lo que en realidad es una aparatosa autoconsulta del Estado. Ejemplos de esto son la forma en que se implementó el Plan Nacional para la Educación Superior; la Legislación Universitaria; la Política rectora para las instituciones del nivel medio superior y superior.

Una vez ubicada la ANUIES, citemos los antecedentes -- del CB; entre éstos se encuentran la Declaración hecha en Villahermosa de Abril de 1971, los Acuerdos de Toluca y de Tepic en 1972 y 73 respectivamente. Estos documentos fueron el resultado de las Asambleas Nacionales celebradas por ANUIES -- en el período 70-73, para delinear la política a seguir por -- el Estado en el nivel medio superior.

La argumentación que vierte para la creación del Colegio, y que maneja a través de su órgano oficial informativo, -- la centra alrededor de la demanda educativa, haciendo aparecer la situación, como un problema de tipo cuantitativo, pasando por alto su aspecto cualitativo y por ende sus implicaciones sociales y políticas. De aquí que su forma de solucionarlo, se reduzca a la atención de esa demanda en forma siste

mática y racional, aprovechando eficientemente los recursos - con que contaba el país. Revisemos parte de su argumentación.

..."A fin de resolver el problema de demanda de la -- educación media superior y superior, cuyas características se exponen a continuación, se propone la creación de nuevos centros de enseñanza media superior y una nueva universidad para el área metropolitana de la Cd. de México, como primer paso para el establecimiento de otras instituciones superiores; el fortalecimiento de las instituciones existentes en el Distrito Federal y en las entidades federativas, con especial impulso a las actividades de investigación y de posgrado... se sugiere que los nuevos centros educativos, observen las características de Organismos Públicos y Descentralizados del Estado, con Personalidad Jurídica y Patrimonio propio; y que al mismo tiempo que atiendan la demanda de éstos ciclos; eleven el nivel cultural, científico y tecnológico que el país requiere... sería muy grave para el país mantener a la educación media superior y superior, en condiciones que, por el incremento explosivo de la demanda, fueran cada año más insuficientes al no lograrse una relación adecuada entre el número de estudiantes y los recursos humanos y físicos. Esto traería como consecuencia la disminución en la oferta educativa para un grupo de personas cuya formación está estrechamente ligada con los intereses superiores de la Nación. Este problema es de gran interés social y corresponde al Estado resolverlo"... (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1973).

Revisemos esta demanda en datos, para tener una mejor comprensión del problema, tal como lo sugiere ANUIES.

Para septiembre de 1973, la demanda real de educación para el nivel medio superior en todo el país será de 270 000 - alumnos egresados del ciclo básico de enseñanza media, de los cuales solo se admitirá a 214,000 que corresponde a la capacidad real disponible de las instituciones de enseñanza; de esto se observa un déficit de 56,000 plazas. Para 1976, la demanda será de 362,000 estudiantes y en 1980 de 539,000. El déficit en 1976 sería de 98,000 plazas y para 1980 de 216,000; de esta demanda el 40% se localizará en el área metropolitana de la Cd. de México.

En el nivel superior el problema de la falta de cupo - también se presentaba, veamos algunos datos. Para 1973, egresarían del bachillerato 197,000 estudiantes, siendo de 149,000 la capacidad real disponible; para cubrirla se requerirán por lo tanto de 45,000 plazas más para satisfacerla y de 220,000 - en 1980, ya que se espera un egreso de 475,000 estudiantes se gún cálculos estimados.

Prosigue ANUIES su argumentación; de acuerdo con las cifras presentadas, la demanda de educación en estos ciclos - es tal a partir de 1973, que se requiere atender de inmediato el problema, para éste y los años futuros, pues de lo contrario se daría lugar a una creciente insatisfacción de la deman

da de educación, de efectos negativos, que solo retardaría la efectiva solución del problema, haciendo crecer exponencialmente los costos económicos y sociales. Por razones operativas, las soluciones se ofrecen por separado para el área metropolitana y el resto del país.

La alternativa de ANUIES contemplaba la creación de organismos autónomos, independientes de las instituciones ya existentes; y el no optar por esta vía según ANUIES, significaba pasar por alto una serie de situaciones: primeramente, saturar y concentrar más los servicios educativos en instituciones que al momento están funcionando por sobre la capacidad real para la que fueron creadas, tal era el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN). La capacidad de la UNAM, para 1980 sería de más de 500,000 estudiantes y la del IPN de 225,000 aproximadamente. Esto propiciaría la concentración de servicios para la población escolar, en momentos en que la Política Educativa Nacional tiende a la descentralización de la educación y en pocos años ambas instituciones atenderían en el nivel medio superior a una población escolar mayor que la de licenciatura. Trayendo lo anterior como consecuencia que dedicarían la mayor parte de sus recursos y esfuerzos a la enseñanza media, descuidando los otros niveles, decrementando la calidad de la enseñanza, obstaculizando la renovación en contenidos, metodología y estructura; así como reformas en la organización, sin dejar de prever que las relaciones entre --

alumnos, profesores y autoridades serían cada vez más difíciles, aumentando los conflictos y la insatisfacción en todos. - (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1973).

Es así que en tales circunstancias ANUIES propone la creación del CB, para atender la demanda de educación en el nivel medio superior.

Analizando la argumentación de ANUIES, observamos que si bien el problema que menciona es real, el plantearlo solo en términos de demanda educativa, no deja de ser un planteamiento parcial, dada la problemática económica, social y política que en ese momento vivía el país. Recordemos una vez más, que la gestión educativa por parte del Estado, es una gestión política tal como se mencionó en el capítulo I. A su vez, la distancia entre la planeación y realización de los proyectos educativos estatales, está determinada no sólo por la decisión política y la capacidad organizativa de los grupos dirigentes del aparato estatal, sino fundamentalmente por los márgenes que permite la naturaleza y la dinámica misma del sistema escolar y por los condicionamientos impuestos por la estructura social. Así vemos, que no se trata solamente de controlar la matrícula en base a la optimización de los recursos; el problema hay que ubicarlo además de institucionalmente en un plano social, económico y político, ya que solo así comprenderemos mejor las características del Colegio y la po-

lítica educativa que lo rige.

Como refiere Latapí (1980), el régimen del presidente Echeverría se enfrentó a una problemática social, económica y política a la que había de dar soluciones eficaces a la mayor brevedad posible. Situación derivada a consecuencia de la in capacidad del modelo económico de desarrollo.

El régimen entrante, se propone cambiar el modelo económico de Desarrollo Estabilizador por un modelo económico de Desarrollo Compartido; como un intento por recuperar y ofrecer al pueblo canales de participación, populares y democráticos. Y al mismo tiempo para asegurar y preservar la supervivencia del sistema social imperante. El papel que la Educación jugaría en este nuevo cauce, sería fundamental ya que a través de ella se trataría de brindar igualdad de oportunidades a los diferentes sectores de la población, con el fin de que obtuvieran una mejor forma de vida.

A través de la Reforma Educativa, en todos los grados escolares y niveles educativos, se intenta refuncionalizar a la Educación para revitalizarla y adecuarla a las exigencias del desarrollo de una sociedad que aspira a su industrialización y con ello a su independencia económica. Como rasgos del discurso educativo del régimen; Fuentes Molinar (1979), - señala las siguientes líneas:

a) La insistencia constante en los efectos democratizantes de la apertura del acceso a la escuela; la cual se concretó en la expansión educativa de todos los niveles y especialmente en el medio superior.

b) La modernización científica y pedagógica, como vía para lograr una cultura social más "racional" y orientada a la "eficiencia".

c) El economicismo pragmático; la escuela debe de capacitar para el trabajo. De aquí la insistencia en vincular la educación con la producción en el nivel medio básico, medio superior y superior.

d) El pluralismo doctrinario y la autonomía académica
y

e) La presencia del pueblo en los contenidos educativos, como una expresión del tercermundismo y la solidaridad internacional. Estos últimos expresados en la reforma a los libros de texto en la primaria.

Veamos ahora como se expresan estos rasgos para el caso del CB.

Expansión Educativa.- Para el nivel medio² en este sexenio se pasa de 1.4 millones en 1970 a 2.85 en 1977, según datos de la Estadística Nacional de la SEP. La tasa anual de crecimiento los primeros cuatro años fué del 10% y de - -

2 El nivel medio en estas cifras incluye el básico y el superior.

15.5% y 12.9% en los dos últimos años respectivamente. Lo que representa que el 13 de cada 100 alumnos estuvieran inscritos en este ciclo educativo. Particularmente, en el nivel medio superior en el año escolar 1980-1981 la población matriculada fué de 975,000 estudiantes, y de 1,100,000 en el período actual 1981-1982 (Gaceta Académica CB 1981). En el rasgo de expansión educativa, podemos ubicar la argumentación de -- ANUIES para crear el CB. Paralelamente a esto y respondiendo a la necesidad de vincular el aparato educativo con el productivo (economicismo pragmático), en forma tal que se aprovechara la experiencia que en este aspecto aportara el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) desde su fundación, en febrero de 1971) se propuso crear una nueva institución educativa dentro de este nivel que: viniera a satisfacer la demanda educativa en este ciclo; ofreciera adiestramiento teórico-práctico, para que a la vez que capacitara para el trabajo frenara el acceso a la educación superior y fungiera como un eje alrededor del cual la clase social dominante fortaleciera su hegemonía ideológica, utilizando para esto al Estado.

El proyecto CCH, que en sus inicios fué planteado como la institución que dentro de este nivel revolucionaría a la educación, tanto en la capacitación como en la licenciatura y el posgrado, no logró consolidarse, debido a las pugnas entre los grupos políticos de la burocracia universitaria y a los intereses de los grupos gubernamentales, que dieron por -

resultado que se limitaran sus planes de expansión.³

En la creación de la nueva institución, habría que -- cuidar todos los aspectos administrativos y docentes, con objeto de garantizar un buen funcionamiento de acuerdo a las expectativas del Estado. Resumiendo diremos, que se tendría -- que ejercer un control muy estricto.

Creación.

Se crea el 19 de septiembre de 1973, como organismo - descentralizado del estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Cd. de México; tendría por objeto tal como se especifica en el artículo 2o. del decreto de su creación: impartir e impulsar la educación correspondiente al ciclo superior del nivel medio; teniendo las facultades de:

- Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la República que estime conveniente.

- Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.

- Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos.

- Otorgar o retirar reconocimiento de validez a estu--

3 Para profundizar en este punto consultar el artículo de - Cuauhtémoc Ochoa: La reforma educativa en la UNAM 1970-1974) Cuadernos Políticos, Ed. Era. No. 9 pp. 67-82.

dios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.

- Establecer y sostener planteles en coordinación con los gobiernos de los estados, dentro de sus respectivas jurisdicciones.

- Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se imparta el mismo ciclo educativo. Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres (1973).

Objetivos.

- Desarrollar la capacidad individual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada. Decreto de Creación del Colegio.

Inicio de Funciones.

El domicilio del Colegio y la Dirección General de éste, se localiza en la Ciudad de México; sin embargo en relación al inicio de sus funciones es en la Ciudad de Chihuahua-- en donde comienza el Colegio con 3 planteles en septiembre de 1973 con una población de 450 alumnos; y es hasta febrero de 1974 cuando abre 5 planteles en el área metropolitana, aten--

diendo a una población de 11,837 estudiantes en dos turnos: - matutino y vespertino.

En febrero de 1976 en el área metropolitana, el Colegio ofrece sus servicios en la modalidad extraescolar por medio de su Centro de Enseñanza Abierta -CEA-, siendo para mayo la matrícula en este sistema de 11,562 estudiantes (Colegio - de Bachilleres, estadística básica 1981).

Cabe señalar que el proyecto de expansión del Colegio contempla la creación de planteles en todo el país.

Expansión del Colegio.

El crecimiento del Colegio se puede observar en su matrícula escolar y en la creación de nuevos planteles, tanto - en la Cd. de México, como en el interior del país.

En la Cd. de México, existen al momento 19 planteles- creados en este orden: sem. 74A (El Rosario, Cien Metros, Iztacalco, Culhuacán, Satélite); sem. 77A (Vicente Guerrero); - sem 78B (Iztapalapa, Cuajimalpa, Aragón, Aeropuerto, Atzacolco, Netzahualcoyotl, Xochimilco-Tepepan, Milpa Alta, Contreras, Tláhuac); sem. 79A (Huayamilpas, Tlihuaca-Atzacapotzalco y Ecatepec). Los que se encuentran localizados en diferentes puntos de la Cd. para atender a toda la población que demande este servicio. Siendo la ubicación en la mayoría de los casos en zonas poblacionales cuyo nivel socioeconómico es bajo y medio bajo.

En el interior de la República existen planteles del Colegio en 11 estados: Chihuahua, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala, Baja California, Colima, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán; además de que 200 escuelas preparatorias federales por cooperación y particulares incorporadas adoptaron su plan de estudios.

Las facultades, objetivos y expansión del Colegio, - contemplan los rasgos que la Reforma Educativa especificó para este ciclo escolar, y al mismo tiempo establecen las condiciones para ejercer un mayor control político. Veamos algunos ejemplos: Nace como organismo descentralizado del Estado, lo que le impide establecer dependencia académica y administrativa con instituciones del nivel medio básico y superior. - Lo anterior implica que los egresados del Colegio, tengan únicamente reconocimiento en sus estudios por parte de las instituciones superiores afiliadas a la ANUIES, y no el pase automático; quedando la decisión final en manos de las escuelas - en donde soliciten su ingreso; que dependerá a su vez del cupo disponible.

Como resultado de este obstáculo, el porcentaje de -- alumnos egresados que continúan estudios, es bajo; no obstante que el 95% de ellos pertenecientes a la octava, novena y - décima generación manifestaron en una encuesta realizada por el Colegio en 1981, deseos por seguir estudiando, contrastando con esta realidad, el discurso de la institución ya que es

ambiguo y en ningún momento asume la responsabilidad que le corresponde por la situación que genera a los alumnos (rechazo de las instituciones superiores, desempleo, revalidación de estudios en otras escuelas a pesar de haber cubierto el 100% del plan de estudios del CB), señalando a éstos como los únicos responsables de lo que les suceda. Así vemos que en el boletín del Colegio de agosto de 1976, el Director Académico, anuncia que los alumnos no tendrán ningún problema para continuar estudios en las diferentes universidades del país, y en el boletín del 20 de septiembre de 1977 lo reitera dando a conocer las escuelas en donde se puede continuar. Se anuncia que el Centro de Estudios Técnicos Industriales ha admitido recientemente a 179 alumnos del Colegio, y que la UNAM admitió 1,300, pero no se menciona que los que egresaron fueron 5,000 y que el 80% de éstos presentaron solicitud de admisión.

En la gaceta del 30 de abril de 1982, el Director General de la institución, a diferencia de lo antes dicho, expresa la decisión tomada por el Colegio en el sentido de "...seguir impulsando la formación terminal, dada la importancia de formar técnicos a este nivel ya que el país así lo requiere. El seguir fomentando la formación de futuros desempleados, no es función que competa al Colegio; nuestro esfuerzo, debe dirigirse fundamentalmente a hacer sentir al individuo que lo esencial no es tener títulos universitarios, sino ser útil a la sociedad y en ello encontrar una satisfacción,-

una realización individual"... El discurso oficial de la institución se va adecuando a las normas que el Estado especifica para este nivel educativo, ya que de no ser así las aparentes contradicciones que observa, no pueden explicarse. Tiene por decreto, la posibilidad de crecer a nivel nacional e imponer y difundir un solo bachillerato; tal parece que así se logra imponer la hegemonía de la clase privilegiada. Un dato -- que confirma este comentario, es el hecho que en los estados de la República, en donde se establecieron planteles del Colegio de Bachilleres, se terminó con las escuelas de este nivel, tal fué el caso de las preparatorias de Chihuahua, Sonora, Colima y actualmente la Universidad Autónoma de Sinaloa, lucha porque esto no suceda con ella.

En este sentido, Carlos Ornelas (1981) menciona ...-- "si bien es cierto que el CB fué una alternativa innovadora en el terreno académico (no más importante que los CCH), en el terreno político fué una alternativa estatal para modernizar y controlar centralizadamente la educación media superior y propiciar la separación de las preparatorias de las instituciones de educación superior."

A diferencia del CCH en donde se dejó opcional a los alumnos la posibilidad de cursar una capacitación, el Colegio solo extiende Certificados de Estudios a los estudiantes que la hayan cursado.

Plan de Estudios.

Este bachillerato se considera único, ya que sus estudios son reconocidos y validados por todas las instituciones del nivel superior, incorporadas a ANUIES. El plan de estudios consta de 3 años, divididos en 6 semestres académicos y las materias que se cursan en ellos, se clasifican en tres -- grandes grupos: básicas, de capacitación y complementarias a la capacitación. Cada uno de estos grupos cumple una función específica que responde directamente a los objetivos de la -- institución: propedéutico que se refiere al desarrollo de una capacidad intelectual y el terminal referido a proporcionar -- al estudiante una capacitación.

El objetivo propedéutico, se cubre con las materias -- básicas (matemáticas I/II/III, física I/II/III, química I/II/ III, literatura I/II, historia I/II, metodología de la cien-- cia y de la investigación I/II, biología I/II, filosofía I/II, etc.) que se cursan a lo largo de los seis semestres, y equi-- valen a las que con igual nombre se cursan en otros bachele-- ratos (Escuela Nacional Preparatoria, Centros de Estudios -- Científicos y Tecnológicos, Colegio de Ciencias y Humanida-- des). De lo anterior se deriva que el alumno del Colegio -- cuenta teóricamente hablando con el mismo nivel educativo, y no existe ningún impedimento para que compita en la obtención de su ingreso a las universidades.

El objetivo terminal se expresa en las materias de capacitación y complementarias de ella, las cuales integran las áreas de capacitación para el trabajo; éstas materias las cursa el alumno a partir del tercer semestre y hasta el sexto, - siendo algunas de ellas: principios de administración I/II, - dibujo I/II, geometría descriptiva, higiene y seguridad, administración de recursos, cálculo diferencial e integral I/II, - antropología I/II, comunicación I/II, ciencias de la salud -- I/II, tecnología de laboratorio, etc.

Actualmente se ofrecen 12 áreas de capacitación, que- se encuentran distribuidas en los 19 planteles, éstas son: Empresas Turísticas, Laboratorista Clínico, Lab. Químico, Orga- nización y Métodos, Administración de Recursos Humanos, Admi- nistración de Oficinas, Dibujo Publicitario, Dibujo Indus- -- trial, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Bibliotecono- mía, Contabilidad General y Fiscal. De éstas el estudiante - está obligado a elegir una durante el tercer, cuarto, quinto y - sexto semestre. La institución no otorga diploma técnico, so lo menciona en el certificado de estudios la capacitación que cursó el alumno.

El promedio de materias que cursa un alumno por semestre escolar es de 8. Este plan de estudios se sigue en todos los planteles del Colegio, y en el sistema abierto.

Sistema de Enseñanza Abierto -SEA-.

De acuerdo con el artículo 10 de la Ley Federal de Educación, que establece que los servicios educativos deberán extenderse a quienes carezcan de ellos, se implementó el SEA el 19 de enero de 1976, con una inscripción masiva de 11,562-estudiantes para abril de ese año. El propio decreto que dió vida al Colegio lo facultó para extender certificados en la modalidad abierta. Entre los antecedentes del sistema se encuentran el sistema de enseñanza abierta de la Universidad de Inglaterra, el de la UNAM, y las escuelas "sin muros" de los EE.UU.

El funcionamiento del SEA, se realiza por medio de asesorías, consultorías y monitoreso que se organiza por un centro general que coordina las actividades. Existen 5 centros que ofrecen el servicio, los cuales se localizan en los planteles del Rosario, Cien Metros, Iztacalco, Culhuacán y Sa-télite.

Su característica esencial nos dice Flores Sandoval (1978) es la FLEXIBILIDAD ya que los estudiantes pueden realizar su aprendizaje en el tiempo de que dispongan, persiguiendo que adquieran hábitos de estudio y de investigación que los conduzca hacia el AUTODIDACTISMO.

El ritmo de crecimiento de la población en el SEA ha sido lento, contando a la fecha con una población de 19,939 -

alumnos en la Cd. de México y con 567 en Chihuahua (datos tomados de la Estadística Básica del CB, Sem 81-A).

Estas modalidades de enseñanza, concebidas como un medio de superación de la clase trabajadora, y como alternativa para satisfacer la demanda educativa, se enfrentan a diversos problemas que repercuten en su funcionamiento. El sistema en el CB, por la misma situación no ha alcanzado el éxito que se esperaba al momento de su creación y solo en la medida que va satisfaciendo las carencias en los recursos materiales, -- técnicos y humanos, podrá ofrecer un mejor servicio a los estratos sociales medios (empleados de oficina, bancos) que son los que lo utilizan; ya que los sectores proletarios, por las mismas condiciones sociales en que viven, no cuentan con los recursos para asistir a él.

Por lo anterior pensamos, que el SEA puede aspirar a mejorar su servicio y extenderlo en las clases medias; pero -satisfacer la demanda educativa para el bachillerato, es más- que una utopía debido a que ésta es consecuencia de la estructura social, económica y política del país que no se resuelve probando modalidades de enseñanza.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CB.

La estructura organizativa sigue un modelo vertical, -de orden jerárquico, en donde las decisiones se toman de arriba hacia abajo en forma rígida, autoritaria y carente de demo

cracia. Estas decisiones son órdenes para los subordinados y en caso de desobediencia, se sanciona dicha falta o cualquier otra que venga a cuestionar el principio de autoridad tan celosamente defendido por la institución. En muchas ocasiones estas sanciones han llegado al despido del trabajador.

El decreto de creación del Colegio es la infraestructura a partir de la cual se puede mantener esta forma organizativa. Veamos algunos artículos: Art. (6) son órganos de gobierno del Colegio la Junta Directiva, el Patronato, el Director General, el Consejo de Coordinadores Sectoriales, los Consejos Consultivos de Directores de Plantel. Art. (10) La Junta Directiva, organismo máximo del Colegio será nombrada por el Presidente de la República en primer lugar y renovada por el Secretario de Educación Pública. Art. (13) Corresponde a la Junta Directiva: Nombrar el Patronato, al Director General, designar a propuesta de éste los Coordinadores Sectoriales, - autorizar los nombramientos que le presente el Director General a favor de los directores del plantel, aprobar los planes y programas de estudio, determinar si se establecen planteles destinados a impartir educación correspondiente al ciclo superior del nivel medio. Art. (21) Corresponde al Consejo de -- Coordinadores Sectoriales: Elaborar proyectos de planes y programas de estudio, someter a la consideración de la Junta proyectos para mejorar las actividades académicas y administrativas de los planteles. Art. (25) Corresponde al Colegio Con--

sultivo de Directores: Sugerir reformas a los planes y programas de estudio, acordar los programas sobre actualización y mejoramiento profesional del personal académico.

Como se ve, en la elección de las instancias de gobierno, no existe participación de la Comunidad y los profesores, trabajadores y estudiantes no tienen ninguna ingerencia en relación al funcionamiento del Colegio.

Lo anterior ejemplifica un rasgo de la Política Educativa: la promoción de formas verticales de gobierno institucional, como lo señala Fuentes Molinar(1979).

Una vez referido el plan de estudios, conviene precisar que su estructura responde a las recomendaciones de ANUIES (1972) en el sentido de que la enseñanza en este nivel fuera formativa, permitiera el dominio técnico, implantara un sistema de cursos semestrales, sus unidades de aprendizaje estuvieran orientadas con todas las instituciones de este nivel, -- aplicara un sistema de créditos escolares, dividiera los contenidos temáticos del plan de estudios en tres áreas del aprendizaje (actividades escolares, capacitación para el trabajo y paraescolares).

Por otro lado para que la preparación y capacitación ofrecida al estudiante, se garantizara, era necesario que la Reforma Educativa contemplara la Capacitación y Actualización del profesorado. Por esta razón se inició en 1972, un progra

ma nacional de formación de los maestros de este nivel que, en coordinación con ANUIES, permitiera reorientar al profesorado en cuanto a metodología y pedagogía requiriera.

Es así que en la política académica del profesorado - en el CB se contempla esta actualización, la que se realiza - por medio del Centro de Actualización y Formación de Profesores -CAFP-.

SITUACION ACADEMICA DEL PROFESOR.

El profesor del CB debe estar titulado o en su defecto tener acreditado el 100% de los créditos en una licenciatura. Como profesor de un grupo debe revisar satisfactoriamente el programa de la materia y al término de cada 25% del curso deberá evaluar a los estudiantes ya que así lo especifica el Reglamento General de Inscripciones, reinscripciones y evaluación del sistema escolarizado del Colegio en los artículos 28 al 40. Evaluará a través de la asistencia, trabajos, participación y exámenes, siendo su obligación como profesor -- aplicar los exámenes departamentales a sus alumnos, en el período que la Dirección General de la institución señale. En la elaboración de estos exámenes tiene nula participación, no obstante que su finalidad es evaluar el aprovechamiento escolar del estudiante y al mismo tiempo se controla al maestro, aunque esto último nunca sea explícito. Decimos que se le -- controla, ya que de esta forma se le obliga a revisar el programa en el tiempo que la institución especifique. Al térmi-

no del curso, debe cumplir con el requisito administrativo - de entrega de boletas a los alumnos y actas a la Unidad de Registro y Control -URCE-.

Los contenidos, forma de enseñanza y evaluación, son eventos inamovibles para el profesor, ya que solo personal especializado y competente puede alterarlos, encontrándose éste en la Dirección General. Sus iniciativas las puede canalizar a la jefatura de su materia, que a su vez las canalizarán a la subdirección y dirección de su plantel y éstas a la dirección General, en donde se someterán a estudio por las instancias correspondientes como el Centro de Evaluación y Aprovechamiento Académico -CEPAC-, el Consejo de Coordinadores Sectoriales, la Junta Directiva, entre otras.

Semestralmente se evalúa al profesor, en la forma en que cumplió con el programa; su asistencia a clase; puntualidad; participación y colaboración en eventos académicos. De lo que obtenga, dependerá su continuidad en el empleo. Un factor que se considera especialmente en esta evaluación, es su no participación en actividades políticas.

En el período de receso, tiene la obligación de actualizarse, asistiendo a los cursos que para tal fin ofrece la institución. Cursos que se le exigirán como requisito en los trámites para obtener definitividad y con ello seguridad en el empleo. La duración de estos cursos es de 10 a 20 horas y

se encuentran integrados en paquetes de 170 a 300 horas. Cada curso se cubre en 5 a 10 sesiones de 2 horas cada una, las que pueden ser diarias, cada tercer día o semanales; por lo que el tiempo requerido para cubrir 20 horas llega a ser de hasta dos meses y medio. Lo anterior impide al profesor cubrir rápidamente los cursos; se han dado casos de maestros -- que les llevó 2 años terminar la fase I del programa de 170 horas.

Actualmente el Colegio, ha implementado la segunda fase del programa, conocida como Programa de Actualización y -- Formación de Profesores fase II (PAFP-II), que contempla 270 horas de cursos, y en el futuro será uno de los requisitos para optar por la categoría de profesor definitivo "C".

Pero si esto no fuera suficiente, el Colegio a través del CAFP, se propone seguir actualizando al profesorado, por lo que en Enero de este año (1982) dió a conocer el Programa de Profesionalización de la Enseñanza --PROPE--, con duración de 410 horas. El programa persigue capacitar al profesor en el conocimiento científico y técnico de su especialidad. Tal como lo expresó el jefe del CAFP en enero ... "este programa está muy bien orientado y fundamentado porque en su elaboración se contó con la asesoría de especialistas pertenecientes a instituciones educativas superiores con experiencia en esto"...

Tal parece que es a través de lo académico como se -- quiere superar las deficiencias de la institución educativa -- generadas por una estructura social determinada. Al mismo -- tiempo parece ser que se quiere encubrir la situación laboral deplorable que vive el profesorado del CB, desplazando la situación laboral a un plano académico, personal e individual, -- para delegar responsabilidad tal como lo hace la institución -- con los alumnos.

No es que sea negativo capacitar, actualizar y preparar académicamente a un profesor, pero si solo se impulsa esto, descuidando lo laboral (otorgamiento de definitividad, se seguridad en el empleo), y además se usa en su contra lo académico violando los derechos que legalmente le corresponde al -- trabajador, tal como sucede en el Colegio (se le pide al profesor que cumpla con un determinado número de horas-curso, pa ra considerar su situación laboral), es donde discrepamos, ya que por principio no se pueden separar estos dos aspectos, -- aunque la institución insista en lo contrario.

Revisando estadísticas del Colegio (1981) encontramos que desde septiembre de 1979 que se inició el PAFP a octubre -- del año pasado (1981) del total de la planta de profesores -- 3176, solo 821 han acreditado las 60 primeras horas del pro-- grama; 204 las segundas; 21 las terceras 50 horas; 4 las cuar tas 60 y uno solo las quintas 60 horas; lo que dá un total de 1051 profesores que han tomado algún curso del Colegio (Cen--

tro de Actualización y Formación de Profesores 1982).

Situación Laboral del Profesor.

Para mostrar la situación laboral del profesor en el CB, describiremos el proceso de selección, contratación y otorgamiento de definitividad a que se le somete.

El proceso de selección le lleva de 40 a 60 días, período en el que pasa por tres entrevistas y lleva un curso sobre "Didáctica General y manejo de programa" de 40 horas, al término del mismo y si su desempeño fue bueno se le contrata siempre cuando existan horas disponibles. Se le asignan de 3 a 12 horas a la semana como máximo y firma un contrato por tiempo fijo de seis meses, al término del cual firmará otro igual y un semestre después uno por tiempo indefinido o provisional; cada semestre está sujeto a propuesta por el director y subdirector del plantel, previo reporte del jefe de materia.

Para optar por su definitividad dentro de la categoría más baja del escalafón "A", requiere subordinarse a los requisitos que la institución establezca en ese período; los que pueden ir desde la exigencia de titulación, antigüedad por dos años, número de cursos impartidos por el CAFP, ausencia de antecedentes políticos y notas "malas" en el expediente, etc., y si cumple satisfactoriamente los requisitos se le otorgará la definitividad en las horas que tenga ese semestre. Con es

to podemos concluir que la situación laboral del profesor en el CB, no es satisfactoria.

Cabe mencionar que la política académica del Colegio, no contempla los tiempos completos, el número máximo de horas que un profesor puede tener es de 28; existe la posibilidad de tener 40 solo si se desempeñan cargos de confianza como la dirección o subdirección de un plantel, la jefatura o consultoría de materia, etc.

Como vemos el control político, ideológico y académico que se ejerce sobre el profesorado es muy fuerte, esta situación la señala claramente el Sindicato Independiente Nacional de Trabajadores del Colegio (SINTCB), creado en 1976 por los trabajadores académicos y administrativos. Nos dice el sindicato..."El CB especialmente ha sido uno de los centros más destacados en el atentado contra la libertad de cátedra y la educación crítica. No obstante que en sus objetivos señala que un "saber" solo es incorporado totalmente cuando se manifiesta en una modificación de conducta en un "saber hacer", la programación por objetivos, eje de la estructura de su plan de estudios, limita el proceso de enseñanza-aprendizaje a la manifestación de conductas medibles, eliminando del proceso el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica en el educando; debido a que sería imposible de medir y cuantificar. Al mismo tiempo que limita en forma extrema la libertad del profesor para impartir su clase"... continúa diciendo --

... "Los programas de estudio están orientados hacia la asimilación de información concreta en su mayoría más no a la iniciación y el ejercicio del pensamiento sistemático, científico e independiente"... "... las relaciones laborales de la institución, dado su Decreto de creación, están regidas por el apartado "B" del artículo 123 constitucional; lo que limita los derechos de organización y defensa de intereses de los trabajadores"... "En contradicción con muchas de las disposiciones del mismo apartado "B", las relaciones entre el Colegio y el personal académico, están regidas por el Reglamento del Personal Académico, que ha sido impuesto por parte de las autoridades. Dicho reglamento, contradice a su vez a la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en una de sus disposiciones más importantes, a saber; el derecho de la inamovilidad después del desempeño de labores durante 6 meses sin una nota desfavorable en su expediente. El artículo 22, inciso II del reglamento señala que para llegar a ser profesor definitivo se necesita haber laborado 2 años ininterrumpidos en el Colegio"...

Continúa diciendo el sindicato, el hecho de que se promueva la competencia y la inseguridad en el empleo acrecenta el control de las autoridades, a través del otorgamiento de la definitividad, la asignación de horarios y horas; sin que exista ninguna oposición de los maestros como colectividad, organismo colegiado o sindicato. Lo que propicia a su vez todo tipo de manejos por la patronal, desde la admisión -

indiscriminada de parientes y compadres, hasta el hostigamiento e inclusive la exclusión de aquellos maestros o trabajadores que no sean de su agrado personal o político (Sindicato Independiente Nacional del Colegio de Bachilleres 1980).

El control ejercido sobre los estudiantes y trabajadores administrativos, no es muy diferente. El estudiante debe ajustarse a los diversos reglamentos, que para normar su conducta existen. Estos especifican como sus obligaciones: asistir puntualmente a clase, cumplir con todos los requisitos - que especifique el profesor, obedecer y respetar a las autoridades, observar "buenas costumbres" y "modales adecuados" dentro de la institución, esto último se entiende como no jugar dentro de salones y edificios de clase, cuidar el césped, no escuchar radios, grabadoras o tocadiscos en los salones, no organizarse en Asociaciones con fines políticos, no protestar contra las imposiciones de las autoridades. Para hacer cumplir estas disposiciones, la institución cuenta con personal cuyas funciones están encaminadas a vigilar, cuidar y mantener el statu quo vigente y que auxilian perfectamente en el trabajo de control y supervisión del alumnado y profesorado, tal es el caso de los Auxiliares Académicos o Prefectos. Este personal, se encuentra distribuido en los diferentes pisos de cada uno de los edificios de clase y sus funciones son: levantar diariamente un informe de los profesores que lleguen tarde, falten o abandonen sus grupos antes de la hora señalada

da y entregarlo a las autoridades competentes para que emitan las sanciones correspondientes; otra de sus funciones es desalojar a los alumnos de salones y edificio, cuando algún profesor no se presenta; quitar a los alumnos grabadoras, juegos de mesa o pelotas cuando los usen dentro de los edificios destinados a clase; reportar a los estudiantes que no observen buena conducta; cerrar la puerta del edificio cada hora con veinte minutos, impidiendo el acceso a los estudiantes que lleguen tarde (Colegio de Bachilleres, plantel Iztacalco - - 1980).

Los reglamentos poco dicen acerca de los derechos de los estudiantes, pudiendo resumir como sus derechos: ser miembro de la comunidad del Colegio, recibir un certificado de estudios, gozar de las regalías de las autoridades, siempre y cuando observen "buena conducta" y "modales adecuados".

El trabajador administrativo, se encuentra igualmente controlado, a través de las Condiciones Generales de Trabajo que impusieron unilateralmente las autoridades, y que en muchos aspectos no favorecen al trabajador. Un ejemplo representativo es: la reclasificación de el personal que se realizó el mes de octubre del año próximo pasado y en la cual se cambió arbitrariamente de categoría laboral a un gran sector de trabajadores; cambio que no les favoreció debido a que se desconoció su antigüedad y no se respetó el Escalafón.

Lo anterior nos habla de la otra cara de la institución que nunca aparece en el discurso oficial y se evita presentar a la opinión pública. Existen un gran número de casos y situaciones que son testimonio fiel de la corrupción e ineptitud de los funcionarios que administran el Colegio; sin embargo consideramos que ahondar sobre el punto, nos desvía del objetivo inicial, ya que con lo presentado, se muestra un poco de lo que también es el Colegio de Bachilleres.

Continuando con la caracterización, revisemos la matrícula y algunos rasgos de la población escolar.

MATRICULA ESCOLAR DEL CB.

En febrero de 1974 al crearse la institución la matrícula escolar era de 11,837 estudiantes en el sistema escolarizado y de 11,562 en el sistema abierto, esto en el área metropolitana. Dada la expansión educativa, en el Sem/81A eran -- 62,080 alumnos para el sistema escolarizado y 20,406 para el abierto. Así tenemos que en 8 años, el Colegio aumentó su matrícula en 6 veces para el Sistema escolarizado y la duplicó en el SEA.

La forma en que se distribuye el crecimiento, podemos observarlo en la tabla 1 (tomado de la estadística básica del Colegio sem. 81A). El incremento es proporcional en los diferentes planteles, pero no así en los grados escolares; ya que

la mayor parte de la población, se concentra en los primeros tres semestres, siendo el primero el más saturado y los últimos el quinto y sexto, los menos poblados, por ejemplo: en el semestre 77A la población inscrita para el primer semestre -- fue de 8,236 estudiantes y de 3287 para el quinto. Para el semestre 78B, encontramos que la población para sexto semestre era de 2,132, mientras el primero contaba con 16,858 alumnos; el mismo caso se presenta en el semestre 81A, siendo de 20,684 alumnos su población en primer semestre y de 5,108 en el sexto.

Los datos contenidos en la tabla 1, nos muestran claramente la disposición del Colegio a aceptar a miles de estudiantes que requieren de este nivel de estudios, respondiendo así al lineamiento gubernamental de ampliar el acceso a la -- educación; sin embargo observando detenidamente los datos vemos que existe gran pérdida de estudiantes a lo largo de los diferentes semestres, por ejemplo veamos la generación 75B, -- que al inicio del ciclo en el primer semestre tenía 12,849 es tudiantes inscritos y finaliza con 7497 alumnos en el sexto -- semestre, lo que equivale a 5,352 menos del total y representa el 41.65% de la población inicial; esto último concuerda -- claramente con otro lineamiento en la creación del CB: frenar el acceso a la educación superior de grandes masas de la po-- blación coadyuvando a descongestionar a las universidades. Es te aparente juego contradictorio (aceptar muchos, filtrarlos-

y egresar los menos) de la institución es necesario evidenciarlo, ya que de lo contrario quedarse con el primer aspecto del mismo (expansión educativa), nos llevaría a hablar de democracia e igualdad de oportunidades para todos y esto no es real. Y como acertadamente lo refieren diversos autores; en un país que como el nuestro existe una marcada diferencia entre clases sociales, el proceso de crecimiento no representa en ningún momento "democracia" porque el acceso, la permanencia y el avance dentro del mismo sistema educativo; está fuertemente asociado con diversos indicadores de clase: el sector económico en el cual se participa, la posición en el trabajo, el nivel de ingreso, la residencia urbana o rural, la escolaridad de los padres, (Fuentes Molinar 1979, Guzmán 1980).

Es a partir de lo anterior que se debe analizar la -- "igualdad de oportunidades educativas" en el Colegio ya que se le maneja por parte del Estado como la solución óptima al problema de la educación media superior en el país.

Otro ejemplo de esta situación es la deserción escolar en el sistema educativo nacional en sus diversos niveles educativos.

Características socioeconómicas de la población.⁴

Es necesario señalar que solo se hablará de las características de la población en el sistema escolarizado, la población del sistema abierto, no se incluye debido a que se -- disponía de muy poca información sistematizada.

Edad, sexo y estado civil.

El promedio de edad de la población es de 18 años, en un rango que va de los 16 hasta 27 ó más, la forma en que se distribuye, podemos observarla en la gráfica 1.

La edad promedio de los aspirantes a ingresar es de 16.8 años, situándose el 76% entre 15 y 17, el 16% entre 18 y 19 y el 6% restante entre 20 y 23 años. El sexo que predomina en la población es el masculino: 67.73% contra 32.26% gráfica 2. En situación civil encontramos un 95% de solteros.

Situación laboral.

Del 100% de la población, encontramos que el 66% de los estudiantes no trabajan, mientras que el 33% restante si-

4 La mayoría de los datos que se presentan en este apartado, fueron tomados de la estadística del Colegio sem/77B y 81A y del Centro de Evaluación y Planeación Académica --CEPAC-- 1981. La población que se describe es la que corresponde a la generación 81A y fueron los alumnos que en nov. de ese año, se encontraban cursando el segundo semestre y con los que se trabajó.

lo hace; asistiendo éstos últimos mayoritariamente en el turno vespertino y siendo un año mayor de edad que el promedio de la población.

La posición en el trabajo de este 33% de alumnos que trabaja, se distribuye así: el 44% son empleados, el 25% obreros, el 17% se dedica a labores agrícolas y el 2% trabaja por su cuenta. El ingreso que perciben va de un rango de \$2,000.00 hasta más de \$6,000.00; siendo su horario de trabajo del 41% matutino, discontinuo del 27%, vespertino del 19% y nocturno y/o alternado del 7% restante. El promedio de horas de trabajo diario es de 7.15 horas aproximadamente.

Antecedentes Académicos.

Al revisar los antecedentes académicos de primaria y secundaria de los alumnos, podemos decir que del 100% de la población, el 56% tiene antecedentes de reprobación en primaria - secundaria o ambos niveles de estudios, y el 44% no.

En cuanto a los alumnos con antecedentes de reprobación, encontramos que el 48% reprobó alguna materia en secundaria, el 29% algún grado en primaria y el 23% restante en primaria y alguna materia en secundaria. De lo anterior se concluye según CEPAC, que el 44% referido a los alumnos que no han reprobado nunca en su trayectoria escolar, tienen un avance regular a diferencia de los que presentan antecedentes

lterato y el 5% restante tiene estudios a nivel técnico especializado o licenciatura. Para la madre, tomando el 4.7 como el 100%, tenemos que el 13% de la población carece de estudios, el 33% tiene hasta 4 años de primaria o menos, el 28% tiene primaria terminada, el 10% terminó la secundaria, el 2% bachillerato y el 1% licenciatura. De lo que podemos concluir, que en general la tasa de escolaridad de los progenitores es baja, pero la de las madres de los alumnos es menor. Tabla 2.

El factor escolaridad es otro elemento a tomar en -- cuenta al hablar de rendimiento escolar ya que al incidir tan directamente en el medio del alumno favorece o dificulta el -- acceso a la cultura, y en el caso del Colegio esto es impor-- tante.

Antecedentes de la población en relación a otras institucio-- nes de Enseñanza Media Superior.

Del 100% de la población de aspirantes a ingresar al-- CB, el 40% tiene antecedentes en otras instituciones del ni-- vel medio superior. De este 40%, el 64% como aspirantes y el 14% como alumnos. Las instituciones a las que se habfan diri-- gido antes de solicitar su ingreso al Colegio son: UNAM (Esc. Nal. Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades) 66%; -- IPN (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos) 18%; Nor-- mal de Maestros 6%; otras 7%.

Otros datos que confirman esto, son los obtenidos por el Departamento de Orientación Escolar, plantel Iztacalco, -- turno matutino, sem 82A. De una muestra de 400 estudiantes - se encontró que: 140 ingresaron al CB por haber sido rechazados por la UNAM; 60 por haberlos rechazado el IPN; 90 por haber tenido problemas administrativos en secundaria de reprobación y se les pasó el período de admisión de la universidad y del politécnico; 50 debido a que ya habían perdido mucho tiempo sin estudiar y para no seguir perdiendo más; 30 por haber sido rechazados de otras instituciones (Normal, Colegio Militar, Tecnológico de Monterrey); y el resto debido a que ya habían oído hablar de él y se los recomendaron.

Parece ser que el Colegio, es considerado al menos - por el 80% de la población que lo integra, como la segunda opción y en algunos la tercera que los acepta finalmente, veamos algunos datos al respecto: De 100 alumnos que solicitan ingresar se aceptan 98 sin ninguna objeción, por ejemplo en el semestre 78B de 14,400 estudiantes que presentaron examen - - 14,200 fueron aceptados y en el semestre 79B de 12,016 alumnos presentados a examen se aceptaron 12,016 y así sucesivamente si revisamos las estadísticas del Colegio.

Los períodos de ingreso son semestrales, siendo 2 años y la única institución de este nivel que lo hace. Este - hecho complica la situación a los egresados, ya que se juntan 2 generaciones anualmente que solicitarán su ingreso a las --

universidades y como antes se mencionó, el proceso de selección y admisión se hace más rígido al crecer la demanda y -- existir poca oferta de plazas.

De todas las características de la población mencionadas, es importante resaltar el nivel socio-económico y cultural, debido a la influencia que puede tener para su rendimiento académico; pudiendo influir el nivel cultural de la familia como facilitador u obstáculo para la motivación hacia el estudio, o el nivel socio-económico como condición para un óptimo o deficiente rendimiento escolar (Ibarrola Solís 1970).

DESERCIÓN ESCOLAR EN EL CB.

No obstante la ilusión de democratización, la escuela sigue conservando su capacidad para ubicar a la población en el esquema de la división social del trabajo, transfiriendo -- la desigualdad hacia niveles más altos y privando de gran parte de su valor en el mercado social a los ciclos iniciales de escolaridad, Vasconi (1977). Esta situación la ejemplificaremos revisando el índice de deserción del Colegio en 7 generaciones de todos los planteles del área metropolitana en el período comprendido de 1974 a 1980. Los datos nos mostrarán, -- como esta institución fomenta y vende la ilusión de promoción social, ya que de los que logran egresar, muy pocos tienen -- continuidad en sus estudios y la gran mayoría ingresa a la --

fuerza de trabajo en la industria moderna y en una amplia gama de servicios de administración y comercio. En un mercado ocupacional con grandes variaciones de estabilidad y estratificación.

El índice de deserción lo mediremos, a través de la comparación entre la matrícula escolar de los alumnos que ingresan a la institución y la matrícula escolar de los que egresan concluyendo la totalidad de sus estudios de bachillerato. Consideramos que los datos de 7 generaciones son representativos para valorar esto. La tabla 3 presenta esta información, veamos algunos datos.

La primera generación Sem. 74A-76B, comenzó el primer semestre con un total de 11,837 estudiantes, de los cuales al concluir el sexto semestre solo quedaban 4638; la generación Sem 74B-77A o segunda, comenzó con 11,901 alumnos en el primer semestre y concluyó con 4618; en el Sem. 75A que comenzó la tercer generación del CB, se matricularon 4172 de los que sólo terminaron 1325; la cuarta generación Sem 75B-78A comenzó con 12,849 alumnos y terminaron 4536; la quinta Sem. 76A-78B inició con 4257 alumnos y terminaron 1596; en la sexta cursaron el primer semestre 7632 y al terminar el sexto solo eran 2700 y para la séptima generación Sem. 77A-79B, la población inicial fué de 8236 alumnos y la final de 2605. Siguiendo con la tabla 3 y refiriendo a porcentos tenemos.

Se sacaron porcentajes entre la población inicial y terminal de cada generación y encontramos el porcentaje de -- egresados: así tenemos que en la 1a. gen. solo egresó el --- 39.18% de la población inicial; en la 2a. el 38.8%; en la 3a. el 31.75%; en la 4a. el 35.30%; en la 5a. el 37.49%; en la -- 6a. el 35.37%; y en la 7a. el 31.64%. Lo que significa una - deserción de 60.82% para la primera generación; 61.20% para - la 2a; 68.25% para la 3a; 64.70%; para la 4a. 62.51%; para la 5a. para la 6a. un porcenaje de 64.63% y de 68.36% para 7a. -

Tabla 3. En general tenemos un índice de deserción de 60 a - 65% aproximadamente y al sumar el total de alumnos inscritos- en el primer semestre en las 7 generaciones y haciendo lo mis mo con los egresados en el sexto, tenemos a una población to- tal de 60,884 alumnos en el primer semestre y a 22,018 en el- sexto. Esto corresponde en porcentajes (en una escala de 0 a 100), al 36.16% de egresados en relación a la población ini-- cial total en 7 generaciones, contra un 63.84% de deserción,- tabla 3. Estos porcentajes se encuentran representados en la gráfica 5.

Haciendo una descripción más fina del fenómeno, para- valorar el porcentaje de deserción de semestre a semestre es- colar y apoyándonos en las tablas 1, 3 y 4, observamos 4 gene raciones en sus 6 semestres escolares. Encontrando que la -- 1a. generación semestre 74A-76B del Colegio, al iniciar su -- primer semestre tenía una matrícula de 11,837 alumnos, lo - -

cual correspondía al 100%; al segundo semestre, solo se inscribieron 9084 que corresponde al 76.74% del 100% inicial; para el tercer semestre, había inscritos 7239 de 11837 que eran en un principio, esto corresponde al 61.15%; para el cuarto semestre la matrícula era de 6588 o sea el 55.61% del 100% inicial; al quinto semestre solo eran 6235 alumnos, esto es el 52.67% y para el sexto semestre se inscribieron 5511 estudiantes, el 46.55%, de los cuales egresaron solo 4638 estudiantes que corresponden al 39.18% del 100% inicial. De lo que podemos afirmar que el índice de deserción de esa generación fué de 60.82%, tal como lo muestra claramente la gráfica 6, tablas 3 y 4.

En la 2a. generación Sem 74B-77A, podemos observar -- una gran similitud con la primera. De un 100% de alumnos inscritos en el primer semestre 11,901, para el segundo solo se matricularon el 73.20%, para el tercero el 66.83%, para el -- cuarto el 62.08%, para el quinto el 57.13% y para el sexto -- 5936 o sea el 49.65% de los que egresaron 4618 que corresponden al 38.8%, teniendo así un 62.2% de deserción escolar en esta generación. Al igual que en la primera, la mayor pérdida escolar se efectúa en los primeros 3 semestres. Ver gráfica 7 y tablas 3 y 4.

La 4a. generación semestre 75B-78A se distribuye así: del 100% que corresponde a 12,849 estudiantes inscritos en el primer semestre, solo el 70.16% se inscribió en segundo semes

tre, el 65.63% a tercero el 60.93% al cuarto, el 59.80% - al quinto y el 58.34% al sexto semestre; o sea 7497 estudiantes, de los cuales solo egresaron 4536, es decir el 35.30%, - teniendo el 64.70% de pérdida. Gráfica 8, tablas 3 y 4.

La 7a. generación sem 77A-79B como ya mencionamos anteriormente observa un 68.36% de pérdida escolar, la forma en que se distribuye a lo largo de sus 6 semestres, podemos apreciarla en la gráfica 9, y en las tablas 3 y 4.

De lo anterior podemos concluir que el índice de deserción institucional es alto, ya que el promedio de los casos analizados rebasa el 50% de la población, lo cual significa que de cada 100 estudiantes que ingresan, solo egresan 36; de los que a su vez un porcentaje menor podrá ingresar a - - otras instituciones de educación superior. Los datos anteriores, se encuentran representados en la gráfica 10 y tabla 3.

A manera de conclusión de lo expuesto en el capítulo, diremos que el CB es una institución escolar que sigue la política educativa especificada por el Gobierno, su creación, - desarrollo y funcionamiento responde a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales del país.

TABLA No. 1

SISTEMA ESCOLARIZADO

ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MEXICO

ALUMNOS POR PERIODO LECTIVO Y GRADO ESCOLAR.

PERIODO GRADO LECTIVO ESCOLAR	1974-A	1974-B	1975-A	1975-B	1976-A	1976-B	1977-A	1977-B	1978-A	1978-B	1979-A	1979-B	1980-A	1980-B	1981-A
1°	11 837	11 901	4 172	12 849	4 257	7 632	8 236	9 802	16 846	16 858	19 361	15 806	17 617	17 177	20 684
2°		9 084	8 117	3 083	9 015	3 445	6 206	6 618	7 712	13 118	11 802	13 023	12 166	12 342	12 695
3°			7 239	7 126	3 391	8 434	3 668	5 482	5 355	6 372	9 131	9 602	9 914	9 741	10 015
4°				6 588	7 279	3 189	7 830	3 497	5 337	4 078	4 765	6 828	6 835	7 956	7 268
5°					6 235	6 466	3 287	7 684	3 469	4 316	3 330	3 745	5 352	6 244	6 310
6°						5 511	5 936	2 857	7 497	2 132	3 695	2 606	3 004	4 697	5 108
TOTAL	11 837	20 985	19 528	29 646	30 177	34 677	35 162	34 940	46 216	46 874	52 084	51 610	54 888	58 157	62 080

TABLA No. 2

GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS PROGENITORES	PADRE	MADRE
CARECE DE ESTUDIOS	8%	13%
4 AÑOS DE PRIMARIA O MENOS	33%	33%
PRIMARIA TERMINADA	33%	29%
SECUNDARIA	8%	10%
BACHILLERATO	4%	2%
ESTUDIOS PROFESIONALES	5%	1%
TASA DE ESCOLARIDAD	5.8%	4.7%

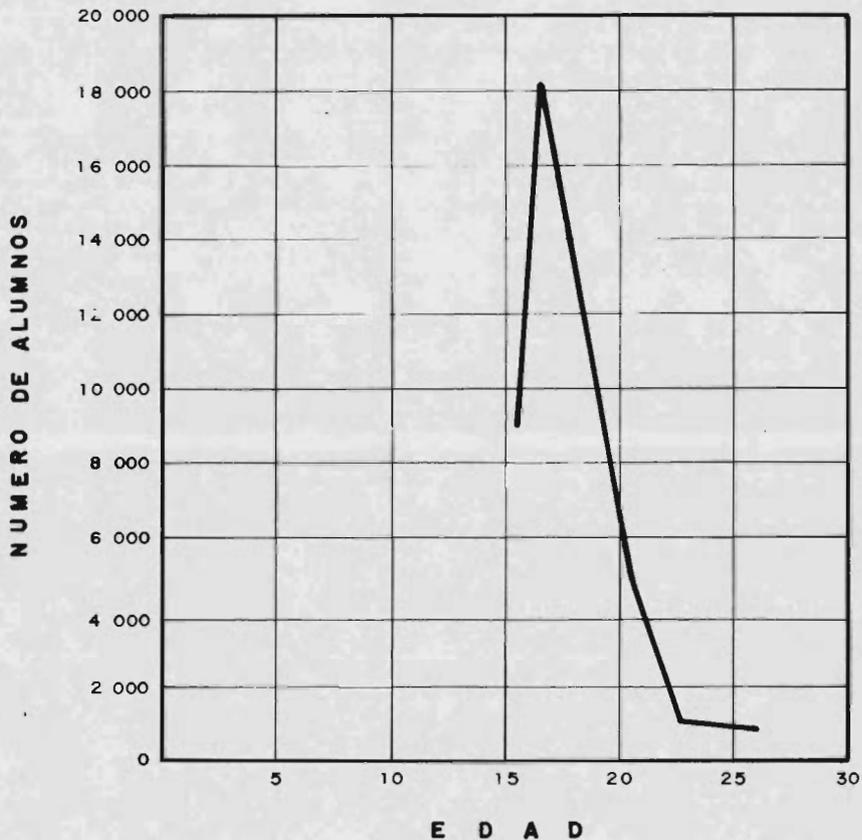
TABLA No. 3. PERDIDA ESCOLAR E INDICE DE DESERCIION DE 7 GENERACIONES DEL C.B.

GENERACION	DURACION	1° SEMESTRE	6° SEMESTRE	% 1° Y 6° SEMESTRE	INDICE DE DESERCIION
1	SEM. 74-A-76-B	11 837	4 638	39.18	60.82 %
2	74-B-77-A	11 901	4 618	38.8	61.20 %
3	75-A-77-B	4 172	1 325	31.75	68.25 %
4	75-B-78-A	12 847	4 536	35.30	64.70 %
5	76-A-78-B	4 257	1 596	37.49	62.51 %
6	76-B-79-A	7 632	2 700	35.37	64.63 %
7	77-A-79-B	8 236	2 605	31.64	68.36 %
TOTAL		60 884	22 018	36.16	63.84 %

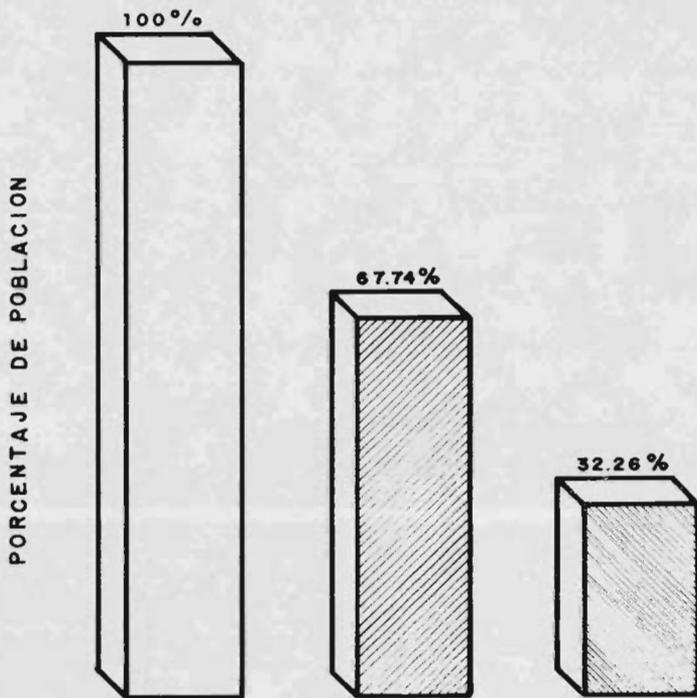
TABLA No. 4

GENERACION	Población inscrita por semestre ★	1er. Sem.	2º Sem.	3er. Sem.	4º Sem.	5º Sem	6º Sem.	EGRESADOS
	Porcentaje □							
1a.	★	11,837	9,084	7,239	6,588	6,235	5,511	4,638
74A-76B	□	100%	76.74%	61.15%	55.61%	52.67%	46.55%	39.18%
2a.	★	11,901	8,117	7,279	7,126	6,466	5,936	4,618
74B-77A	□	100%	73.20%	66.83%	62.08%	57.13%	49.65%	38.8%
4a.	★	12,849	9,015	8,434	7,830	7,684	7,497	4,536
75B-78A	□	100%	70.16%	65.63%	60.93%	59.80%	58.34%	35.30%
7a.	★	8,236	6,618	5,355	4,078	3,330	2,606	2,600
77A-79B	□	100%	68.21%	65.01%	49.51%	40.43%	31.68%	31.64%

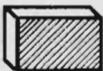
PROMEDIO DE EDAD DE LA POBLACION INSCRITA EN EL C.B.



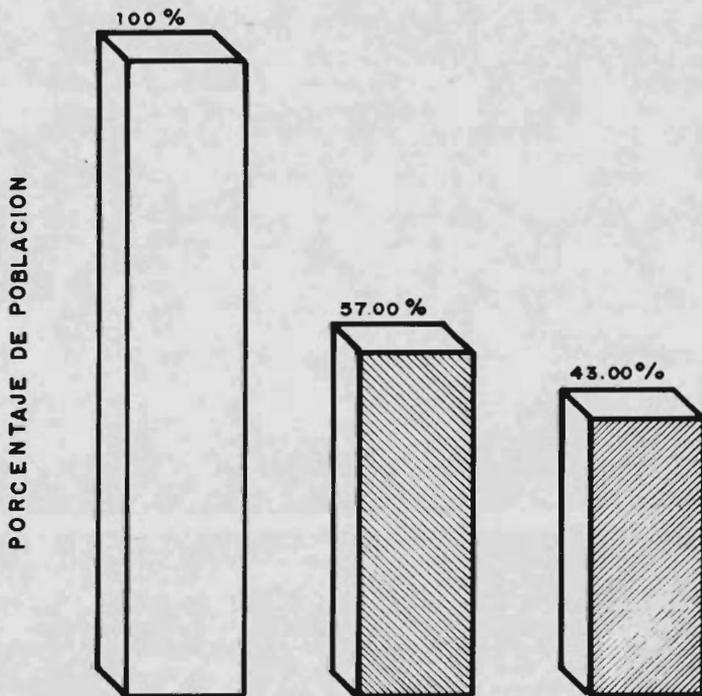
SEXO DE LA POBLACION DEL COLEGIO DE BACHILLERES



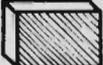
S E X O

- 1  HOMBRES
- 2  MUJERES

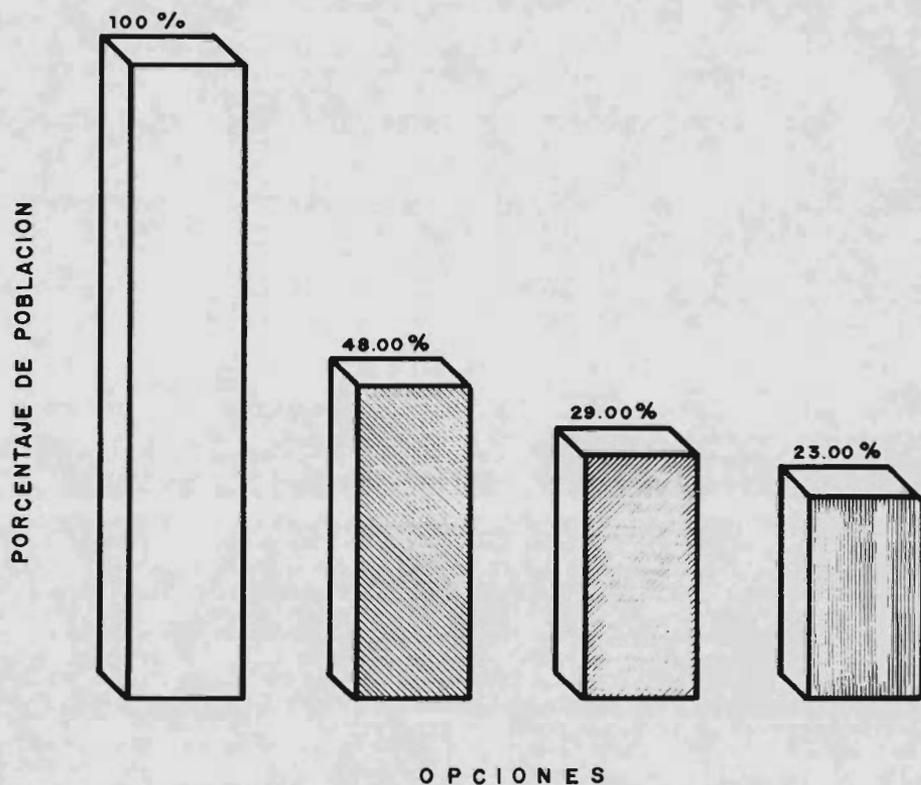
ANTECEDENTES ACADEMICOS DE LA POBLACION DEL C.B.



OPCIONES

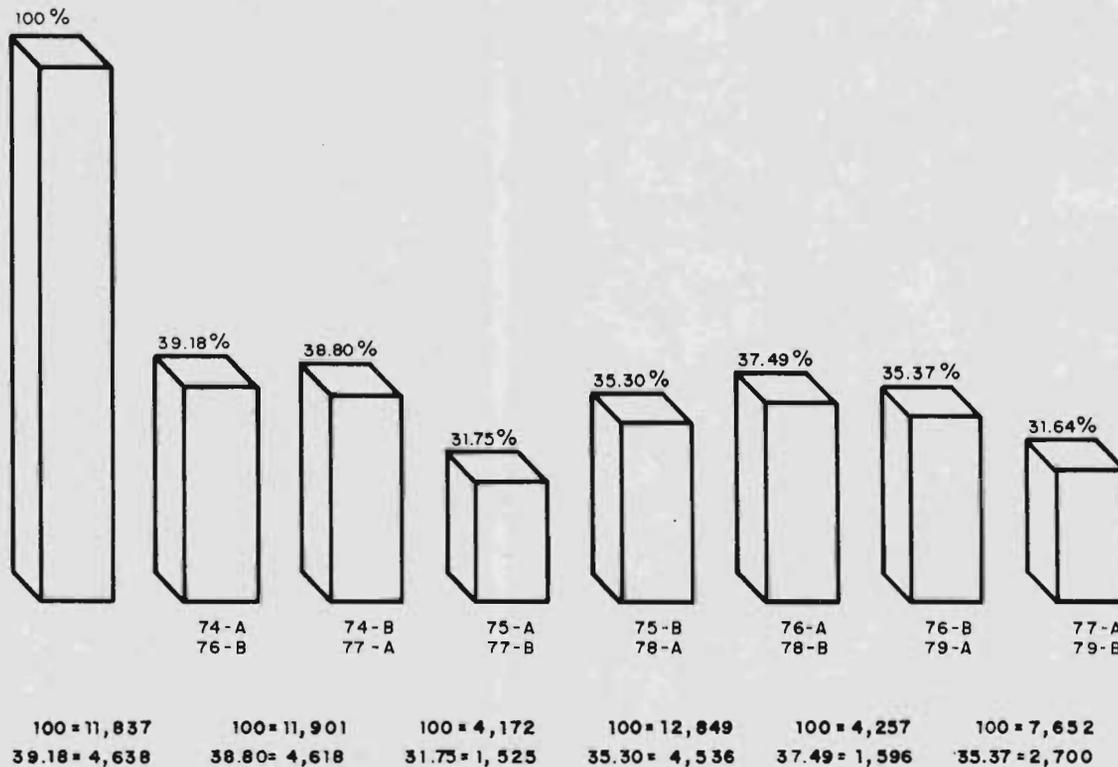
- 1  POBLACION SIN ANTECEDENTES DE REPROBACION
- 2  POBLACION CON ANTECEDENTES DE REPROBACION

POBLACION EN ANTECEDENTES DE REPROBACION

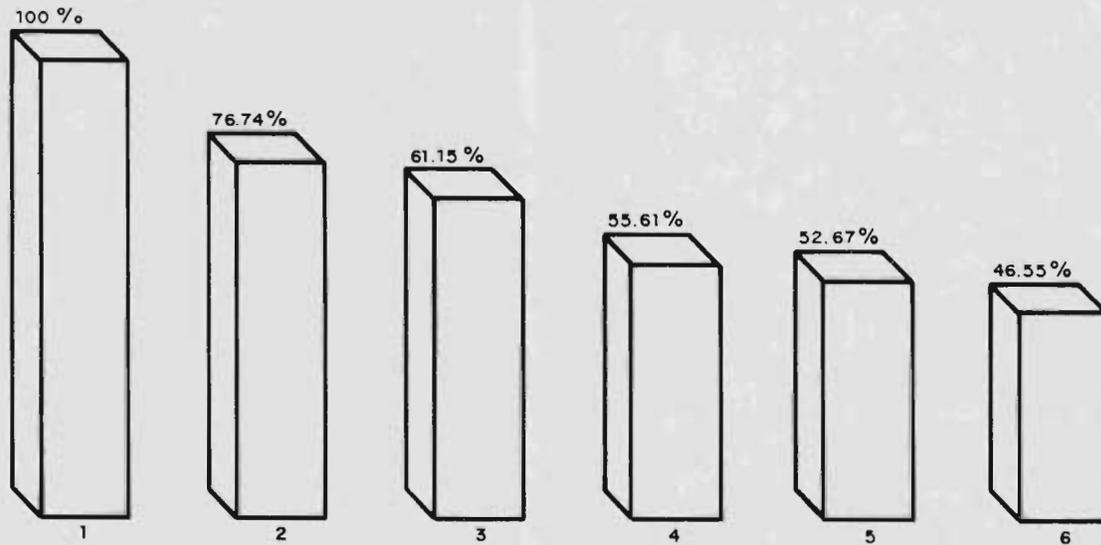


- 1  REPROBACION DE ALGUNA MATERIA DE SECUNDARIA
- 2  REPROBACION DE ALGUN GRADO DE PRIMARIA
- 3  REPROBACION DE ALGUN GRADO O MATERIA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

COMPARACION ENTRE EL NUMERO DE ESTUDIANTES INSCRITOS EN PRIMER SEMESTRE Y EGRESADOS POR PERIODO LECTIVO



CURVA DE PERDIDA ESCOLAR PRIMERA GENERACION 74 A-76 B

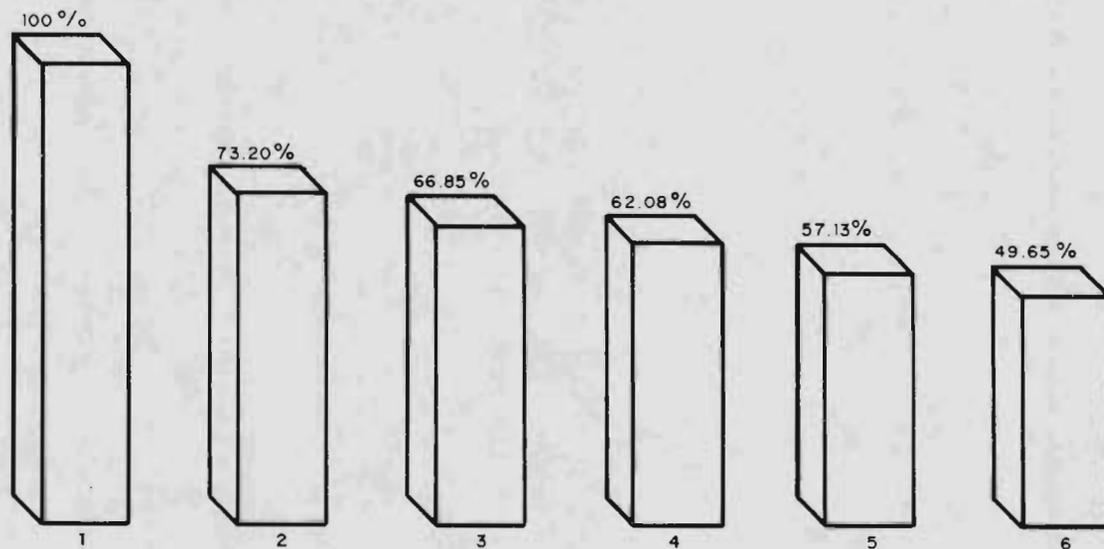


SEMESTRES

DEL 1° AL 2° — 23.26 %
 DEL 1° AL 3° — 38.85 %
 DEL 1° AL 4° — 44.39 %
 DEL 1° AL 5° — 47.33 %
 DEL 1° AL 6° — 53.45 %

DEL 1° AL 2° — 23.26 %
 DEL 2° AL 3° — 13.59 %
 DEL 3° AL 4° — 5.54 %
 DEL 4° AL 5° — 2.94 %
 DEL 5° AL 6° — 6.12 %

CURVA DE PERDIDA ESCOLAR SEGUNDA GENERACION 74 B - 77 A

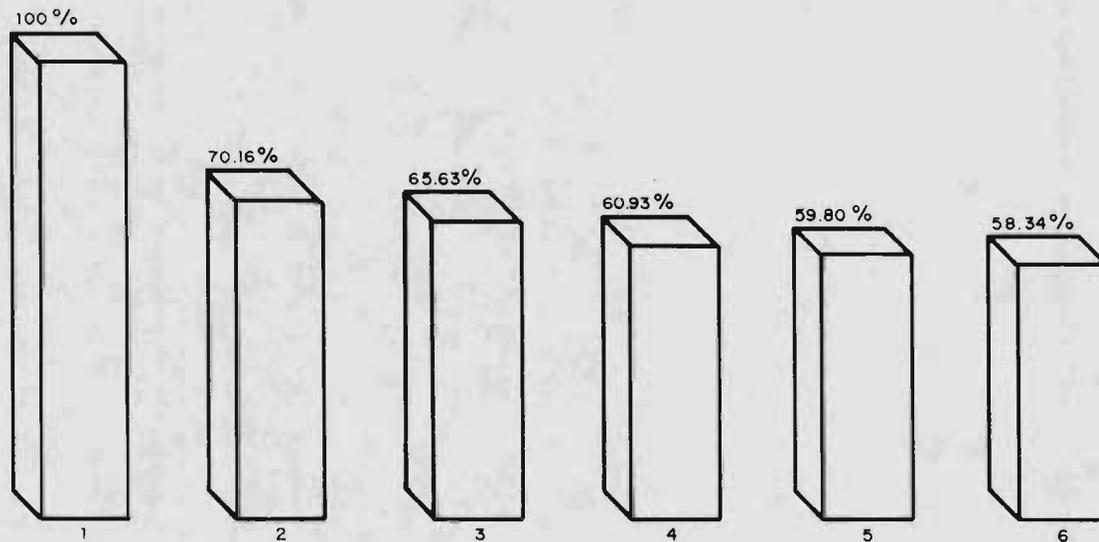


SEMESTRES

DEL 1° AL 2° — 26.80 %
 DEL 1° AL 3° — 33.17 %
 DEL 1° AL 4° — 37.92 %
 DEL 1° AL 5° — 42.87 %
 DEL 1° AL 6° — 50.35 %

DEL 1° AL 2° — 26.80 %
 DEL 2° AL 3° — 6.37 %
 DEL 3° AL 4° — 4.75 %
 DEL 4° AL 5° — 4.95 %
 DEL 5° AL 6° — 7.48 %

CURVA DE PERDIDA ESCOLAR CUARTA GENERACION 75 B-78 A

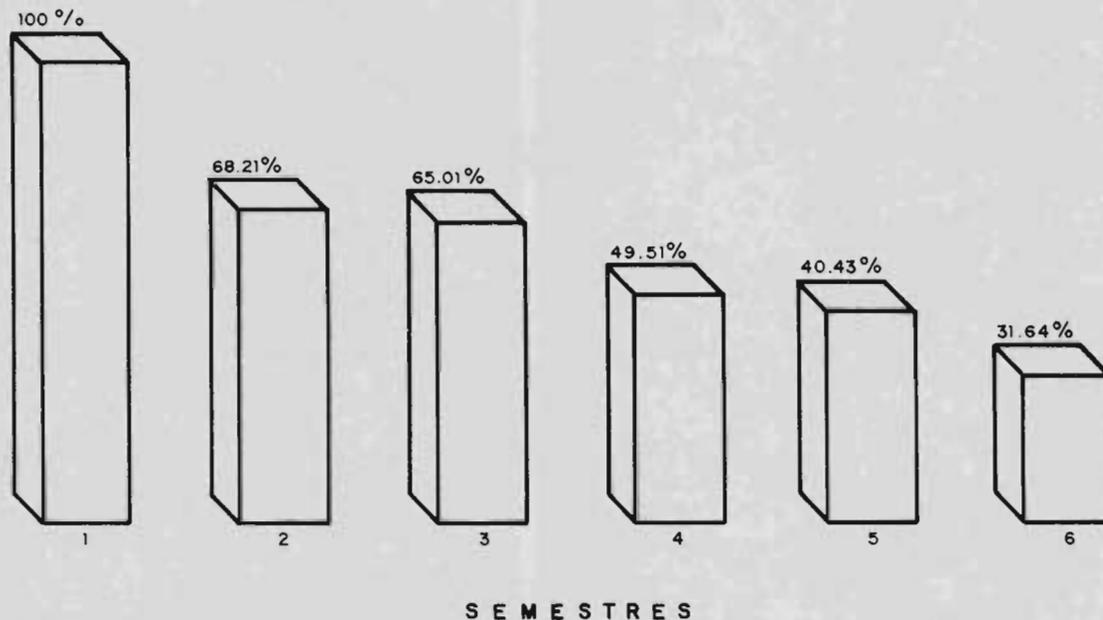


SEMESTRES

DEL 1° AL 2° — 28.84 %
 DEL 1° AL 3° — 38.57 %
 DEL 1° AL 4° — 39.07 %
 DEL 1° AL 5° — 40.20 %
 DEL 1° AL 6° — 41.66 %

DEL 1° AL 2° — 29.84 %
 DEL 2° AL 3° — 4.53 %
 DEL 3° AL 4° — 4.70 %
 DEL 4° AL 5° — 1.13 %
 DEL 5° AL 6° — 1.46 %

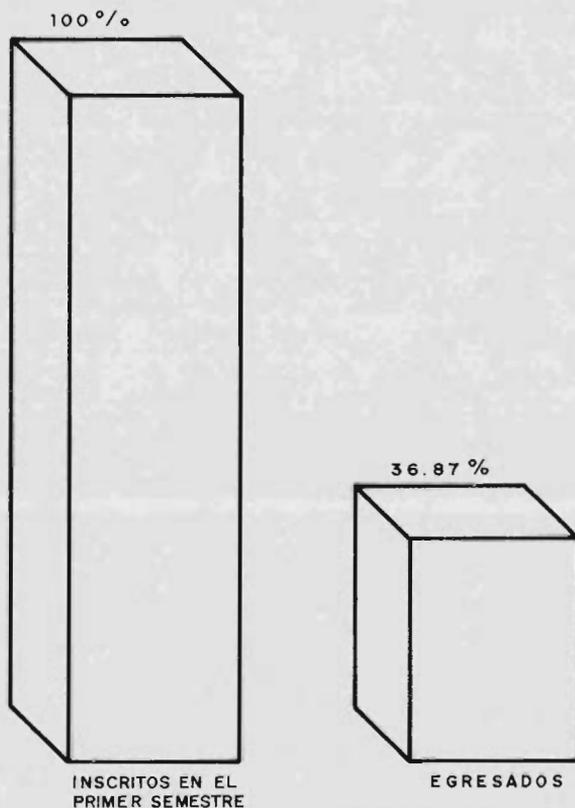
CURVA DE PERDIDA ESCOLAR SEPTIMA GENERACION 77 A-79 B



DEL 1° AL 2° — 31.79 %
 DEL 1° AL 3° — 34.99 %
 DEL 1° AL 4° — 50.49 %
 DEL 1° AL 5° — 59.57 %
 DEL 1° AL 6° — 68.36 %

DEL 1° AL 2° — 31.79 %
 DEL 2° AL 3° — 3.20 %
 DEL 3° AL 4° — 15.50 %
 DEL 4° AL 5° — 9.08 %
 DEL 5° AL 6° — 8.79 %

COMPARACION ENTRE EL NUMERO DE ESTUDIANTES INSCRITOS
EN PRIMER SEMESTRE Y EGRESADOS PERIODOS LECTIVOS
DE 1974 A -1974 B, 1975 A -1975 B, 1976A -1976 B



NUMERO DE ALUMNOS

1º 60,884 = 100%

6º 22,018 = 36%

BIBLIOGRAFIA

- ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR., "2a. Reunión Nacional de directores de enseñanza media superior", Revista Educación Superior 1 (2) 1972, 103-105.
- ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR., "Estudio sobre la demanda de educación del nivel medio superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", Revista Educación Superior 2 (2) 1973 64,65.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Derechos y Obligaciones de los alumnos, Subdirección de Relaciones, 1977.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Tendencias de los alumnos de 6º semestre, a las carreras de educación superior; encuesta a la 8a, 9a y 10. generación ciclo escolar 77B-80A; 78A-80B; 79B-81A, Dirección de Programación y Estadística, 1981.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Circular a los alumnos; Subdirección de Relaciones, plantel Iztacalco, 1980.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Evaluación diagnóstica de los alumnos de nuevo ingreso al semestre 81A, Centro de Evaluación y Planeación Académica, 1981.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Estadística básica 77B y 81A, Dirección de programación y estadística, 1981.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Informador año 6,7,41, 42, Centro de Actualización y Formación de Profesores, 1982.

- COLEGIO DE BACHILLERES., Gaceta Académica año VII y VIII, ---
época IV, números 17, 32, 41 y 44, 2, 3, 6, 8 y 19, 1977,
1981-1982.
- FLORES, S.S., Análisis de la estructura del sistema de ense--
ñanza abierta en el Colegio de Bachilleres, Tesis, Es--
cuela de Trabajo Social, UNAM, 1978 4-21.
- FUENTES, M. O., "Educación pública y sociedad", México hoy, -
México: Ed. Siglo XXI, 1979 230, 232, 237-265.
- FUENTES, M.O., "El Estado y la Educación Superior", Revista -
Nexos No. 18, México: 1979, 25-32.
- LATAPI, P., Análisis de un sexenio en México 1970-1976, Méxi--
co: Ed. Nueva Imagen, 1980 49-82.
- OCHOA, C., "La Reforma Educativa en la UNAM 1970-1974", Cua--
dernos Políticos No. 9, México: Ed. Era, 1976 67-82.
- ORNELAS, C., "La Educación durante el sexenio de Echeverría",
Revista Foro Universitario, No. 2, época II, México:-
1981, 51.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA., Discurso inaugural del Pro--
grama Nacional de Educación a grupos marginales, Méxi--
co, 1978.
- SINDICATO INDEPENDIENTE NACIONAL DEL COLEGIO DE BACHILLERES.,-
Análisis sobre el Colegio y la Política Académica La--
boral, mimeo. 1980.
- SOLIS, I. M., Pobreza y aspiraciones de clases populares, Mé--
xico: Centro de Estudios Educativos, 1970 58-60.
- VASCONI, T., "Aportes para una teoría de la Educación", La --
educación burguesa, México: Ed. Nueva Imagen, 1977, 317.

C A P I T U L O I I I

EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Este capítulo está constituido de dos partes: Dentro de la primera parte denominada Rendimiento Escolar, se explica sintetizadamente en que términos se ha definido el Rendimiento escolar; cuales son las diferentes enfoques a partir de los cuales se ha investigado, planteando por medio de diferentes antagonismos las distintas concepciones y contrastando: factores biológicos vs. factores sociales, individuo vs. escuela y sentido amplio vs. sentido restringido.

Se realiza también un análisis acerca de las implicaciones individuales del rendimiento escolar; factores tales como la desvalorización dentro de la escuela y el desinterés escolar que se manifiestan individualmente en los estudiantes y que son consecuencias del valor que se les asigna en su trabajo académico. Finalmente se define el rendimiento escolar de acuerdo a nuestra propia concepción y se describen algunas investigaciones sobre el tema.

En la segunda parte de este capítulo denominada Rendimiento Escolar y Colegio de Bachilleres, a través de información específica, se dilucida de que manera se expresa la re--

probación -como manifestación del rendimiento- dentro del Colegio de Bachilleres.

I.- RENDIMIENTO ESCOLAR.

El rendimiento escolar se define fundamentalmente en cuanto a un aspecto normativo, esto quiere decir que se considera su realización a partir de ciertas normas establecidas cuyo cumplimiento va a determinar el éxito en la escuela. Desde que existen las escuelas, el rendimiento en su sentido más amplio es norma.

Ahora bien, los favorecidos o los perjudicados dentro del sistema escolar no existen en sí, existen necesariamente en relación a normas que se toman como criterio de diferenciación. Dentro de la escuela existen estas normas especificadas en los programas y dentro de las diversas actividades académicas que señalan hasta donde el alumno tendrá que alcanzar el cumplimiento de ellas, para que se considere que se ha logrado un rendimiento escolar adecuado.

Este sentido normativo del rendimiento escolar está regido por un contenido valorativo que se impone generalmente como una exigencia por parte del docente. De manera común el maestro parte de la base de que el rendimiento es una exigencia, es decir que mientras el alumno cumpla no existe ningún problema. (Schröder 1978).

Para que los resultados de los rendimientos puedan -- considerarse objetivamente, es condición previa la ejecución individual, esta es evaluada en la escuela por medio de exámenes que abarcan cierta extensión del contenido de un curso, a partir de los cuales se demuestra a través de calificaciones y la consecuente aprobación o reprobación del grado escolar correspondiente, la adquisición de los conocimientos que establecen los contenidos de los programas escolares.

Según Wall y Schonode11 (1977) los educadores, principalmente en los países anglosajones; durante los últimos -- treinta años han intentado establecer medidas objetivas de -- rendimiento escolar, al menos en habilidades básicas como Lectura y Aritmética.

Se propone que a través de la aplicación de test a -- muestras amplias de niños de cierta edad cronológica y que -- provengan de diversas escuelas, se pueden establecer normas -- de edad, es decir puntajes que indican el rendimiento promedio de niños de por ejemplo ocho o nueve años. De acuerdo a -- esto se establece que el éxito o el fracaso pueden medirse en términos estadísticos y mediante criterios que ofrecen un márgen de error conocido.

De acuerdo a lo anterior Cyril Burt, (Citado por Wall 1977) propone que se considere retrasado a cualquier alumno -- cuyo rendimiento, tal como lo miden los test objetivos sea me

nor en un 85% al del niño promedio de la misma edad cronológica. Este retraso puede ser general y afectar a todas las materias y habilidades del plan de estudios o bien limitarse a un tema o habilidad específicas.

En conclusión se piensa que de esta forma es posible medir aproximadamente los efectos de diferentes métodos de enseñanza y las determinaciones de carácter socioeconómico.

1) Diferentes Enfoques del Rendimiento Escolar.

El rendimiento escolar se ha abordado de maneras muy diversas a través de investigaciones que tratan de encontrar los factores fundamentales que tienen relación con el problema del aprovechamiento en la escuela.

Considerando que la manera en que se defina o se delimite el concepto de rendimiento escolar, estará determinada por las distintas concepciones que se refieren al desarrollo educacional, encontramos que a partir de lo anterior, los planteamientos que se hagan van a variar de manera esencial y van a dirigir la interpretación del problema. Hemos decidido hacer una clasificación en la cual se incluyen las caracterizaciones más importantes de diversas concepciones del rendimiento escolar.

a) Factores Biológicos vs Factores Sociales.

Este antagonismo se refiere a formas diferentes de -- abordar el éxito o fracaso del estudiante y se rige por el pe -- so o la diferencia en la tendencia en relación a la importan -- cia que se concede a las determinaciones biológicas y/o socia -- les.

De esta manera, podemos observar que existe una forma de interpretación que concibe al individuo determinado por -- sus posibilidades biológicas; es decir por las característi -- cas orgánicas favorables o desfavorables, según sea el caso.

Según Luengas (1974), los estudiantes de niveles so -- cioeconómicos altos por nacer de padres mejor alimentados y -- mejor provistos biológicamente; así como por tener una mejor -- alimentación durante el crecimiento, van a tener posibilida -- des de desarrollar más favorablemente la inteligencia y todo -- tipo de capacidades y habilidades que la escuela establece co -- mo necesarias.

Se considera que este tipo de estudiantes son más -- atentos, más activos y en general más productivos; según lo -- cual las funciones de la escuela se cumplen positivamente.

Por otra parte, Jensen (1969), Hernstein (1971) y -- Eysenk (1971) piensan que los alumnos de niveles socioeconómi -- cos bajos, tienen características tales como: deficiencias --

congénitas, mala alimentación de la madre en el período de -
gestación, que puede desencadenar efectos hereditarios que di-
ficulten el adecuado desarrollo de la inteligencia y como con-
secuencia las posibilidades de éxito en la escuela. (Referi-
do por solis, 1976).

En esta concepción, el interés se centra en el estu-
diente; a quien se considera con todas sus deficiencias o cua-
lidades orgánicas, como el factor determinante para el rendi-
miento escolar.

Asimismo, existe una proposición diferente que trata-
de estudiar el rendimiento escolar a partir de la comprensión
de la interrelación de los factores innatos y los adquiridos,
estos últimos entendidos como las capacidades que se desarro-
llan a través del aprendizaje debido a las posibilidades bioló-
gicas y a las condiciones sociales en que crece el individuo.

En cuanto a esta interpretación, se considera la rela-
ción del estudiante con la familia en función del tipo de es-
timulación que se da al interior de la misma, por ejemplo; si
los padres leen, si acostumbran aportarles experiencias diver-
sas a sus hijos que favorezcan su desarrollo intelectual en -
general. Por otra parte, se toma también como criterio, el -
tipo de relaciones que el estudiante tiene en la colonia en -
la que vive, y se le ubica en una posición socioeconómica de-
terminada de acuerdo a una concepción de sociedad estratificada

da. (Brembeck 1976).

No se pierde de vista en este caso, el factor biológico, pero se relaciona con los factores de tipo social, según lo cual, estos últimos permiten que las características hereditarias se expresen de manera diferente de acuerdo al nivel socioeconómico de los estudiantes.

Desde luego que en este caso los estudiantes de niveles socioeconómicos más altos salen triunfantes, ya que sus ambientes sociales son considerados mucho más favorables y -- más cercanos a las posibilidades de éxito escolar. Se parte a la vez del enunciado de que los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos por desarrollarse en "ambientes desfavorecidos", tienen enormes dificultades para desarrollar capacidades requeridas en la escuela, empezando por el lenguaje.

Para Sharp y Green (1978) es fundamental conocer de que manera la escuela influye en las posibilidades de éxito en los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos, por lo que, se tratan de explicar diversos aspectos de la relación maestro- alumno, la relación entre pares, relaciones entre padre e hijos, los efectos de la integración de grupos especiales para alumnos atrasados etc.. Todo esto, como ya dijimos concibiendo a la escuela dentro de una sociedad estratificada y dentro de un marco restringido en el que realiza funciones específicas que deben cumplirse incondicionalmente, es decir, no se cuestionan los objetivos de la escuela, sino

que se cambian determinadas formas o procedimientos internos- que puedan coadyuvar a que esos objetivos se cumplan tal y como esta establecido.

b) Individuo vs. Escuela.

En cuanto a este aspecto, se puede hacer otra ubicación de las investigaciones a partir de la manera en que está concentrado el interés de los que se ocupan del rendimiento escolar.

Existe una tendencia que se manifiesta en Kagan (1974) en cuanto al interés particular por las características del estudiante, en este sentido, se parte del supuesto de que es el estudiante con sus carencias o cualidades, el que determina su fracaso o éxito escolar; independientemente de la escuela, por lo tanto no se considera la posibilidad de que la escuela como institución, pueda afectar de alguna manera las posibilidades del estudiante. Dentro de este planteamiento se incluirían desde luego, aquellos que piensan que los factores biológicos influyen absolutamente en el desempeño escolar. (Referido por Solis 1976).

Asimismo, en general los trabajos sobre el tema del rendimiento escolar pueden tener cierta posición dentro de este antagonismo individuo-escuela, ya sea que tiendan más a interesarse por el individuo, a pesar de que tomen en cuenta --

las características de la escuela, o que se preocupen más por la escuela, tomándolo como eje del rendimiento escolar.

En el caso de los que toman en cuenta los factores -- biológicos y los sociales, que se mencionan anteriormente, se observa un interés particular acerca del funcionamiento de la escuela.

La preocupación por la escuela se centra en el interés por el cumplimiento de los objetivos que la misma plantea, busca detectar los obstáculos que existen para que se lleven a cabo; tomando en cuenta, tanto los que se hallan en general fuera de la escuela, en la sociedad (bajos ingresos, background familiar) como dentro de ella, abarcando los aspectos materiales (insuficiencia, mala distribución, inadecuada dotación de instrumental, etc.) y los de su funcionamiento (deficiencias en la formación de los docentes, programas inadecuados etc.).

La escuela aparece concebida como un instrumento de selección y sobre todo de promoción social. Se supone que esa selección -y por ende la promoción que de ella resulta- se funda en el logro (Achievement) del educando, que los más capaces llegan más lejos y más alto en la escala social, ascendiendo através de los estratos sociales; aunque esto último en algunos casos no se explicita, se encuentra implicado en la manera de abordar el problema (Azevedo 1975).

c) Sentido Amplio vs Sentido Restringido.

Los resultados del rendimiento escolar se expresan en la ejecución individual del estudiante, por lo que los elementos indicadores que se consideren parte del rendimiento van a darle a este un sentido más restringido o más amplio.

En el caso del sentido amplio del rendimiento, se incluirían todos los investigadores que lo observan a partir de diversas manifestaciones del desarrollo del estudiante. Estas pueden ser tanto de índole intelectual como psicomotora y emocional; así, cuando existe algún problema en alguna de estas áreas, se piensa que consecuentemente hay alguna deficiencia en el rendimiento, aunque las otras áreas funcionen adecuadamente. (Schröder 1978).

De esta manera, se puede hablar, por ejemplo; sobre la destreza adquirida haciendo funcionar los órganos y músculos del cuerpo que se emplean para ciertas habilidades - por ejemplo los dedos cuando son de índole manual- haciendo imprescindibles, elementos de control. Esto último entendido en el área del desarrollo psicomotor, se considera de gran importancia para ciertas disciplinas artísticas y deportivas.

De la misma manera, se habla de la disposición para el rendimiento en donde se incluyen diversos factores relacionados principalmente con la armonía en el desarrollo emocional del educando, (Brembeck 1976) es decir que se sienta inte

grado al ambiente de la escuela, que mantenga relaciones favorables con sus compañeros, que no muestra problemas de conducta, angustia, ansiedad, falta de atención porque le distrae - algún estado anímico particular etc.. Y en general que se observe una serie de características en él, que cumplan con el ideal normativo de personalidad que se propone la escuela y - que se concibe como parte del desarrollo educativo que esta - lleva a cabo.

Y por último, en cuanto a las manifestaciones de Indo le intelectual; se parte de que se requieren aptitudes determinadas, tales como inteligencia y memoria entre otras. Al mismo tiempo, se considera que se desarrollan estas aptitudes - través de ciertas materias que se cursan y específicamente - de las actividades académicas que dentro de ellas se reali--zan; se habla de capacidades tales como: análisis, síntesis, - abstracción, etc.

Ahora bien, en el caso del sentido restringido del - rendimiento escolar, ubicamos a los trabajos que le dan mayor importancia al desarrollo intelectual. Estos investigadores, consideran que el centro de los objetivos de la escuela, es - el desarrollo de capacidades intelectuales, que son según se dice, el aspecto fundamental del desarrollo educativo y por - lo tanto determinan los alcances del rendimiento escolar, en base a las materias que se consideran de importancia para di-

cho desarrollo; por ejemplo: las Matemáticas, la Física, etc., (Nash 1973).

Es importante señalar, que en general el tipo de manifestaciones que se toman en cuenta para los estudios que se realizan abordando el rendimiento escolar, puede depender del tipo de escuela de que se trate; ya sea una escuela técnica, una escuela de educación física, o una escuela de bachillerato general; sin embargo lo anterior resume en términos generales la posición de las investigaciones en cuanto a un aspecto particular, es decir el sentido más amplio o más restringido que del rendimiento educativo se tiene.

Los antagonismos planteados anteriormente: factores biológicos vs., factores sociales, individuos vs., sociedad, en algunos casos toman el sentido restringido y en otros el sentido amplio; por ejemplo si piensan que el estudiante es el responsable absoluto del rendimiento, debido a sus características biológicas; pueden observarlo en el sentido amplio o en el restringido, en la manifestación de sus capacidades en todas las áreas o sólo en la intelectual.

Si se cree que los factores sociales y los biológicos interactúan en el desarrollo de capacidades, considerando los obstáculos que la escuela puede tener para el cumplimiento de su función y las posibilidades de logro del mismo estudiante para poder ascender en la escala social, tanto pueden conside

rarlos objetivamente a partir de la ejecución individual en todas las áreas, o solo en la intelectual.

2) Implicaciones Individuales y Rendimiento Escolar.

A continuación haremos una descripción de las implicaciones individuales más importantes que se manifiestan en los estudiantes y que están estrechamente vinculadas a los factores analizados anteriormente. Estos factores como ya hemos visto, vienen a determinar muchos de los aspectos que están en relación con el rendimiento escolar.

Las implicaciones de las que hablaremos guardan una importante relación con las condiciones educativas en las que el fracaso o éxito escolar tienen lugar; y nos permiten plantear nuestra definición de Rendimiento Escolar.

a) La Desvalorización y Autodesvalorización en la Escuela.

Dentro de la escuela, se establecen ciertas relaciones que resultan de suma importancia para la formación del concepto de sí mismo del estudiante. Aunque en la familia, en las primeras etapas de la vida se lleva a cabo una relación que influye en gran medida en la valoración que el niño va dando a sus actos y en general a sí mismo; es en la escuela en donde se reafirman muchos de los sentimientos acerca de él.

En la escuela la relación con el maestro, es decir la opinión que el maestro tiene de cada uno de sus alumnos, la exteriorización de dicha opinión, las observaciones, los juicios que emita sobre los logros y los avances, así como sobre el retraso de los estudiantes, van a influir ampliamente en el educando así como en el grupo en general. La manera en que influyen es fundamentalmente en la conformación de la estima que de sí mismo tiene el alumno.

En un estudio realizado entre estudiantes de primaria y secundaria (Nash 1973) se llegó a las conclusiones siguientes:

La percepción que tienen los maestros de sus alumnos en el salón de clase y en relación a la clase social percibida determina:

- La capacidad o logro de los alumnos.
- Su conducta.
- La percepción que tienen de sí mismos.
- Sus grupos de amistad.
- La percepción que los demás tienen de uno -del alumno-.

En esta investigación los maestros asociaban la apariencia de clase baja de un alumno con un rendimiento deficiente.

Por otra parte en un artículo (Helmut 1979) realizado

y sustentado en base a diversos estudios, se establece la importancia que tiene la exigencia que se hace a los estudiantes en término de las expectativas de los maestros; es decir de la valorización que el maestro tiene acerca de la capacidad y de las habilidades de cada estudiante y a partir de lo cual exige más -cuando valoriza positivamente al educando-, o menos cuando piensa que el estudiante no es tan capaz. Se concluye que la exigencia que no se hace detiene el progreso de los alumnos.

De esta manera se van conformando diferentes actitudes de valorización o desvalorización. El estudiante se valoriza o se autodesvaloriza, según sean las apreciaciones que de su trabajo se hagan. Este sentimiento trasciende de un ciclo escolar a otro y por lo tanto puede tener efectos durante todo el desarrollo en la vida de un individuo, efectos que -- desde luego alcanzan la actividad de la edad adulta.

Cuando se da el fracaso de un estudiante, los retrasos se pueden ir acumulando, la impresión negativa de un maestro se puede trasladar a otros maestros. Con mucha frecuencia, los padres vienen a consolidar este sistema de relaciones, pues viven el fracaso escolar de sus hijos, como un fracaso personal y prolongando las condiciones desagradables de la escuela a la casa a través de los castigos. Este aspecto interrelacionado de los fracasos en la escuela resulta de los

papeles que la institución escolar le asigna al mal alumno; - por otra parte, la no adquisición de conocimientos y la posibilidad cada vez más lejana de alcanzar un nivel más profesional puede causar daño a la personalidad del niño, al desarrollo de la misma e incluso sus efectos subsisten más allá de la etapa escolar. (Salvat 1979).

Según Keddie (1971), el papel que los maestros tienen en el fracaso o éxito escolar es de suma importancia, puesto que es él quien directamente realiza la función selectiva de la que hemos hablado anteriormente. El maestro es quien se forma una opinión sobre sus alumnos, que la expresa en diversas situaciones y que muchas veces parece que se vuelve su objetivo principal meterles en la cabeza a ciertos estudiantes, la idea que el tiene de que son unos incapaces, ineptos, flojos, etc., de tal manera que el alumno puede actuar según lo que de él se espera como buen o mal alumno.

El poder del maestro como una autoridad dentro del salón de clase; se muestra tanto en términos objetivos: en la calificación de exámenes o trabajos, en la clasificación; como en términos subjetivos: a través de los gestos, de las actitudes hacia los estudiantes, de la atención que ponen cuando algún alumno quiere expresarle algo, los juicios, el enojo o ira, etc..

Es importantes hacer notar que el maestro no es por -

su responsabilidad en la valorización del educando, el responsable de que el alumno continúe exitosamente o no en la escuela, lo que sucede en realidad, es que él funciona como un agente dentro del sistema, es decir que fue instruído y enseñado como profesor para actuar de una determinada manera, para llevar a cabo acciones que la institución educativa debe cumplir. Entonces, sin perder la visión general que se plantea inicialmente, se ubica al profesor como el sujeto del que se hace uso para que la escuela cumpla con sus funciones tal y como le conviene a la clase, que a través de ella desea reproducir las diferencias que existen dentro del sistema.

Como ya se analizó al hablar de la competencia, los alumnos de la clase trabajadora, poseen características que les desfavorecen para competir dentro del salón de clase, en cuanto al éxito que se manifiesta en las diferentes actividades escolares, es por lo mismo, que serán también ellos los que padecerán comunmente la desvalorización, cuando se enfrentan a tareas cuya finalidad desconocen, o se sienten imposibilitados para manejar un lenguaje que generalmente se les exige, fracasando finalmente y manifestando inseguridad con respecto a lo que de ellos se espera.

La manera específica en que la desvalorización puede conducir al fracaso escolar esta estrechamente relacionada con la actividad. La adquisición de conocimientos es resultado de la actividad del estudiante y en este sentido es ahí --

donde se evalúa el rendimiento.

Aunque la escuela aporta las condiciones para aprender, la actividad del estudiante es muy importante. Esta actividad depende de la actitud del estudiante frente al maestro y frente a los conocimientos.

Generalmente el estudiante que se siente desvalorizado asume una actitud pasiva, se esconde en su pasividad por el miedo a poner en evidencia su incapacidad, reafirmando la opinión que el maestro tiene de él; el alumno que no está desvalorizado, participa en la clase, se siente más seguro y tiene más posibilidades de integrar los elementos de conocimiento que se transmiten.

b) El Desinterés Escolar.

Es el desinterés escolar un factor relacionado con el fracaso escolar, pues ya que en la escuela se realiza una -- transmisión de conocimientos, en la que se plasma, como ya se ha dicho, una transmisión ideológica; ya sea a través de los contenidos de los libros o del discurso del profesor y a través de la manera en que dichos conocimientos se presentan, es con frecuencia lo distantes que estos conocimientos y contenidos resultan a las necesidades de los estudiantes lo que -- trae como consecuencia un desinterés, consecuencia de la separación que se produce entre la cultura valorizada por la es--

cuela y la que conocen los estudiantes en su familia. (Plaisance 1979).

El desinterés escolar está muy relacionado con la desvalorización, pues si el estudiante se va sintiendo incapaz y observa que cada vez que hace algo lo hace mal, entonces pierde interés en continuar intentándolo y como una reacción normal genera incluso rencor en contra de las condiciones escolares, tiende a aislarse y a mantenerse el margen de la actividad escolar.

El desinterés puede deberse también a la ausencia de motivación..... "El rendimiento deseado debe tener sentido y perseguir una finalidad. Los estímulos tienen efecto si motivan al escolar a obtener rendimientos"... (Seheröder 1978). - Puede ser una reacción ante la falta de enlace explícito entre los modelos sociales y los contenidos del aprendizaje escolar, es decir que la escuela al transmitir conocimientos -- que con frecuencia no tienen relación con las necesidades -- prácticas cotidianas de los estudiantes, se pierde el interés como una consecuencia normal, y no es poco frecuente escuchar a los alumnos cuando expresan....¿Y eso para que me va a servir?.

El desinterés puede generar aburrimiento; que se manifiesta de maneras diferentes: pasividad, inercia, incluso la desesperación.

El aburrimiento se puede transmitir entre los alumnos. También los maestros en ocasiones se pueden aburrir pues -- ellos también son víctimas de las condiciones en la escuela, -- donde muchas veces tienen que llevar a cabo un programa, del cual no encuentran la importancia, o tienen que hacer uso de libros o manuales que les resultan insustanciales y donde el conocimiento se encuentra inmovilizado y sin relación con la realidad.

La desvalorización funciona como una forma de opre--- sión encubierta, por lo que bajo estas condiciones se puede -- dar el caso de una reacción de rebeldía; es decir que el rencor acumulado contra los demás por sentirse víctima de una in justicia, o simplemente la resistencia a ciertas presiones -- pueden tener este tipo de salidas.

Según Ponce y Del Corno (1976), la adolescencia es -- una de las etapas en las que la rebeldía se manifiesta como -- salida al conflicto entre la aspiración a cumplir con los, -- deseos de los padres y los maestros y el temor a no encontrar en sí mismos las fuerzas adecuadas para lograrlo, lo que im-- prime en su conducta un carácter rebelde, desasosegado.

3) Definición de Rendimiento Escolar.

Nuestra posición acerca del rendimiento escolar basada en la concepción que se plantea, nos permite hacer una de--

finición, en la cual consideramos que el rendimiento escolar es la capacidad -entendida en cuanto a sus posibilidades de desarrollo histórico y social- que se manifiesta de manera diferenciada entre los distintos individuos que están ubicados en un ámbito educativo, que se plasma a través de la ejecución individual y objetivamente puede ser calificada y clasificada. Debido al contenido valorativo y normativo que tiene dicha calificación y clasificación, el rendimiento escolar se utiliza como un instrumento de selección a través del cual dentro de un sistema capitalista, las clases sociales distintas evidenciarán rendimientos diferentes.

4) Estudios Sobre Rendimiento Escolar y Clases Sociales.

En este capítulo se ha hecho una recopilación de diversos estudios en los que se establece la relación entre rendimiento escolar y nivel socioeconómico, a continuación haremos la descripción de dos estudios que hemos considerado que son también relevantes para nuestra investigación, en ellos se plantea la relación entre rendimiento escolar y algunas variables teniendo en cuenta siempre el nivel socioeconómico.

a) En el primer estudio (Chaparro 1977) la hipótesis principal es la de que existe una relación directa entre las condiciones socioeconómicas del alumno y el rendimiento escolar.

Los factores que se toman en cuenta son:

- Integración familiar y rendimiento escolar.
- Nivel académico de los padres y rendimiento escolar.
- Actitud hacia la educación y rendimiento escolar.

El trabajo se realizó en dos escuelas secundarias del D.F.. Una de ellas de alumnos aparentemente de clase burguesa y pequeño burguesa y otra en la que la mayoría de los alumnos pertenece a la clase proletaria, se trabajó con alumnos - de tercer grado formándose dos subgrupos, cada uno de ellos - de 15 sujetos, esto se hizo en cada una de las escuelas y en - donde uno de los subgrupos era de buen rendimiento escolar y - el otro de alumnos de mal rendimiento, considerando el rendimiento escolar como el promedio de calificaciones al finalizar la secundaria, clasificando en buen rendimiento a los -- alumnos con promedios de 10, 9 y 8, y como bajo rendimiento a los que tenían promedio de 7, 6, 5 y 4.

El instrumento aplicado concebía 5 variables:

- 1.- Clase social de la familia del adolescente.
- 2.- Nivel académico de los padres.
- 3.- Tipo de autoridad de los padres.
- 4.- Actitud de los padres hacia la educación.
- 5.- Integración familiar.

Las conclusiones fueron las siguientes:

- a) La actitud hacia la educación es más favorable en la pequeña burguesía que en la clase proletaria.
- b) El nivel académico de los padres es mayor en la pequeña burguesía que en la clase proletaria.
- c) El tipo de autoridad es más adecuado en la pequeña burguesía que en el proletariado (aunque la diferencia no sea estadísticamente significativa).
- d) La integración familiar es superior en la pequeña burguesía que en el proletariado.

El factor que presentó una alta correlación con el rendimiento escolar es la actitud de los padres hacia la educación.

Las correlaciones anteriores se establecieron a través de la aplicación de la prueba T, para la comparación de medias entre dos grupos.

b) En otro estudio (Herrera y Gómez 1981) cuyo objetivo es detectar la influencia del nivel socioeconómico sobre el promedio de calificaciones de los alumnos de la escuela vocacional, el nivel socioeconómico se determinó en función de cuatro criterios:

- 1o. Ocupación del padre.
- 2o. Escolaridad de la madre.
- 3o. Ingreso per capita dentro de la familia.

4o. Tipo de habitación.

Las conclusiones más importantes que se encontraron - fueron las siguientes:

- a) No hubo relación significativa entre ocupación del padre y Rendimiento Escolar, ni de la escolaridad de la madre y -- Rendimiento Escolar.
- b) Se observó que el ingreso per capita sí influye en gran medida en el promedio de calificaciones.
- c) No existe correlación entre el tipo de habitación y el promedio escolar.

En conclusión, se puede observar que en una sociedad-dividida en clases, en la cual se inculca una actitud de competencia a los estudiantes dentro de la institución educativa, ya que es - establece como principio fundamental la selección de los "mejores", los alumnos que adquieren conocimientos son los que no tienen dificultad alguna en acceder a ellos, los demás quedan abandonados a sí mismos y sin los elementos necesarios para ingresar a dicha competencia; estos últimos serán desde luego - los estudiantes de clases más bajas, pues como ya se dijo, -- los valores que se manejan en la escuela como criterios normativos y como imposición, distan mucho de corresponder a las - necesidades y a las condiciones sociales y familiares en que se han desarrollado.

II.- EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.

Como se explicitó en la primera parte de este capítulo, el Rendimiento Escolar -RE- en sus manifestaciones de éxito o fracaso académico por parte del estudiante, es un hecho que no se explica por sí mismo, ni como producto de la existencia o ausencia de mérito individual en los alumnos; por lo que cualquiera que sea su manifestación, intervienen en ésta un sin número de factores que se circunscriben algunos de -- ellos más allá del alumno y la escuela misma, tales factores son de tipo social, económico, cultural y político como se ha señalado anteriormente. Sin embargo para los fines del -- presente trabajo es necesario mencionar los factores que a -- nuestro juicio influyen en mayor o menor grado en el RE dentro del Colegio de Bachilleres.

Cabe mencionar que algunos de éstos factores han sido ampliamente estudiados en otras instituciones por diversos autores quienes han logrado poner de manifiesto su influencia real sobre el rendimiento escolar.

Los factores podemos agruparlos en varios rubros, tales como: a) familiares, dentro de este encontramos la escolaridad de los padres, el ambiente cultural familiar, la actitud de los padres hacia el estudio y/o escuela; b) del alumno, en el que incluimos las características individuales del estudiente como son: nivel de motivación hacia el estudio, nivel-

de aspiración, capacidad intelectual, hábitos de estudio, rasgos de personalidad, antecedentes académicos situación laboral, sexo, edad; c) del profesor, en este agrupamos la actitud que tiene hacia la educación, el tipo de relación que establece con los alumnos, la forma de enseñanza, la concepción que sobre la educación tenga, su situación laboral; d) institucionales, encontramos entre otros: la estructura organizativa de la institución, el plan de estudios con sus diversos aspectos; contenido y número de materias, estructuración y relación de las mismas, duración de los semestres escolares, -- magnitud y tipo de recursos didácticos, forma de evaluación, -- asistencia, etc; el ambiente institucional y e) políticos, en este rubro ubicamos a la política gubernamental hacia la institución y la política de la institución misma.

Es pertinente mencionar que los factores citados. no son excluyentes, al contrario unos y otros se relacionan e influyen entre sí y a su vez sobre el RE, sin embargo la clasificación presentada, se realizó con el fin de facilitar su -- planteamiento, dada la heterogeneidad y amplitud de los -- mos y por otro lado para explicitar claramente los factores -- que en la investigación aplicada se estudiaron: capacidad intelectual, rasgos de personalidad, hábitos de estudio y nivel socioeconómico; elementos que pertenecen al rubro de características individuales del alumno. Se eligieron dentro de la -- amplia gama debido a que se consideró era relativamente fá--

cil medirlos; por la importancia que dentro de la institución se le daba por un gran número de profesores como la explicación al bajo rendimiento de los alumnos y se quería evaluar - por lo tanto el peso real que estas variables tenían dentro - del problema y por último la motivación personal dado que era muy importante conocer más sobre los alumnos para ayudarles - de mejor manera, debido a nuestra función como orientadoras - dentro de la institución.

En la parte correspondiente a la discusión de los resultados de la investigación, retomaremos estos elementos, para explicar hasta donde sea posible, la manera en que se relacionan con el conjunto total, y la forma en que influyen en la reprobación.

No obstante lo planteado anteriormente, es importante recordar que el factor más amplio del cual se derivan todos los demás relacionados con el RE es el nivel socioeconómico - al cual pertenece el educando, sin olvidar que dicho nivel no es más que un indicador de la clase social a la cual se pertenece y que es la que en última instancia determina las diferencias entre los individuos, sin negar desde luego el peso - del factor biológico pero subordinado a ésta. (Sève, Ramúz, Snyder, Bourdieu y Passerón 1978).

A continuación presentaremos los datos sobre el rendimiento escolar de un plantel de la institución; el plantel Iz

tacalco, debido a que fué el escenario en donde se realizó la investigación aplicada y no obstante que los datos que se presentan son de un solo plantel y de 4 semestres académicos, -- nos permitirán tener una idea aunque sea parcial del fenómeno.

Los datos sobre rendimiento se circunscriben solo al sistema escolarizado y no incluyen los de la población con la que se realizó la investigación en el semestre 81-A; ya que -- son de los semestres 78 B, 79 B, 80 A y 80 B.

Dentro del RE, se tomará a la reprobación escolar como una manifestación del rendimiento en el punto conocido como fracaso escolar, y al mismo tiempo se le manejará junto -- con el ausentismo escolar⁽¹⁾ como el índice de pérdida escolar. -- Este índice, no es sinónimo de deserción escolar, aunque lo -- incluya; más bien lo consideramos un indicador del grado de -- eficiencia interna de la institución.

Algunos Datos sobre el Plantel Iztacalco.

Fué el plantel con que el Colegio comenzó sus labores en febrero de 1974; proyectado para una capacidad de 7,000 -- alumnos, su población al semestre 81 A era de 6601 estudian-- tes. Las características de su población ya fueron ampliamente descritas en el capítulo sobre el Colegio.

(1) El ausentismo lo tomaremos como sinónimo de deserción.

Su matrícula escolar, se encuentra distribuída en los turnos matutinos y vespertino a lo largo de los 6 semestres - escolares. El índice de deserción escolar para este plantel, obtenido a través de 6 períodos lectivos 74 A---79 A, es de - 53.43% ya que del 100% de la población que ingresa en este -- tiempo solo egresa el 47.57%. La forma en que se comporta el fenómeno lo muestra la gráfica 11. Al mismo tiempo observa-- mos que el porcentaje más alto de abandono en los estudios se efectúa en los primeros semestres, tal como lo muestran las - gráficas 12, 13 y 14, correspondientes a las generaciones -- 74 A-76B; 75B-78A; y 77A-79B.

Datos sobre el Rendimiento Escolar. (2)

Los datos que se presentan corresponden a los semes-- tres 78B, 79B, 80A y 80B, se manejarán en porcentajes y por - separado los de reprobación y los de ausentismo, para poste-- riormente analizarlos en conjunto como un indicador del índi-- ce de pérdida escolar.

Los datos de aprobación, reprobación y ausentismo, -- los agrupamos en 10 áreas académicas: Biología, Química, Físi-- ca, Matemáticas, Metodología de la Ciencia, Taller de Lectura y Redacción.

(2) Los datos aquí presentados fueron tomados de las estadís-- ticas de la subdirección académica del plantel, después - de salvar un sinnúmero de obstáculos.

Area de Capacitación para el Trabajo, Inglés, Historia, Ciencias Sociales, y tomando el número de inscritos como el 100%, obtuvimos los porcentajes respectivos de cada una de éstos apartados. La concentración de los datos se encuentran en la tabla 5.

Haciendo un análisis de los datos en estos 4 semestres académicos, encontramos que de las materias del plan de estudios que más reprueban los alumnos son: matemáticas, química, met. de la ciencia y física, en éste orden. Y las materias que menos reprueban historia, taller de lec., capacitación para el trabajo ciencias sociales y biología. La tabla 6 concentra esta información.

En este lapso de tiempo, para el caso del ausentismo, encontramos el más alto porcentaje, en inglés, matemáticas, física, met., de la ciencia, química, con índices de 33.58%, 31.98%, 24.60%, 23.35% y 23.07% respectivamente. Las materias en donde menos se ausenta la población son las de capacitación para el trabajo, biología, taller de lectura; tal como lo indica la tabla 7.

Si juntamos los porcentajes de reprobación y ausentismo para estos 4 períodos académicos, podemos ver el índice de pérdida escolar total.

Para el semestre académico 78B, el porcentaje más al-

to, se localiza en matemáticas con 62.26% y el más bajo en taller de lectura con 28.42%. Para los semestres 79B, 80A y -- 80B, la situación es semejante en el caso de matemáticas, a -- la que sigue química, metodología y física. La de capacita-- ción para el trabajo es la que presenta el menor porcentaje -- con 18.70%. Tabla 8.

La forma en que estos porcentajes conjuntos, se dis-- tribuyen en cada semestre académico, lo muestran las gráficas 15,16,17 y 18, (para su realización se tomaron los datos de -- la tabla 4).

Al analizar esta situación por turno, en el semestre -- 80A y 80B, encontramos mayor reprobación en el turno matutino, en las mismas áreas ya señaladas, ver tabla 9; localizándose -- en el turno vespertino el mayor índice de ausentismo (proba-- blemente se deba a que la mayor parte de la población traba-- ja, para costear sus estudios), siendo las áreas de matemáti-- cas, taller de lectura, química, inglés, metodología y físi-- ca, en donde mayormente se expresa, ver tabla 10.

La suma conjunta de los dos fenómenos corrobora lo an-- terior, debido a que el mayor índice de pérdida escolar se lo -- caliza en la tarde en las áreas ya mencionadas. Tabla 11 y -- gráficas 19 y 20. Para terminar, si analizamos este índice -- para el semestre 80B en los diferentes grados escolares, en-- contramos que el grueso de la disminución de la matrícula es--

lar se efectúa en los primeros tres grados escolares, tabla - 12. Corroborándose los datos de deserción a nivel general, - manejados en el capítulo correspondiente al Colegio de Bachilleres.

SEMESTRE 78-B					SEMESTRE 79-B					SEMESTRE 80-A					SEMESTRE 80-B				
AREA ACADEMICA	APRO-BADOS	REPRO-BADOS	AUSEN- TES	REPRO- * AUSEN.	AREA ACADEMICA	APRO-BADOS	REPRO-BADOS	AUSEN- TES	REPRO- * AUSEN.	AREA ACADEMICA	APRO-BADOS	REPRO-BADOS	AUSEN- TES	REPRO- * AUSEN.	AREA ACADEMICA	APRO-BADOS	REPRO-BADOS	AUSEN- TES	REPRO- * AUSEN.
BIOLOGIA	51.67	23.62	24.68	48.3	BIOLOGIA	71.36	14.18	14.46	28.64	BIOLOGIA	74.15	13.69	10.99	24.68	BIOLOGIA	75.23	14.17	10.33	24.5
QUIMICA	52.41	28.42	19.15	47.57	QUIMICA	52.26	24.67	23.07	47.74	QUIMICA	54.22	24.90	18.78	43.68	QUIMICA	55.14	25.10	19.74	44.84
FISICA	57.22	22.38	24.60	46.98	FISICA	56.94	21.20	21.86	43.06	FISICA	58.45	22.65	18.88	41.53	FISICA	59.04	18.32	20.16	38.48
MATEMATICAS	37.34	30.67	31.98	62.65	MATEMATICAS	44.20	30.80	25.00	55.80	MATEMATICAS	46.55	34.46	18.56	53.02	MATEMATICAS	46.94	32.44	20.80	53.04
METODOLOGIA DE LA CIENCIA	53.99	23.22	22.74	45.96	METODOLOGIA DE LA CIENCIA	55.40	21.25	23.35	44.60	METODOLOGIA DE LA CIENCIA	55.65	24.93	19.41	44.34	METODOLOGIA DE LA CIENCIA	58.79	21.97	19.23	41.20
TALLER DE LECTURA	71.58	9.74	18.68	28.42	TALLER DE LECTURA	68.73	9.75	21.52	31.27	TALLER DE LECTURA	70.25	14.15	19.13	33.28	TALLER DE LECTURA	65.58	17.46	16.97	34.43
CECAT	62.90	15.00	22.05	37.05	CECAT	72.11	11.60	16.29	27.89	CECAT	84.46	9.70	9.00	18.70	CECAT	76.17	13.37	9.47	22.84
INGLES	50.31	16.11	33.58	49.69	INGLES	68.38	12.88	20.74	33.62	INGLES	62.88	18.75	18.55	37.30	INGLES	66.36	15.28	14.66	30.14
HISTORIA	66.73	11.52	21.73	33.25	HISTORIA	69.52	11.95	18.53	30.48	HISTORIA	78.90	5.99	13.54	19.53	HISTORIA	74.23	13.32	11.88	25.20
CIENCIAS SOCIALES	67.98	10.91	21.46	32.37	CIENCIAS SOCIALES	67.72	11.67	20.61	32.28	CIENCIAS SOCIALES	74.82	11.65	12.89	24.54	CIENCIAS SOCIALES	73.45	14.30	12.19	26.49

TABLA 5 - PORCENTAJE DE APROBACION, REPROBACION Y AUSENTISMO, POR AREA ACADEMICA
Y SEMESTRE LECTIVO.

PORCENTAJES ALTOS DE REPROBACION			
SEMESTRE 78-B	SEMESTRE 79-B	SEMESTRE 80-A	SEMESTRE 80-B
MATEMATICAS 30.67	MATEMATICAS 30.8	MATEMATICAS 34.46	MATEMATICAS 32.44
QUIMICA 28.42	QUIMICA 24.67	MET. DE LA C. 24.93	QUIMICA 25.10
BIOLOGIA 23.62	MET. DE LA C. 21.25	QUIMICA 24.90	MET. DE LA C. 21.93
MET. DE LA C. 23.32	FISICA 21.20	FISICA 22.65	FISICA 18.32
PORCENTAJES BAJOS DE REPROBACION			
SEMESTRE 78-B	SEMESTRE 79-B	SEMESTRE 80-A	SEMESTRE 80-B
TALLER DE LEC. 9.74	TALLER DE LEC. 9.75	HISTORIA 5.99	HISTORIA 13.32
CIENCIAS SOC. 10.91	C E C A T 11.60	C E C A T 9.70	C E C A T 13.37
HISTORIA 11.52	CIENCIAS SOC. 11.67	CIENCIAS SOC. 11.65	BIOLOGIA 14.17
C E C A T 15.00	HISTORIA 11.95	B I O L O G I A 13.69	CIENCIAS SOC. 14.30

TABLA 6 - PORCENTAJES DE REPROBACION POR AREA ACADEMICA EN 4 SEMESTRES LECTIVOS.

PORCENTAJES ALTOS DE AUSENTISMO			
SEMESTRE 78-B	SEMESTRE 79-B	SEMESTRE 80-A	SEMESTRE 80-B
INGLES 33.58	MATEMATICAS 25.00	MET. DE LA C. 19.41	MATEMATICAS 20.60
MATEMATICAS 31.98	MET. DE LA C. 23.35	TALLER DE LEC. 19.15	FISICA 20.16
BIOLOGIA 24.68	QUIMICA 23.07	FISICA 18.88	QUIMICA 19.74
FISICA 24.60	FISICA 21.86	QUIMICA 18.78	MET. DE LA C. 19.23
PORCENTAJES BAJOS DE AUSENTISMO			
SEMESTRE 78-B	SEMESTRE 79-B	SEMESTRE 80-A	SEMESTRE 80-B
TALLER DE LEC. 18.68	BIOLOGIA 14.46	C E C A T 9.00	C E C A T 9.47
QUIMICA 19.15	C E C A T 16.29	BIOLOGIA 10.99	BIOLOGIA 10.33
CIENCIAS SOC. 21.46	HISTORIA 18.53	CIENCIAS SOC. 12.89	HISTORIA 11.88
HISTORIA 21.73	CIENCIAS SOC. 20.61	HISTORIA 13.54	CIENCIAS SOC. 12.19

TABLA / - PORCENTAJE DE AUSENTISMO POR AREA ACADEMICA EN 4 SEMESTRES LECTIVOS

PORCENTAJES ALTOS DEL INDICE TOTAL DE PERDIDA ESCOLAR			
SEMESTRE 78-B	SEMESTRE 79-B	SEMESTRE 80-A	SEMESTRE 80-B
MATEMATICAS 62.26	MATEMATICAS 55.80	MATEMATICAS 53.02	MATEMATICAS 53.04
INGLES 49.69	QUIMICA 47.74	MET. DE LA C. 44.34	QUIMICA 44.84
BIOLOGIA 48.3	MET. DE LA C. 44.60	QUIMICA 43.68	MET. DE LA C. 41.20
QUIMICA 47.57	FISICA 43.06	FISICA 41.53	FISICA 39.48
PORCENTAJES BAJOS DEL INDICE TOTAL DE PERDIDA ESCOLAR			
SEMESTRE 78-B	SEMESTRE 79-B	SEMESTRE 80-A	SEMESTRE 80-B
TALLER DE LEC. 28.42	C E C A T 27.89	C E C A T 18.70	C E C A T 22.84
CIENC. SOC. 32.37	BIOLOGIA 28.64	HISTORIA 19.53	BIOLOGIA 24.5
HISTORIA 33.25	HISTORIA 30.48	CIENC. SOC. 24.54	HISTORIA 25.2
C E C A T 37.05	TALLER DE LEC. 31.27	BIOLOGIA 24.68	CIENC. SOC. 26.49

TABLA 8 - PORCENTAJES CONJUNTOS DE REPROBACION Y AUSENTISMO POR AREA ACADEMICA EN CUATRO SEMESTRES LECTIVOS

PORCENTAJE DE REPROBADOS POR TURNO			
SEMESTRE 80-A		SEMESTRE 80 - B	
MATUTINO	VESPERTINO	MATUTINO	VESPERTINO
MATEMATICAS 35.57	MATEMATICAS 33.14	MATEMATICAS 24.72	MATEMATICAS 29.86
QUIMICA 27.39	MET. DE LA C. 26.75	QUIMICA 26.67	QUIMICA 23.24
FISICA 27.38	QUIMICA 21.73	MET. DE LA C. 22.18	MET. DE LA C. 21.72
MET. DE LA C. 23.41	FISICA 16.64	FISICA 21.62	TALLER DE LEC. 17.00

TABLA 9 - PORCENTAJES DE REPROBACION POR TURNO Y AREA ACADEMICA
EN DOS SEMESTRES ACADEMICOS.

PORCENTAJE DE AUSENTISMO POR TURNO			
SEMESTRE 80 - A		SEMESTRE 80 - B	
MATUTINO	VESPERTINO	MATUTINO	VESPERTINO
QUIMICA 21.27	MATEMATICAS 25.90	FISICA 20.73	MATEMATICAS 25.96
MET. DE LA C. 18.81	TALLER DE LEC. 25.46	QUIMICA 19.31	QUIMICA 20.26
FISICA 18.58	INGLES 21.01	MET. DE LA C. 19.17	FISICA 19.47
INGLES 17.10	FISICA 19.27	MATEMATICAS 15.85	MET. DE LA C. 19.31

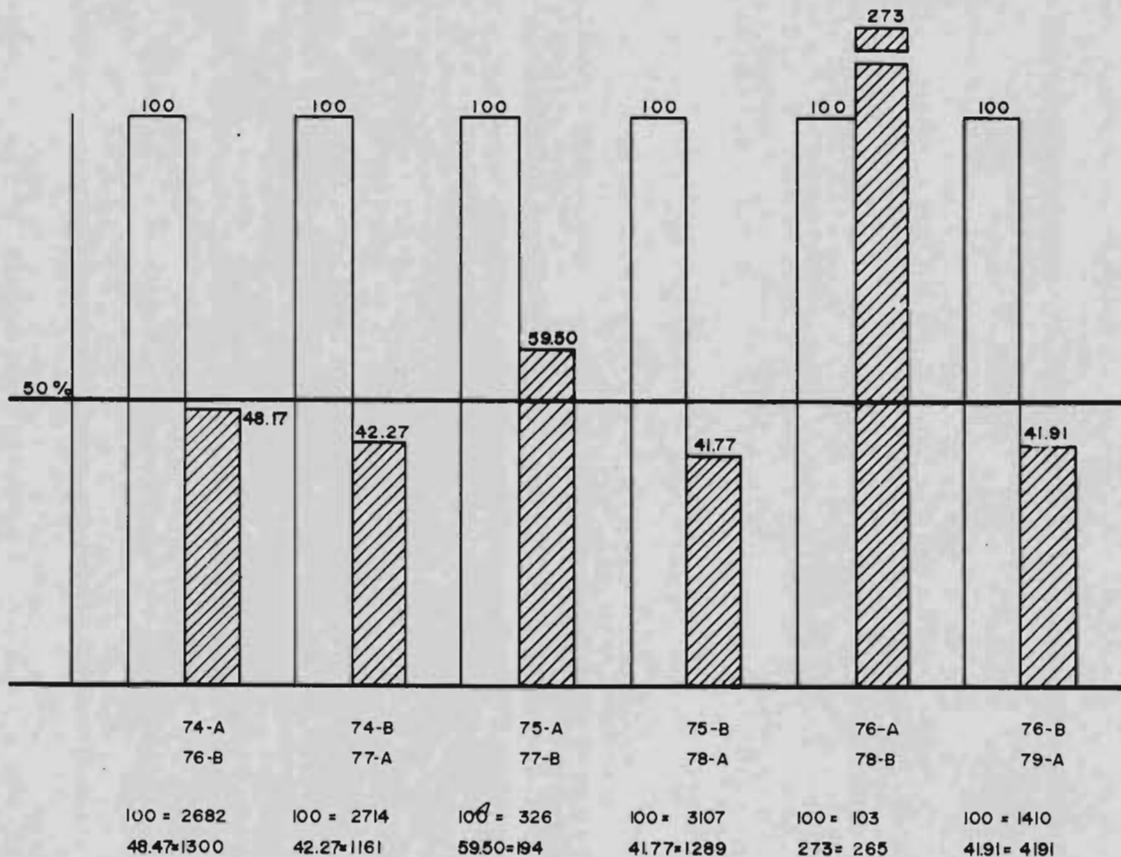
TABLA 10- PORCENTAJES DE AUSENTISMO POR TURNO Y AREA ACADEMICA EN DOS SEMESTRES ACADEMICOS.

PORCENTAJES DE INDICE TOTAL DE PERDIDA ESCOLAR			
SEMESTRE 80 - A		SEMESTRE 80 - B	
MATUTINO	VESPERTINO	MATUTINO	VESPERTINO
QUIMICA 48.66	MATEMATICAS 59.04	MATEMATICAS 50.59	MATEMATICAS 55.82
MATEMATICAS 47.93	MET.DE LA C. 44.88	QUIMICA 45.98	QUIMICA 43.5
FISICA 45.96	TALLER DE LEC. 40.11	FISICA 42.35	MET.DE LA C. 41.03
MET.DE LA C. 42.22	INGLES 35.62	MET.DE LA C. 41.35	TALLER DE LEC. 36.22

**TABLA 11- PORCENTAJES DE REPROBACION Y AUSENTISMO POR AREA ACADEMICA
 EN DOS SEMESTRES ACADEMICOS.**

PORCENTAJES DEL INDICE DE PERDIDA ESCOLAR				
SEMESTRE 80-B				
SEM.	APROBACION	REPROBACION	AUSENTISMO	REPROBACION + AUSENTISMO
1º	53.01	22.16	24.72	46.88
2º	62.00	21.26	16.60	37.86
3º	61.64	20.18	17.99	38.17
4º	63.65	21.17	13.90	35.07
5º	69.90	18.44	11.77	30.21
6º	82.21	11.16	6.58	17.74

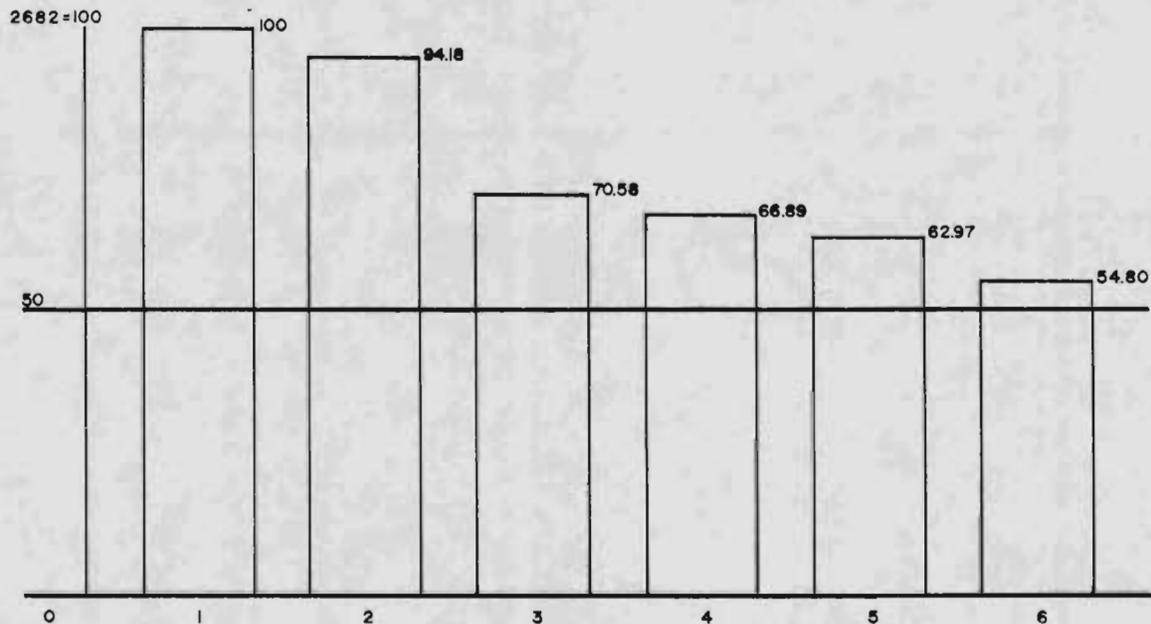
TABLA 12 - PORCENTAJES DEL INDICE DE REPROBACION Y AUSENTISMO POR GRADO ESCOLAR EN EL SEMESTRE 80-B.



GRAFICA II. COMPARACION ENTRE EL NUMERO DE ESTUDIANTES INSCRITOS, EN PRIMER SEMESTRE Y EGRESADOS POR PERIODO LECTIVO.

GRAFICA 12. CURVA DE DESERCIÓN ESCOLAR, GENERACION 74-A - 76-B

PLANTEL No. 3



DE 1° A 2° - 5.82

1° A 3° - 29.42

1° A 4° - 33.11

1° A 5° - 37.03

1° A 6° - 45.2

DE 1° A 2° - 5.82

2° A 3° - 23.6

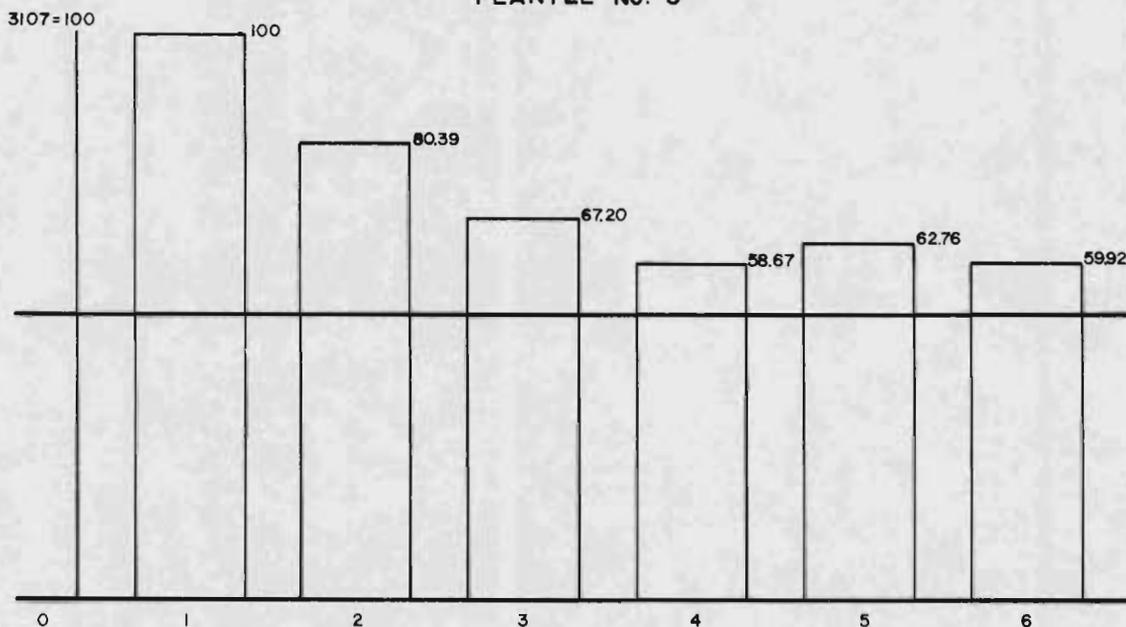
3° A 4° - 3.69

4° A 5° - 3.92

5° A 6° - 8.17

GRAFICA 13. CURVA DE DESERCIÓN ESCOLAR, GENERACION 75-B - 78-A

PLANTEL No. 3



DE 1° A 2° = 19.61

1° A 3° = 32.8

1° A 4° = 41.33

1° A 5° = 37.76

1° A 6° = 40.08

DE 1° A 2° = 19.61

2° A 3° = 13.19

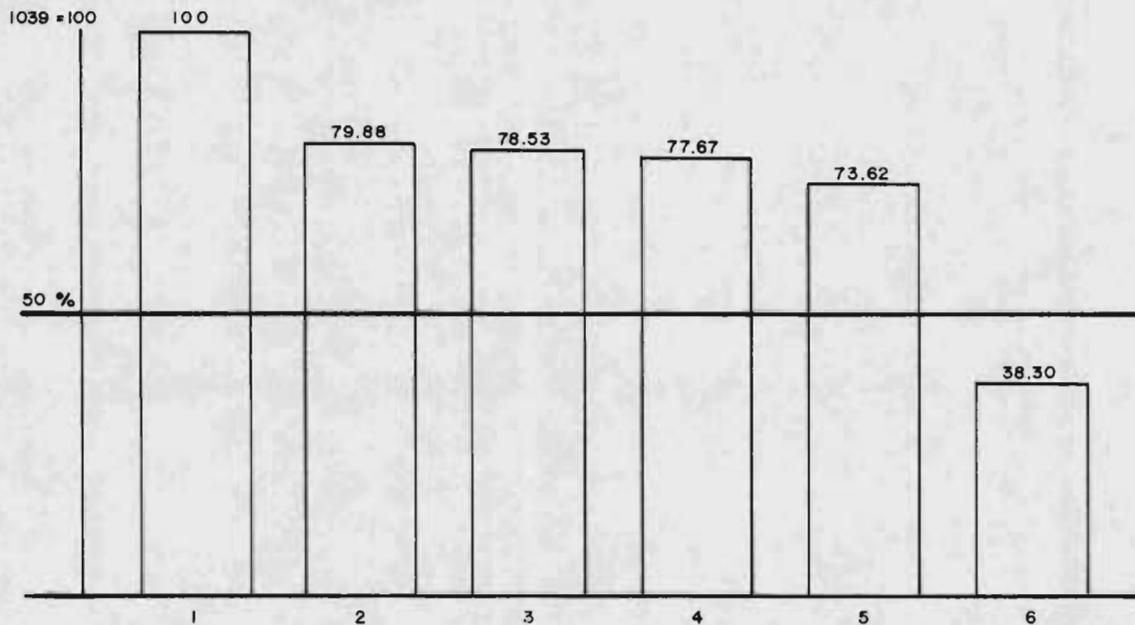
3° A 4° = 8.53

4° A 5° = 4.09

5° A 6° = 2.84

GRAFICA 14. CURVA DE DESERCIÓN ESCOLAR, GENERACION 77-A - 79-B

PLANTEL No. 3



DE 1° A 2° = 20.12

1° A 3° = 21.47

1° A 4° = 22.33

1° A 5° = 26.38

1° A 6° = 61.70

DE 1° A 2° = 20.12

2° A 3° = 1.35

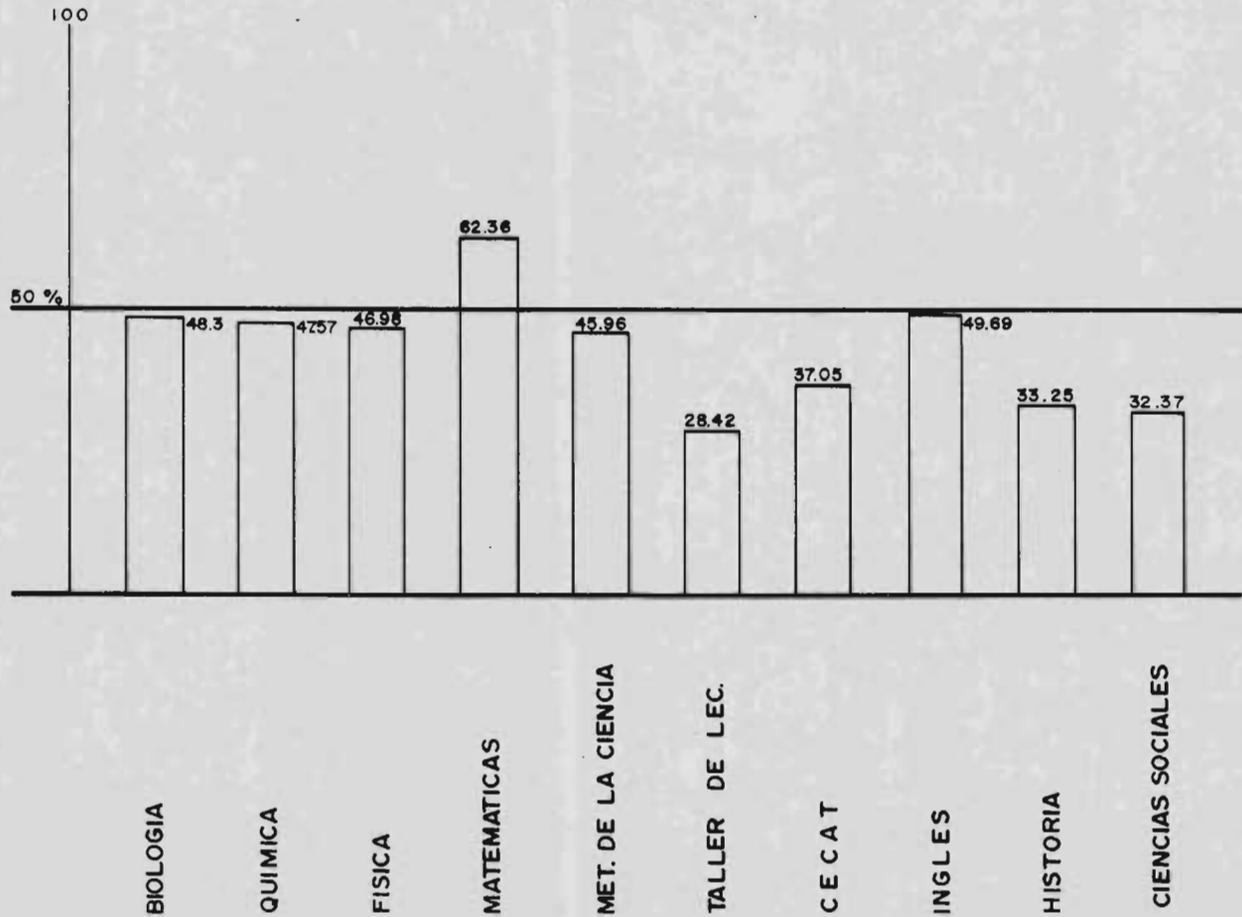
3° A 4° = .88

4° A 5° = 4.05

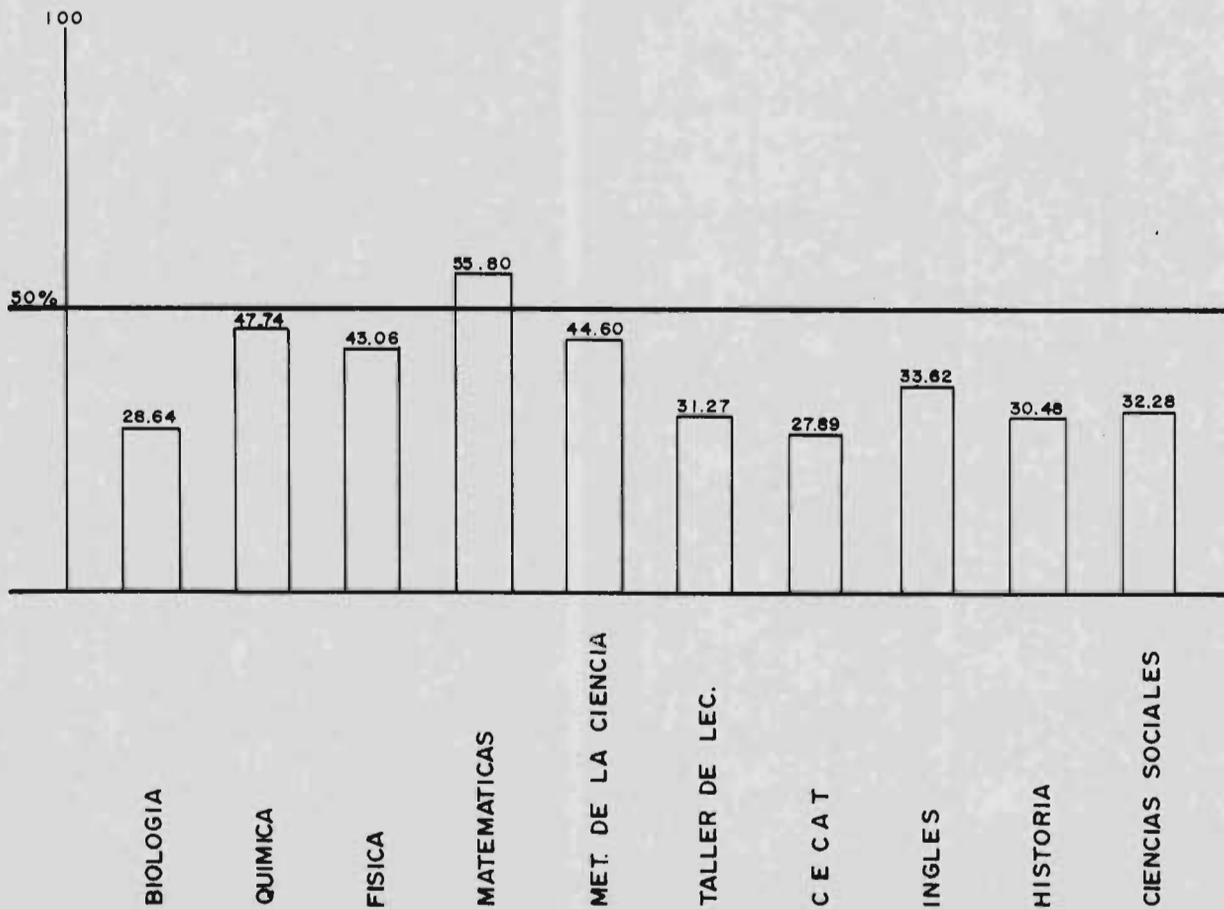
5° A 6° = 35.32

GRAFICA 15. % DE REPROBADOS Y AUSENTES POR AREA ACADEMICA.

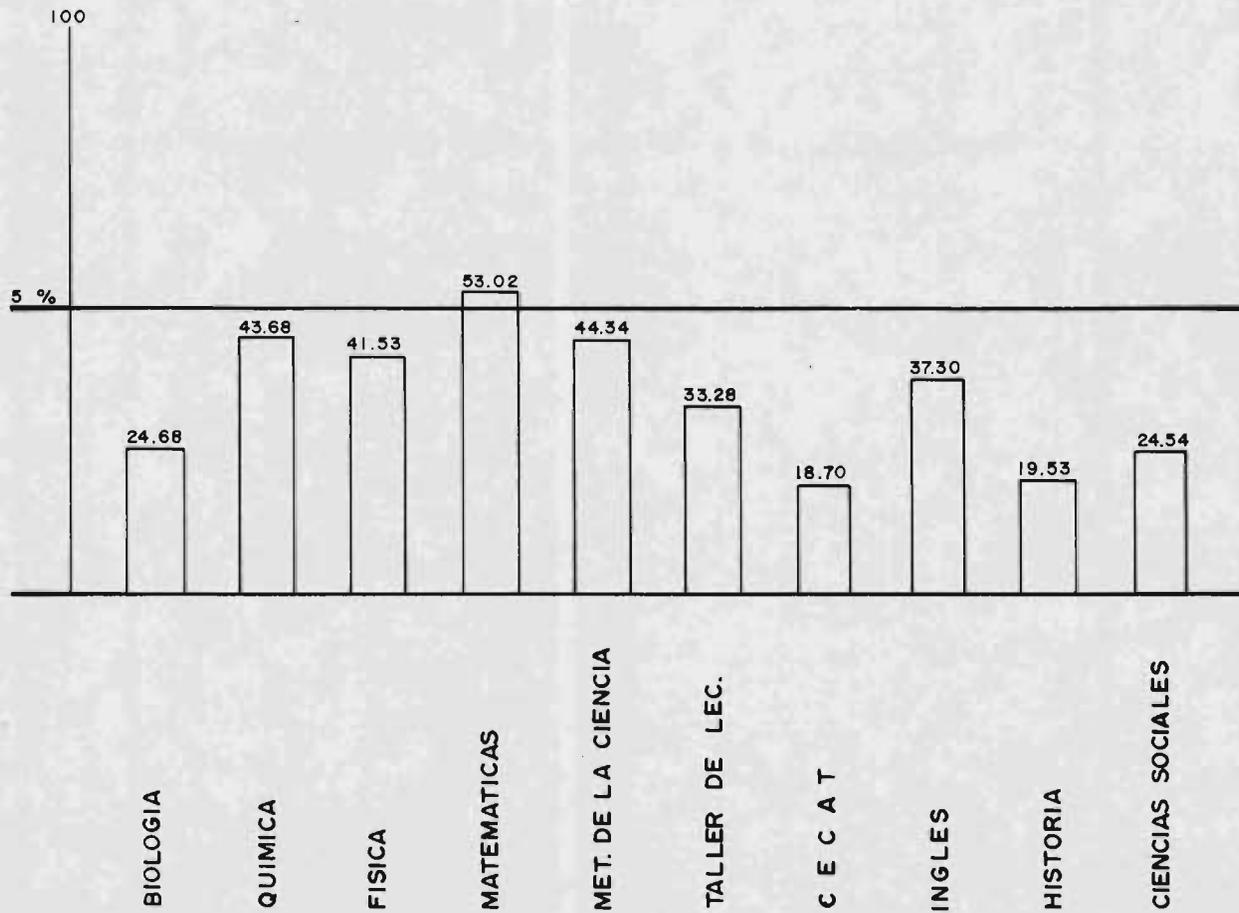
PLANTEL No. 3



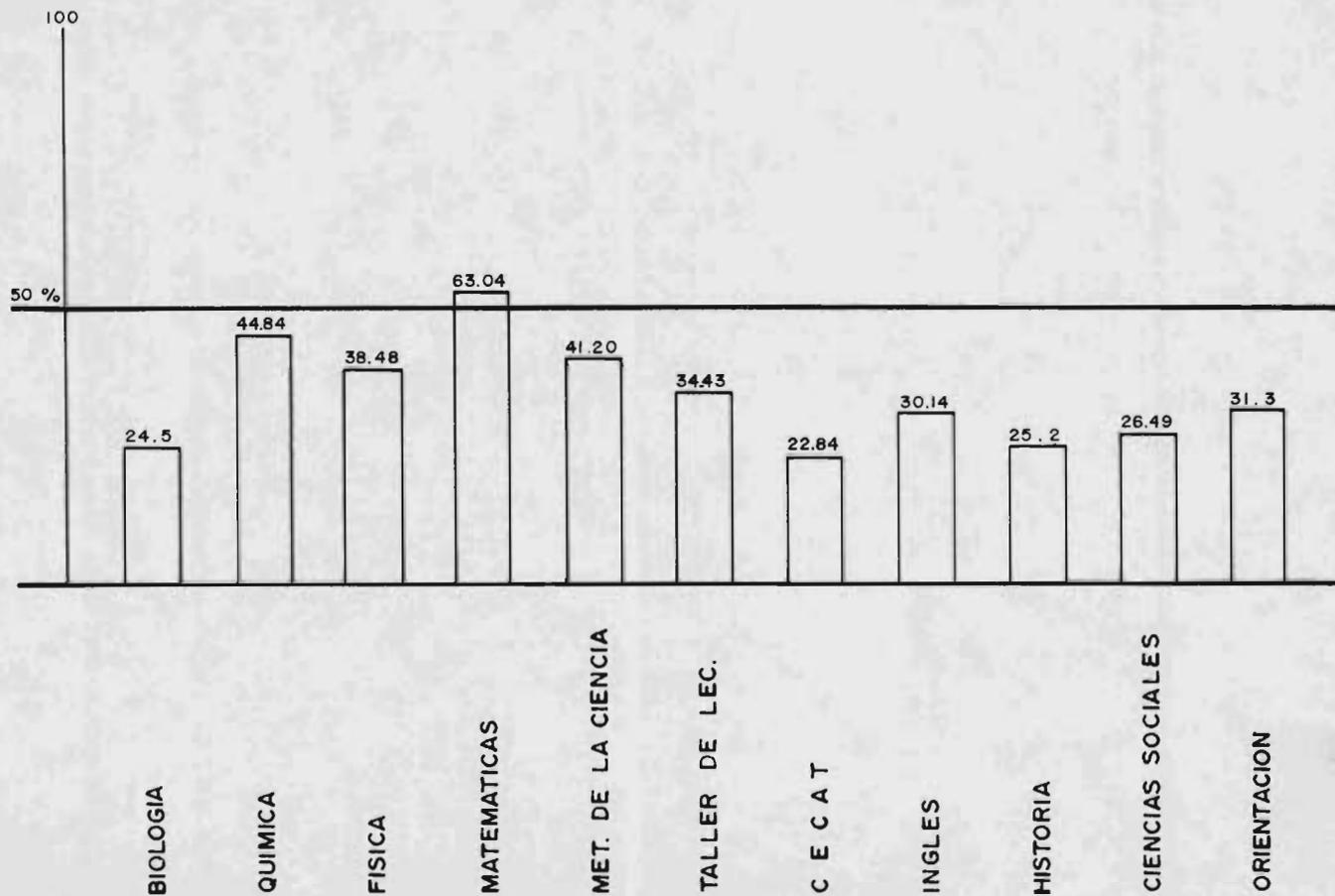
GRAFICA 16. % DE REPROBADOS MAS AUSENTES POR AREA ACADEMICA, SEMESTRE 79-B



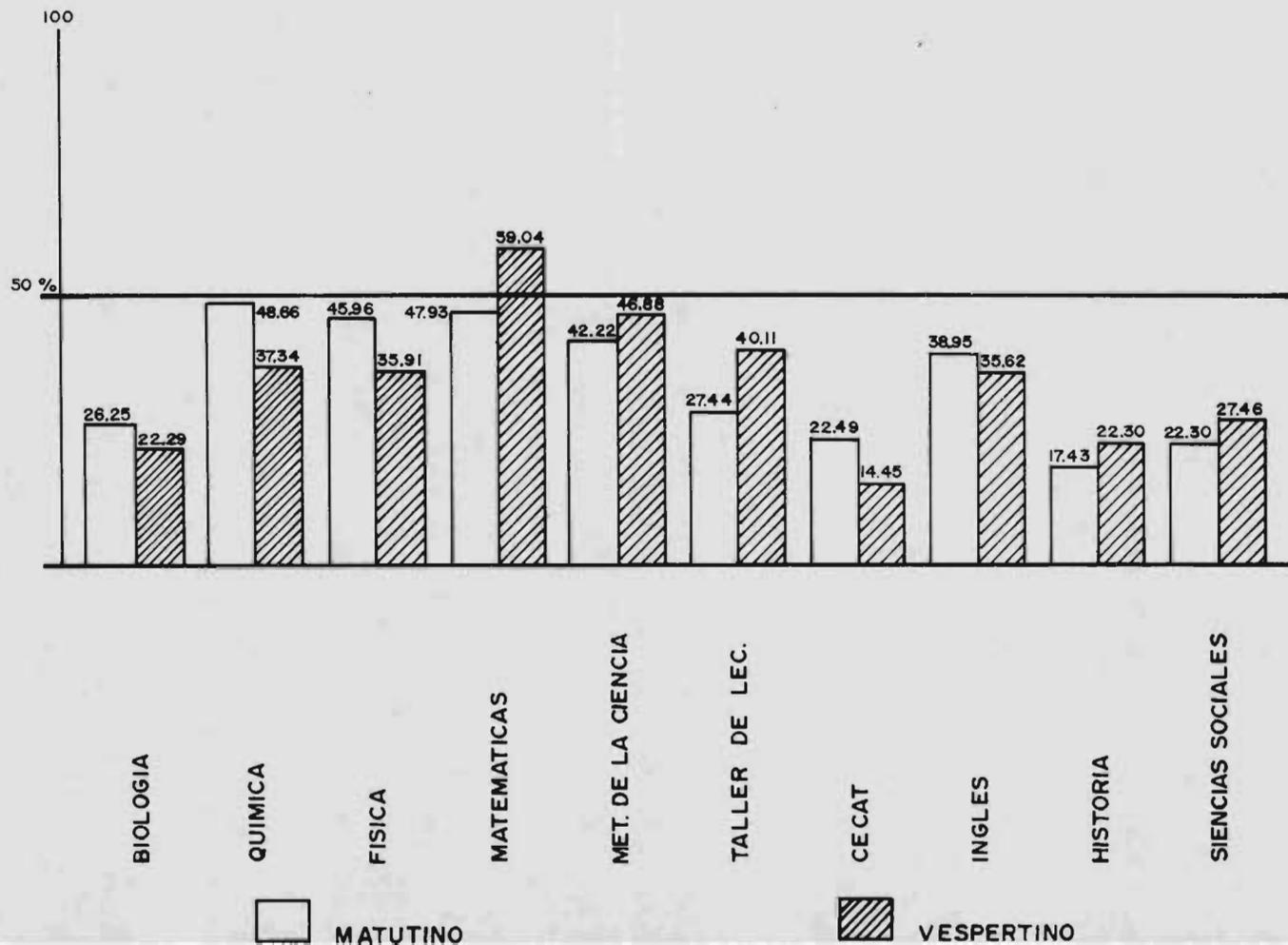
GRAFICA 17. % DE REPROBADOS MAS AUSENTES POR AREA ACADEMICA, SEMESTRE 80-A



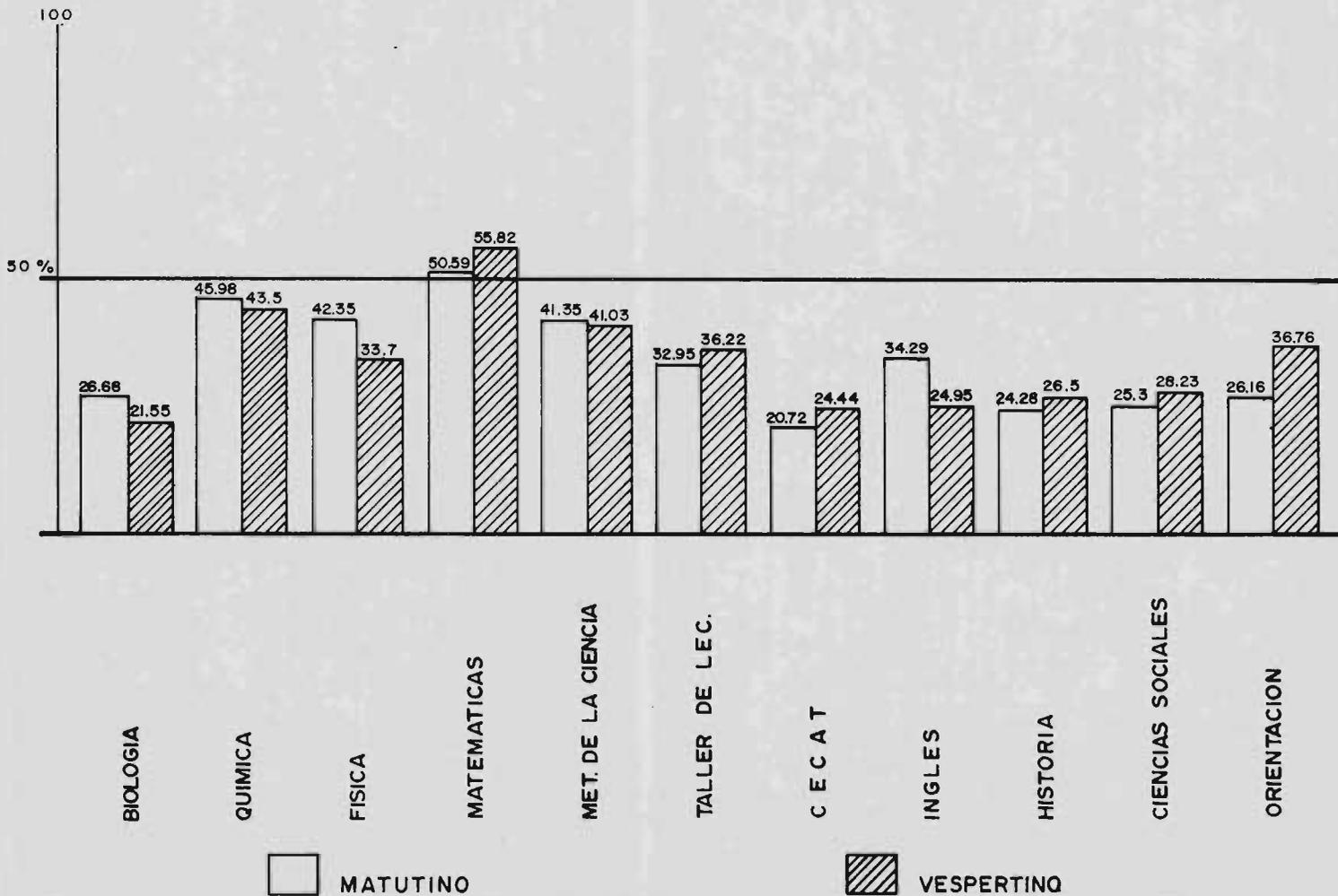
GRAFICA 18. % DE REPROBACION MAS AUSENTES POR AREA ACADEMICA, SEMESTRE 80-B



GRAFICA.19. % DEREPROBADOS MAS AUSENTES POR AREA ACADEMICA Y TURNOS, SEMESTRE 80-A



GRAFICA 20. % DE REPROBADOS MAS AUSENTES POR AREA ACADEMICA Y TURNO, SEMESTRE 80-B



BIBLIOGRAFIA.

- ACEVEDO, F., "Los Sistemas Educativos, la Educación y las Clases Sociales", Sociología de la Educación, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1975, 217.
- BREMBECK., Ambiente y Rendimiento Escolar, El Alumno en Desventaja, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1976, 46.
- CHAPARRO, A.T., Influencia del Ambiente Familiar en el rendimiento escolar de los Adolescentes, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1977.
- DELCORNO, F., Adolescencia, Educación y Sociedad, Universidad Autónoma de Guerrero, México, 1976.
- HELMUT, K., "Toda exigencia que no se hace a los alumnos, detiene su progreso", El Fracaso Escolar, México, Ediciones de Cultura Popular, 1979.
- HERRERA, D.E, y GOMEZ, E.G., Influencia del Nivel Socioeconómico sobre el Aprovechamiento Escolar, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1981.
- KEDDIE, N., "Classroom Knowledge", New Directions for the Sociology of Education, London, 1971.
- LUENGAS, B.J., Los Fracayos Escolares, México- Fondo de Cultura Económica, 1974.
- NASH, R., The Teacher's Perception and the Pupil's Performance, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
- PLAISANCE, E., "Interpretación del Fracaso Escolar", El Fracaso

- so Escolar, México, Ediciones de Cultura Popular, --
1979, 58.
- PONCE, A., Adolescencia, México, Ediciones de Cultura Popu--
lar, 1976, 51.
- SALVAT, H., "La Escuela, una carrera de obstaculos", El Fra--
caso escolar, México, Ediciones de Cultura Popular, -
1979.
- SCHRODER, H., Exigencias y Problemas del Rendimiento Escolar,
Revista Educación, Volumen 18, Republica Democrática-
Alemana, 1978, 97-109.
- SHARP, R., Y GREEN, A., "A Study in Progressive Primary Educa-
tion", Education and Social Control, New York, 1978.
- SOLIS, M. I., Introducción a la Sociología de la Educación, -
Comisión Nacional de Nuevos Métodos de Enseñanza, --
UNAM, 1976, 23,25,26.
- WALL, W, D., Y SCHONELL, F,S., El Fracaso Escolar, Buenos Ai-
res, Ed. Paidós, 1977.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Estadística básica Semestre 79B, Cen-
tro de Estadística, México, 1979.
- CÓLEGIO DE BACHILLERES., Estadística de la Subdirección Acadé-
mica, Plante1 Iztacalco, Semestre: 78B, 79B, 80A, --
80B.

C A P I T U L O I V
R E N D I M I E N T O E S C O L A R E I N T E L I G E N C I A

La finalidad del presente capítulo, es plantear la relación existente entre el Rendimiento Escolar y la Inteligen-cia; se presenta para ello una revisión teórica sobre el con-cepto y naturaleza de la inteligencia, los factores que influ-yen en su desarrollo y la forma en que se mide. Finalmente se presentan algunos datos sobre el test de Matrices Progresivas-de Raven, que fué el instrumento que se utilizó en la investi-gación aplicada.

Hablar de la inteligencia y asumir una postura teóri-ca es sumamente complicado, debido a los múltiples factores -que influyen en su formación; a la importancia que históricamente se le ha otorgado por la escuela, la familia y la socie-dad en general, como uno de los indicadores más importantes a través del cual se valora y se reconoce socialmente la capaci-dad de los individuos; y por las implicaciones individuales, -sociales, políticas e ideológicas incluso filosóficas que con-lleva el optar por uno u otro planteamiento así como por los-debates que suscita. Una forma de ejemplificar a groso modo-la dificultad del problema al cual nos enfrentamos son las si

güentes interrogantes cuya respuesta dependerá del tipo de postura que se adopte: ¿en que basamos el juicio de valor que emitimos al hablar de personas muy inteligentes y poco inteligentes?, ¿en que se apoyan las personas que realizan la selección del personal en las empresas, al valorar su aptitud promedio de la inteligencia y dictaminar su ingreso o rechazo -- con base en esto?, ¿de que forma procede el profesor en la escuela para determinar sobre el futuro escolar de los alumnos -- a partir de su nivel intelectual? , ¿de dónde proviene esta capacidad?, ¿se nace con ella o se adquiere en el transcurso de nuestro desarrollo?, ¿qué es entonces la inteligencia?. - Pasemos a revisar brevemente las teorías sobre la determinación de la inteligencia: biológica, social e interaccionista.

Teoría de la Herencia Biológica.- Considera que las diferencias observadas a nivel individual o colectivo (grupos sociales o razas), son producto únicamente de la transmisión hereditaria de los genes. Los individuos nacen inteligentes -- no se hacen.

Las conclusiones derivadas de numerosos estudios, referidos por Anastasi (1973), apoyan esta teoría: a) los trabajos comparativos realizados con gemelos monocigóticos criados en ambientes semejantes y diferentes, señalan que a lo largo de todo su crecimiento conservan coeficientes intelectuales -- casi idénticos (correlación estadística media de .90), mien--

tras que gemelos dicigóticos mostraban diferencias mucho más importantes en sus coeficientes intelectuales (correlación estadística media de .55 Newman, Freeman y Holzinger, 1937).- b). La existencia de familias geniales como los Bach, los -- Bernoulli, los Darwin, los Menod, así como la existencia de - familias torpes con deficiencias mentales hereditarias, Gal-- ton (1914), Terman (1925) y Hollingworth (1926). c) El estu-- dio de niños abandonados en Orfelinatos; en éstos la distribu-- ción de los CI, no es muy distinta de la de los otros niños, - y si el medio fuera el factor dominante, éstos niños deberían tener CI distintos, lo que no sucede Skeels y otros (1938). - d) Las encuestas con niños adoptados convence mucho a los de-- fensores de estas tesis, en un estudio realizado por Lamart - (1973), se aplicaron test a varios centenares de niños adopta-- dos, comparando posteriormente su CI, con el de sus padres -- adoptivos y con el de sus padres biológicos comprobándose que la semejanza padres adoptivos- niños adoptados era claramente menor (.20), que las semejanza niños adoptados-padres verdade-- ros (.50), y especialmente teniendo en cuenta la media, los - niños adoptados se asemejaban más claramente a sus padres -- verdaderos que a sus padres adoptivos.

Entre los defensores de esta tesis encontramos a Pla-- tón, Aristóteles, Rousseau, Galton, Gobineau, Jensen, Eysenk, Newman, Berks, Terman, Lamart, entre otros.

Teoría de Medio Ambiente.- Los defensores de esta teoría, suponen una influencia decisiva del medio en el desarrollo del cerebro y en la manifestación de la inteligencia, como consecuencia, otorgan un importante papel a la Educación. Veamos algunos ejemplos en este sentido, citados por Bal Monte (1973): a) El Instituto Nacional de Educación Francés, realizó una encuesta con hijos de padres pertenecientes a diversas categorías socio-profesionales, encontrando una diferencia de 20 puntos en Coeficiente Intelectual en los extremos de las categorías: obreros calificados 91.5 y cuadros superiores profesionistas 111.5. b) En 1956, I. Lezine y O. Brunet publicaron el siguiente estudio; trabajaron con tres grupos de niños; el grupo I estaba compuesto por hijos de psicólogos o estudiantes de psicología; el grupo II, por hijos de obreros, y el grupo III, por niños que vivían en hogares adoptivos, pero de condiciones socioeconómicas bastante similares y comparables a las del grupo II. Encontraron que a los 6 meses el cociente de desarrollo de los niños en los tres grupos eran similares; al año los niños del grupo I y II mantenían su cociente de desarrollo, pero el del grupo III, había descendido. Al tercer año los grupos diferían entre sí. Los hijos de psicólogos, en un ambiente educativo estimulante, aumentaron considerablemente su cociente de desarrollo, el cual descendió ligeramente en los grupos II y III de ambientes menos estimulantes y a los 4 años 9 puntos separaban al grupo I del II y

37 al 1 del 111.

c) M. Moreno y G. Satre (1961), comprobaron la influencia de la estimulación en medios de origen socioeconómico semejante sobre el desarrollo intelectual. Estudiaron a los niños de un medio socioeconómico bajo que asistían a escuelas diferentes, unos a una escuela que proporcionaba mucha estimulación y propiciaba el desarrollo y los otros a una con menor estimulación. Al observar los resultados se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor de los primeros, ya que su desarrollo intelectual era superior.

Algunos de los defensores de esta teoría llegan a negar totalmente la influencia de la herencia, argumentando que todos los niños nacen con un potencial y son las condiciones del medio las que deciden su porvenir intelectual; Watson y los psicólogos conductistas creen que no existe ninguna prueba de la herencia del comportamiento. Los neoconductistas -- como Skinner (1968), opinan que la única condición para enseñar una materia a cualquier individuo es disponer de las técnicas adecuadas a cada inteligencia. Muchos sociólogos adoptan esta tesis, compartida también por psicoanalistas, quienes consideran que la debilidad mental es producto únicamente de la relación conflictiva con la madre. Por ejemplo Manonni y Castets (1973), argumentan que hay que buscar el significado estructural de la debilidad mental en la relación interpersonal conflictiva con la madre, ya que la debilidad mental no

es más que un síntoma.

Teoría de la Interacción entre Herencia y Medio.- Los defensores de esta teoría sostienen que cada niño nace con un genotipo intelectual determinado, pero que éste no es más que una potencia de la realización de ese individuo y dicha realización dependerá del medio ambiente. Dos genotipos potencialmente iguales, manifestarán fenotipos distintos según el medio en que se eduquen. Algunos de los partidarios de esta -- postura son: Zazzó; Wallon; Piaget; Séve; Ramúz; Boisson; -- Bourdieu; Snyder, entre otros.

Veamos algunas de las implicaciones que las teorías -- tienen. En el campo educativo para los que consideran que -- las personas nacen inteligentes, la tarea del educador consistirá en una mera transmisión de conocimientos, poco o nada podrá hacer por los individuos, sino enseñarles y en función -- del rendimiento que tengan dado por su capacidad intelectual; los encauzará hacia un trabajo intelectual o manual, reafirmando de esta forma la selección social. De modo opuesto parará los que plantean que la inteligencia es una capacidad que se adquiere, el papel de la educación y del educador será -- completamente diferente. Aquí el profesor de trasmisor de -- conocimientos, se convertirá en formador de capacidades y -- agente de cambio social; ya que postulará con su práctica que las diferencias en los aprendizajes escolares son fenómenos -- más amplios de tipo social (Séve, 1979; Snyder, 1979).

El debate entre los partidarios de la herencia de la inteligencia y los que defienden el poder del medio o de una interacción entre ambos no constituye una discusión neutra, - conlleva una gran carga ideológica y de los resultados que se den u aporten se derivan consecuencias no solo de tipo científico, sino también sociales y políticas. Al respecto Zazzó - (1973), señala; en primer lugar enfrentarse con el problema - de la herencia o del medio en psicología, significa hacerlo - también con los problemas del determinismo del hombre y de su libertad. Los límites de la determinación de la influencia - de la herencia o del medio ambiente son también los de la libertad individual. Y en segundo con fenómenos políticos y so ciales.

Respecto a los fenómenos políticos e implicaciones so ciales, se ha llegado a considerar por los seguidores de la - herencia a ésta, como la explicación de las diferencias individuales, admitiendo el dominio de una raza sobre otra, de -- una clase social sobre otra, y justificando así la estructura social existente. Citemos a dos científicos; Jensen (1969), - concluye que el problema principal por el que fallan los programas compensatorios, implementados por el estado para tratar de desarrollar la inteligencia de niños provenientes de - hogares pobres; es debido a la inferioridad genética de los - beneficiarios, negros, chicanos, puertorriqueños y pobres en general; lo que convierte en estériles los esfuerzos por eva-

luar su coeficiente intelectual y las posibilidades de éxito escolar. Por su parte Eysenck (1966), se considera asimismo no racista, pero piensa seriamente que la demostrada inferioridad de los negros estadounidenses en los test de inteligencia, en gran parte se debe a causas genéticas.

Profundicemos en la Teoría Interaccionista a la cual nos adherimos respecto a la naturaleza de la inteligencia y la forma en que se desarrolla esta capacidad.

Dentro de esta postura las posibilidades heredadas no serán realidades, sin los medios necesarios para crecer y desarrollarse. Plantea que la herencia no es una fuerza inflexible, dado que la experiencia y educación pueden modificar enormemente su expresión; pero también está claro, que no basta con exagerar la importancia de la estimulación, experiencia o de la herencia para explicar el comportamiento de los individuos y sus diferencias individuales en capacidad; se trata más bien de entender a la inteligencia nos dice Wallon (1966), como un producto de la relación dialéctica entre ambos factores. Relación que transcurre a lo largo de los diferentes niveles de desarrollo del hombre, aceptando así el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano.

La inteligencia en este marco no es una facultad en sí que exista en determinadas proporciones en alguna parte del individuo, al contrario es algo que se va creando en la

práctica cotidiana del hombre, al respecto Séve (1979), refiere la inteligencia como una relación entre el hombre y su mundo social. Al mismo tiempo Leontiev (1975), apunta que en los animales, los progresos se fijan bajo formas de modificación de sus organizaciones biológicas en el desarrollo de su cerebro; las adquisiciones de la especie están fundamentalmente contenidas en un patrimonio biológico en el que se fijan los progresos de la especie, y en el hombre, a diferencia de estos en el patrimonio social- instrumentos de producción, -- lenguaje, cultura, instituciones, etc., - endonde cada individuo que al comienzo no es más que un candidato a humano, realiza en lo fundamental su aprendizaje de hombre.

En conclusión podemos decir citando a Wallon (1966), - el proceso esencial en el desarrollo del niño, es la asimilación o apropiación de la experiencia acumulada por la humanidad en el curso de la historia de la sociedad.

Revisemos ahora los estímulos que influyen en el desarrollo de la inteligencia.

Estímulos que influyen en el desarrollo de la inteligencia.-

Las posturas ambientalistas e interaccionistas, destacan diferentes factores que intervienen en la formación de la inteligencia, siendo éstos: la nutrición, ya que el desarrollo normal del cerebro exige, de una suministro de calorías y

proteínas suficientes. Está comprobado que el nivel intelectual medio de algunas poblaciones ha descendido debido a la mala nutrición Unicef (1980).

El factor sociocultural es otro de los elementos que influyen en el desarrollo intelectual, así le confirman numerosos estudios en los que la correlación entre el nivel intelectual de los niños y el nivel social de los padres es alta. Sabemos ampliamente que la gran cantidad de estimulación sensorial, perceptual, motora, verbal, enriquecen grandemente la posibilidad de un mayor coeficiente intelectual; debido a que -- cuanto más estímulos recibe un niño, más posibilidades tiene -- de establecer conexiones entre las células del cerebro. Aju-- riaguerra (1973), refiere que los estímulos son esenciales para mantener y desarrollar la maduración de los sistemas neuronales, y cuando no hay o son insuficientes los estímulos externos, se frena la organización de la actividad de la corteza cerebral o funciona incorrectamente.

Otro factor importante para el desarrollo de la inteligencia es la motivación del niño. La tendencia del niño a explorar el mundo que le rodea, interesarse por determinados aspectos concretos, dependen de su carácter y tendencias afectivas, así como de la calidad de las satisfacciones que el niño recibe de éste, especialmente por los cuidados maternos y por el efecto que el prodiguen los que le rodean Houn. (1978).

La atmósfera familiar es otro elemento que contribuye en buena medida; Aguilar (1977) nos dice que la atmósfera familiar en la cual se desarrolla el individuo influye determinantemente en su rendimiento académico; si la atmósfera es -- adecuada, se manifestará en las actitudes de los padres y la familia hacia la educación y la cultura; en formas de rela--- ción hacia el niño con una base de respeto; en expectativas positivas de los padres acerca del niño, etc., dando desempeños académicos adecuados.

La mayoría de las veces un rendimiento escolar bajo, no se debe necesariamente a una deficiencia intelectual, sino a problemas de tipo emocional, que afectan su desarrollo intelectual, obstaculizándolo su progreso cultural y llevándolo a parecer tonto, poco dotado ante los demás. Lo anterior nos habla de la dinámica familiar como otro de los factores que influyen el desarrollo de la inteligencia. Cid González --- (1980), refiere que en muchas ocasiones el niño no pone atención, no se interesa, parece no querer crecer o aprender, ni comprender las actitudes de los adultos; también puede mos--- trarse exhibicionista, comportamiento que desorienta y molesta a los adultos que le rodean incluso al mismo profesor, todo lo anterior como respuesta a la dinámica familiar conflictiva que vive.

Inteligencia y Rendimiento Escolar.

A continuación presentaremos algunos estudios que nos señalan la relación que existe entre éstas dos variables: Capacidad intelectual y Rendimiento Escolar. Estos estudios -- son referidos por Ausubel (1980).

Tilton, (1949), en un estudio que realizó, encontró -- que las puntuaciones de los test de inteligencia guardan sustancial correlación con los resultados de los test de rendimiento escolar, cuando los instrumentos de medida proporcionan a cada uno espacio suficiente para mejorar. Además encontró que a través del análisis factorial las intercorrelaciones de los progresos de diferentes sujetos, se detecta un factor de aprendizaje común dentro de ésa limitada zona.

Tyler, (1956), al hacer una revisión sobre estudios -- que se han hecho en relación con las pruebas de inteligencia -- como predictoras del buen desempeño escolar, encontró que las correlaciones variaban entre .40 y .60; lo cual significa que existe una relación definida y clara entre el CI y el rendimiento escolar. Esto no quiere decir que necesariamente el -- estudiante de inteligencia superior tenga asegurado el éxito -- académico automáticamente, ni tampoco que el estudiante de mediana inteligencia necesariamente fracase. Hay factores distintos de la inteligencia que contribuyen al éxito escolar, -- como la perseverancia, motivación, seguridad en sí mismo y la

orientación definida a un fin (Ferman: Oder, 1947).

El aprovechamiento académico o los resultados favorables obtenidos en distintas materias se correlacionan por lo general a cerca de 0.5 con las puntuaciones de test de inteligencia o pruebas de aprovechamiento académico. Respecto del aprovechamiento escolar, algunos componentes de los test de aptitud académica como el vocabulario (Locke, 1963), el razonamiento y la información (J.W. French, 1964) tienen más valor predictivo que otros. Las puntuaciones de test de inteligencia se correlacionan negativamente también con la tasa de deserción escolar de la preparatoria (Dillon, 1949). Los test de aptitud específica como el de capacidad cuantitativa o razonamiento numérico se correlacionan, naturalmente, mucho más que el CI con materias relacionadas como las matemáticas. En cualquier caso, el valor predictivo de las puntuaciones de aptitud académica varía grandemente con factores como el sexo (Locke, 1963; McGuire, 1961) y el tipo de comunidad (McGuire, 1961).

El nivel de inteligencia influye también en los aspectos cualitativos del rendimiento. Afectan a la rapidez con que se adquieren actitudes de aprendizaje (N.R. Ellis, 1958, House y Zeaman, 1959; Kauffman y Peterson, 1958; Stevenson y Swartz, 1958), a la ejecución en tareas estructuradas de clasificación (W.E. Stephens, 1964), y la estrategia para resolver-

problemas (Battig, 1957; Klausmeier y Loughlin, 1961). Es más probable que los sujetos con CI elevados, corrijan independientemente sus errores, verifiquen sus soluciones, recurran a enfoques lógicos, sigan métodos más eficaces y persistan más.

Los test de aprovechamiento al tener en cuenta la motivación de pasadas tareas de aprendizaje como la aptitud escolar, respecto al aprovechamiento futuro son más predictivos que los test de inteligencia. Así pues, las calificaciones en Algebra en primer año se correlacionan más con el éxito en Algebra en segundo que la aptitud escolar general o el promedio de calificaciones de alumnos de nuevo ingreso (Sommerfeld y Tracy, 1961); y el promedio de calificaciones de la preparatoria predice el aprovechamiento académico en la universidad mejor que las puntuaciones de aptitud escolar (Endler y Steinberg, 1963). Algunos estudios (Getzels y Jackson, 1962; Torrance, 1963) sugieren que los llamados test de creatividad se correlacionan tan elevadamente con el aprovechamiento académico como los test de inteligencia. Pero el estudio, metodológicamente más consistente, de Flescher (1963), no sirvió para confirmar este resultado ni tampoco demostró la existencia de ninguna generalidad de función importante en varios test de creatividad.

La motivación, los intereses, los rasgos de personali

dad, el ajuste, las influencias familiares, de los compañeros, de clases sociales y culturales, afectan al grado en que la aptitud escolar existente cristaliza en forma de rendimiento escolar. Las comparaciones de niños dotados, pero con buenos y malos resultados académicos, revelan que los primeros tienen mejores hábitos de estudio, muestran más autodominio y mecanismos compensatorios que de protección del yo; tienen niveles de aspiración más realistas y destacan en rasgos de personalidad como la seguridad, la confianza en sí mismos, la ambición, el deseo de investigar y la persistencia (W. D. Lewis, 1941; Locke, 1963; Regensburg, 1931; P.S. Sears, 1940; Terman y Oden, 1949).

Los alumnos de bajo rendimiento en contraste con los de alto, tienden a caracterizarse por más conductas de apartamiento y por menos interacción social y de trabajo con sus compañeros (Perkins, 1965); por más conceptos negativos de sí mismos (Shaw, Edson y Bell, 1960); por más intereses, mecánicos y artesanales y por menos aptitudes verbales y matemáticas (Frankel, 1960); y por pertenencias a grupos ocupacionales de status inferior (Frankel, 1960).

De los estudios presentados, podemos concluir que el fracaso escolar, involucra toda la personalidad, historia y relaciones familiares del individuo; que conlleva a considerables consecuencias para la salud mental. Esto es, modifica ac

titudes en los miembros de la familia, los padres por ejemplo ante ésta situación, viven en carne propia este fracaso que - recapitula los conflictos de sus propias infancias y sus propios fracasos. Se transforma la imagen que el escolar tiene de sí mismo haciéndole sentir que esta mal, en relación al -- grupo social y se le responsabiliza de ello. Lo anterior hace que su imagen se deteriore y se asuma como fracasado.

Doise, Mayeer y Perret Clemont (1976), comprobaron - que los alumnos en sus conversaciones sobre la inteligencia - se referían con mayor frecuencia a la escuela, eran precisamente aquéllos que más a menudo habían fracasado en la institución educativa.

Por otro lado el maestro mismo es intolerante con el alumno poco gratificante, viviéndole como un fracaso personal y al que le resulta difícil no rechazar; por lo que podemos - decir que el maestro no es neutro ante sus alumnos, ya que experimenta sentimiento de simpatía o de antipatía que intervienen en las relaciones recíprocas.

Inteligencia, Aptitudes escolares y Test psicológicos.

A la inteligencia se le emplea en diversos sentidos, - entre otros se aplica a la aptitud para resolver problemas y - extraer las relaciones entre las cosas; a la facultad de conocer, comprender y adaptarse a situaciones nuevas; otras se re

fiere a las aptitudes escolares y a los resultados obtenidos en los test de inteligencia. Es este último sentido el que nos interesa abordar.

En la actualidad los test de inteligencia ocupan un lugar predominante en la orientación escolar, ya que en numerosas ocasiones estas pruebas de eficiencia intelectual son usadas para encauzar el aprendizaje escolar. En Francia por ejemplo, el Ministerio Nacional de Educación ha aprobado desde 1976, que se deriven a clase de perfeccionamiento a todos los niños que en las pruebas hayan obtenido un cociente intelectual igual o inferior a 75 puntos. Incluso se ha llegado a proponer unos umbrales mínimos o medios de CI para acceder a cada uno de los niveles de estudios (110 para el bachillerato, 120 para las instituciones universitarias, 130 para el politécnico, etc). Lo cierto es que se acepta implícitamente por la escuela que los individuos que poseen CI bajo no tendrán éxito en las carreras intelectuales y abstractas (Ducoing 1978).

En los Estados Unidos de Norteamérica, se somete a programas compensatorios a poblaciones cuyos resultados en los test sean bajos, y éstos se encuentran por lo general en los niños de medios socio-económicos bajos, referido por Belmonte (1973).

En nuestro país, se canalizan a escuelas básicas o de

Educación Especial a aquéllos niños que su rendimiento en los test es poco satisfactorio (Secretaría de Educación Pública - 1983), o se les somete a programas educativos compensatorios- como el de los grupos integrados de la Dirección General de - Educación Especial. Este programa al tener como fundamento - la Teoría de Piaget, les proporciona a los niños estimulación organizada para acelerar su paso a un nivel superior en su de sarrollo intelectual que les permita la adquisición de la lec toescritura (SEP, 1982).

En la ejecución de éste tipo de test, podemos obser-- var una gran ventaja de los niños de medios favorecidos sobre los niños de medios poco favorecidos, la cual se debe al he-- cho de que están mejor dotados, tienen un mejor manejo del -- lenguaje y son más sensibles a la competencia, y a diferencia de éstos, los niños de medios desfavorecidos se muestran más- inseguros e inhibidos, lo que se traduce en la obtención de - un menor puntaje. De aquí que podemos afirmar que el resulta do obtenido en los test de inteligencia, refleja principalmen te el nivel cultural del individuo y constituyen un parámetro del éxito escolar futuro, pero no miden realmente el poten--- cial intelectual de un individuo. Revisemos algunas situacio nes que argumentan a favor de lo señalado:

a) La medición de el alumno en los test, se realiza a través de la resolución de un problema el cual por la forma -

en que está planteado, tiene ya una sola respuesta preestablecida culturalmente, y casi siempre del medio en donde fué -- construido. Para probar este contenido general se emplean -- criterios escolares que pertenecen a una cultura determinada, olvidándose que los modos de vida y las formas de evaluar las relaciones entre las cosas, los sistemas de valores, los marcos de referencia, varían de una clase social a otra. (Tort-1980).

b) La actitud del examinador condiciona la actitud - del alumno en el momento de realizar la prueba, ya que este - último al encontrarse en una situación de desventaja, trata - de responder de la mejor manera al estímulo que se le presenta; es así que para corroborarlo se ha aplicado la misma --- prueba de inteligencia a dos grupos equivalentes de niños de escuelas preescolares variando la actitud del examinador. En un grupo se mostró afectuoso y amable y con el otro formal e indiferente, al final se encontró en los resultados de los -- dos grupos una diferencia promedio de 10 puntos en capacidad intelectual a favor del grupo con el cual se había sido amable (Ducoing 1978).

c) El cociente intelectual varía en los individuos, - no es algo que según determinada edad, alcance una constancia, por lo que aceptar como válido el CI obtenido en un test sería negar la capacidad de desarrollo en el ser humano (Tort - 1980).

d) Un fenómeno humano, como el CI, es diferente a -- cualquier fenómeno físico, ya que primero además del plano -- cuantitativo posee una dimensión cualitativa, es así que el -- hecho de tener un CI de 150 puntos, no significa en absoluto, que se es doblemente inteligente de aquél que ha obtenido 75. Muchas veces independientemente del puntaje obtenido, lo más -- importante es la forma en que las personas utilizan su inteli -- gencia en las diferentes situaciones y momentos de su vida -- (Wallon 1966).

e) El contenido verbal en los test, refleja la in---- fluencia de factores ambientales, la pertenencia a una clase -- social determinada y la marginación cultural de un individuo.

f) Finalmente el carácter político e ideológico que -- adquieren al seleccionar, orientar o clasificar en función -- del puntaje obtenido.

Como podemos ver no existe test que no suponga ningún aprendizaje en el plano de la motricidad, del lenguaje, de -- los conocimientos y aún de algunas experiencias sociales; es -- por esto que en la aceptación y en el uso de los test se deben de considerar los puntos anteriormente señalados; de manera -- tal que sin negar su uso, aplicación y utilidad precisemos -- los alcances y limitaciones de los mismos, planteando así -- nuestra postura con respecto al uso de los test de aptitud -- dentro de la psicología. Al respecto Huon (1978), nos dice:--

Midamos, pero no nos engañemos, tengamos una prudencia extraordinaria, ya que aún no conocemos bien lo que hacemos.

Otro aspecto muy importante de precisar dentro de la postura interaccionista la cual asumimos, es el concepto de medio, ya que es uno de los puntos vitales dentro de la misma.

Sabemos que el medio influye favorablemente en el desarrollo de la inteligencia, pero no de manera mecánica, por ejemplo decir que los niños nacidos en medios cultos, obtienen mejores resultados que el resto de los niños nacidos en medios desfavorables, no explica el sin número de casos en donde no sucede así, el problema se simplifica demasiado y al mismo tiempo se niegan las diferencias individuales en un mismo medio socioeconómico y cultural. Debido a lo anterior es importante señalar que la relación entre medio y resultados en inteligencia no es lineal (es decir que a mejor medio mayor capacidad intelectual y a menor medio menor capacidad), la relación entre estas dos variables es multidireccional, ya que el efecto del medio en el desarrollo no opera en forma directa sobre el individuo, sino que se manifiesta siempre a través de micromedios que desvían su núcleo de acción, esto es, la relación de la pareja, la dinámica de la familia, la situación económica, las relaciones afectivas que se establecen con el niño, las actitudes que se le transmiten etc., pue-

den reforzar o anular la presión del medio social globalmente considerado, por ejemplo, citemos el caso de un niño de 8 -- años perteneciente a un nivel socioeconómico y cultural alto, cuyos padres eran médicos graduados con especialidades y donde el pequeño era incapaz de aprender a leer, de comprender -- el sentido de la lectura siendo de una inteligencia normal. -- En este caso los padres habían instalado al niño en una pieza próxima a su gabinete de trabajo y todo el día el niño debe-- ría obedecer órdenes de silencio, de no hacer movimientos -- bruscos, de no hacer ruidos; siendo el resultado que el niño, limitado en sus juegos, en sus planes, en la organización de-- su tiempo contrajo inhibiciones afectivas y motoras que le hi-- cieron imposible el aprendizaje de la lectura y de la escritu-- ra (Zazzó 1973).

Sobre todo en las diversas etapas de la educación, el medio no influye globalmente sino a través de las innumera--- bles particularidades que caracterizan un círculo de acción -- dado (Boisson, 1979).

Como conclusión podemos decir, que el rendimiento es-- colar no depende exclusivamente de la variable coeficiente -- intelectual y a su vez la inteligencia no es producto solamen-- te de la dotación genética o social que el individuo haya ad-- quirido o aprendido; o del puntaje que haya obtenido en un -- test de aptitud. Por lo que sin negar la utilidad que el uso

de los tests de inteligencia aportan a la educación y sin menospreciar la medición de las aptitudes en los escolares por estos instrumentos y la relación que guardan con el rendimiento escolar, aceptamos su uso siempre y cuando se precisen sus alcances y limitaciones.

Para finalizar diremos, que en el terreno de las aptitudes el hombre tienen la propiedad de escapar al determinismo genético absoluto, que conduce a comportamientos estereotipados en los animales inferiores y es más posible modificar las diferencias individuales en el hombre modificando el medio ambiente; al respecto señala Ramúz (1978), pasemos de la biología a la democratización de la enseñanza y de la sociedad.

Datos sobre el test de matrices progresivas de Raven.*

Caracterizado el test de matrices progresivas podemos decir lo siguiente:

a) Es un test de capacidad intelectual por su objetivo. Instrumento destinado a medir la capacidad intelectual, comparar formas y razonar por analogías, con independencia de los conocimientos adquiridos.

* Todos los datos que sobre el Raven se presentan fueron tomados del Manual de aplicación y calificación de J.C. Raven.

b) Un test de lagunas geometricas abstractas, por su material de prueba ya que utiliza una serie de figuras abstractas -geométricas incompletas.

c) Un test no verbal, tanto por el material como por la respuesta que demanda del examinado.

d) Un test de matrices, por la índole de sus problemas. Cada figura geométrica implica un patrón de pensamiento (incompleto, trunco), una matriz (de la palabra latina mater= madre). Cada figura representa la madre o fuente de un sistema de pensamiento. La serie completa integra una escala de matrices en orden de complejidad creciente construida de manera de revisar en la forma más completa posible los sistemas del pensamiento del desarrollo intelectual.

e) Un test perceptual, de observación, comparación y razonamiento analógico por la tarea interna que debe realizar el examinado.

f) Un test de completamiento, por la tarea externa -- que debe realizar el examinado, quien suministra su respuesta a los problemas planteados completando las figuras lacunarias con el trozo que corresponda.

g) Un test de selección múltiple, por la forma de obtener la respuesta.

h) Un test autoadministrable, ya que puede administrarse indistintamente en forma individual o colectiva.

El test de Raven busca medir el factor general, ya que suministra información directa de la magnitud individual de ciertas funciones cognitivas (observación y razonamiento) y una cierta evaluación de casi todas ellas: La medida de la capacidad intelectual general, denominador común de la totalidad de las operaciones de la inteligencia. Pero debe advertirse que el factor g "sólo mide un factor común a todas las operaciones, y no la operación entera"; o sea, que la determinación de g no implica una medición completa de ninguna operación intelectual particular, pues si se quiere lograr una cabal determinación de una operación intelectual dada, en cada caso faltara por medir el valor del factor específico. En suma: para un conocimiento completo de las habilidades de un individuo debe complementarse la averiguación de g (Matri- ces Progresivas) con la averiguación de e mediante los test-factoriales correspondientes.

Para Raven todas las habilidades del hombre tienen un factor común. Un factor general a todas ellas (factor g), y un factor específico a cada una de ellas (Factor e). En cada habilidad se dan los dos factores, g y e, pero éstos no desempeñan el mismo papel en todas las habilidades en tanto en algunas de ellas es g el factor principal, en otras es e. La

investigación ulterior demostró la existencia de otros factores, los llamados factores de grupo, que se encuentran en -- gran parte de un conjunto de habilidades afines.

Por consiguiente, pese a su denominación de bifactorial, la teoría de Spearman ha llegado a distinguir, en rigor, tres factores de la inteligencia:

Factor G (GENERAL FACTOR; G FACTOR).- Es un factor - cuantitativo de la inteligencia. Sólo un factor, pero el común y fundamental de toda las funciones cognitivas del mismo individuo. Su magnitud es intraindividualmente constante e interindividualmente variable: constante en todas las habilidades de un mismo individuo y ampliamente variable de un individuo a otro, g significaría, pues, aproximadamente, lo que en la práctica se llama "inteligencia general", pero por lo - que ya se dijo sobre el factor en general, se comprende que - no debe asimilárselo a ella ni tampoco a función particular - alguna, como la abstracción o la atención (según han hecho -- Woodrowen en Estados Unidos, Burt en Inglaterra y Wundt en -- Alemania). Para explicarlo cualitativamente, Spearman recurre a la hipótesis de la "energía mental", g sería la energía subyacente (y constante) a todas las operaciones psíquicas. - Con arreglo a las Leyes de noégenesís, g estaría implicado en la segunda y tercera ley: establecer relaciones y dada una re lación y un ítem educir otro ítem.

FACTOR E (SPECIFIC FACTOR; S FACTOR).- Es un factor-cuantitativo variable intra e interindividualmente; variable-tanto de una a otra habilidad de un mismo individuo, como de uno a otro individuo. Por tanto, es propio de cada habilidad particular y no depende ni se correlaciona con g ni con los otros e.

Cuantitativamente los e son las máquinas, dispositivos o instrumentos (engines) a través de los cuales actúa y opera la energía mental (g). A cada habilidad corresponde una engine.

FACTORES DE GRUPOS O COMUNES (OVERLAPPING FACTORS).-- Es un factor común a muchas de las habilidades de un conjunto afín; relaciona unitariamente gran parte de un conjunto dado de habilidades.

Spearman ha identificado, entre otros, los siguientes factores de grupo: V, verbal (sinónimos, opuestos, vocabularios, analogías, etc.); M, mecánico, espacial (relaciones espaciales); N, numérico (aptitud para operaciones numéricas), memoria (que probablemente incluye varios otros), lógico (deducción e inducción), V, voluntad (Will), introducido por Weble y aceptado por Spearman, como factor de persistencia; H, habilidad (Cleaveriness factor, c fatar), capacidad de cambiar rápidamente de tarea mental a otra distinta, postulado por Garnett y aceptado por Spearman como g factor importante de -

rapidez, originalidad, humor; P, perseverancia, factor opuesto, al anterior que se expresa en la tendencia a la inercia, - a perseverar; etc.. (El método de determinación del factor - de grupo y la teoría trifactorial consiguiente ha sido desarrollada especialmente por K. Holzinger).

Postulando estos factores, Spearman cree haber dado - la teoría ecléctica que logra la conciliación armónica buscada entre la teoría (monárquica) de la inteligencia general (factor g), la teoría (oligárquica) de las facultades (factor de grupo) y la teoría (anárquica) de las aptitudes (factor e). - En suma, Spearman considera que la inteligencia está determinada por un alto número de factores especializados (uno para cada función), por un número limitado de factores de grupo -- (que intervienen en cierto número de funciones) y por un factor general (común a todas las funciones).

Confiabilidad.-

El test de Raven sirvió de modelo para test del factor g que más tarde construyeron otros autores. Entre los -- principales, figura el Test de Dominós, de Anstey (1944-1955), adaptado en Francia por Pichot como Test D 48 (1950) y al que F. del Olmo (Venezuela) le agregó una segunda forma, paralela (1957). Enfrontando con el Test de Dominós, el Raven tiene las siguientes ventajas: una más fácil administración en suje

tos menores de 12 años, en virtud de: (a) explicación más simple, (b) protocolo de prueba más fácil y (c) ejecución más atractiva por el material gúestáltico de sus primeras series. Debe acreditársele, además, ciertas simpatías e interés que el Raven en su conjunto conquista en la mayoría de los examinados.

El test de Anstey ofrece, a su vez, estas otras ventajas:

(a) La respuesta acertada por azar, que en virtud del sistema de elección múltiple tiene en el Raven la posibilidad de 1 sobre 6 ó 1 sobre 8, quedan en él eliminada; (b) en la práctica, el Anstey puede limitar su tiempo de administración a 30 minutos. (c) Finalmente, su confiabilidad para algunas edades es mayor que la del Raven.

Otro de los tests de capacidad intelectual del tipo del Raven que cabe mencionar por su importancia es el The culture free intelligence Test (A measure of g), publicado por R.B. Catell y A. K. S. Catell, en 1949, que tiene varias escalas y formas.

Validez.-

Vernon sobre los resultados obtenidos en el ejército británico, halló que su saturación del test en factor g es de,

0.79 y su saturación en factor específico espacial de 0.15, - saturación relativamente alta que se debe a los 30 primeros - problemas, que lo hace un instrumento de trabajo altamente sa tisfactorio.

Rimoldi, Cortada (1943) Argentina, afirman que estas - pruebas de matrices deben de ser utilizadas por su fácil mane- jo, por su valor discriminativo y por sus datos de interés -- desde el punto de vista de la personalidad de los sujetos es- tuadiados. Risso (1958), en Uruguay comprobó la validez de - la prueba y construyó parámetros para su población. Moya -- (1958) en España concluyó que era un test de máxima objetivi- dad y de valor científico definido y lo validó para su pobla- ción.

Pesina Zamarripa (1976), utilizando el Raven encontró que al igual que otras pruebas de inteligencia es un buen pre dictor del aprovechamiento escolar en la población que estu- dió; concluyendo que dada la importancia de estas pruebas es - necesario perfeccionarlas.

Franco Vázquez (1974), encontró que el índice de co- rrelación entre el Raven y el Barsit es mayor de .54 con una población mexicana de 413 alumnos cuyas edades iban de 16 a - 22 años.

BIBLIOGRAFIA:

- AGUILAR, Ch, T., La influencia del medio familiar en el Rendimiento Académico, Tesis, Facultad de Psicología: UNAM, 1977.
- AJURIAGUERRA, J., Manuel de psiquiatría infantil, Barcelona:- Ed. Herder, 1973.
- ANASTASI, A., Psicología diferencial, Madrid: Ed. Aguilar, - 1973, 365, 386.
- AUSUBEL, P.D., Psicología educativa, México: Ed. Trillas, -- 1980, 298-301.
- BALMONTE, A., Herencia, medio y educación, Barcelona: Ed. Salvat, 1973, 23,97, 123-128.
- BINET, A., La medida de la Inteligencia, Madrid: Ed. Aguilar, 1966.
- BOISSON, G., "Inteligencia y Herencia", El fracaso escolar; - México: Ed. Cultura Popular, 1979, 42.
- DUCOING, L., "La psicología escolar", Enciclopedia de psicología y pedagogía, París: Ed. sedmay-Lidis, Tomo V, -- 1978.
- GRANIZO, Y. M., Psicometría y Estadística, Madrid: Ed. Pablo-del Río Editor, 1972.
- HOUN, H., "La Inteligencia". Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía, París: Ed. Sedmay-Lidis, tomo V, 1978.
- LAMART, J. La genética de la inteligencia, París: 1973.

- LEONTIEV, A.N., *Actividad y conciencia*, México: Ed. Grijalbo, 1979.
- MANNONI, M., *L'enfant arriéré et sa merc*, París: 1973.
- PERRET- CLERMONT, N.A.: "Procesos psicosociológicos del fracaso escolar", *Infancia y Aprendizaje*, Madrid: Ed. Pablo del Río, 1979, 3-7.
- RAMUZ, M., "Biología y Educación", *El fracaso escolar*, México: Ed. Cultura Popular, 1979, 36.
- RAVEN, J. C., *Test de Matrices Progresivas*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1977, 14-20, 31-42.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, *Manual de Operaciones y Procedimientos de Grupos Integrados*. México; 1980.
- SEVE, L., "Los dones no existen", en et al. (Eds), *El fracaso escolar*, México: Ed. Ediciones de cultura popular, - 1979.
- SKINNER, B.F., *Ciencias y Conducta humana*, Barcelona: Ed. -- Fontanella, 1971.
- TORT, M., *El Cociente Intelectual*, México: Ed. siglo XXI, -- 1978. 35.
- UNION INTERNACIONAL para el CUIDADO y ESTUDIO de la INFANCIA., *Curriculum de estimulación precoz*, México: Ed. Piedra Santa, 1980.
- WALLON, H., *El desarrollo en el niño*, Buenos Aires: Ed. Platino, 1966.
- ZAZZO, R., *Los débiles mentales*, Barcelona: Ed. Fontanella, - 1978, 41.

C A P I T U L O V

RENDIMIENTO ESCOLAR Y HABITOS DE ESTUDIO

Dado que el tema que nos ocupa, en el desarrollo de este capítulo, son los hábitos de estudio presentaremos la relación e importancia que estos tienen para el rendimiento escolar de los alumnos. Posteriormente, presentaremos algunas investigaciones y estudios que se han realizado sobre los hábitos de estudio, para adquirir una visión de cómo han sido estudiados; expondremos, cuál es nuestra posición, cómo es -- que los concebimos, el contexto en que los ubicamos, y por último, se hacen algunas sugerencias para la adquisición y desarrollo de los mismos.

Hábitos de Estudio y Rendimiento Escolar.

El rendimiento escolar de los alumnos, manifiesta --entre otras cosas-- el tipo de recursos con que cuentan los estudiantes para su desempeño escolar. Es a estos recursos lo -- que comunmente se conoce como forma de estudiar o hábitos de estudio. De tal manera que un alumno será considerado por -- sus maestros como "buen alumno" si éste cumple con los reque-

rimientos impuestos por la institución educativa; dichos requerimientos van desde habilidades específicas (expresión oral, organización de tareas, etc.) hasta valores y actitudes concretas (obediencia, sumisión, pasividad, competencia, aceptación irreflexiva de los contenidos escolares, individualismo, etc.). Lucart (1979), Alumnos de Barbiana (1981).

Sin embargo, es necesario ubicar a los hábitos de estudio, para no caer en la postura del logro y éxito individual, en donde sólo el estudiante es responsable de su rendimiento escolar. Como se ha visto en investigaciones de sociología educativa, tanto el ingreso al sistema educativo, como el éxito y la permanencia en el mismo, están en relación estrecha con el nivel socioeconómico a que pertenecen los estudiantes; y más aún, también se ha encontrado, que aspectos como la capacidad intelectual, el uso del lenguaje, la motivación para estudiar, el manejo de ciertas técnicas y desarrollo de habilidades para el desempeño educativo, están relacionadas con el nivel socioeconómico de los alumnos. (Solís - 1976).

De esta manera, si estudiamos la pirámide educativa en nuestro país, veremos como los "buenos estudiantes" son los que corresponden a los estratos medios y altos. (Ver capítulo de Política Educativa).

Si bien, el problema del bajo rendimiento escolar re-

quiere de medidas a gran escala, es decir, a fondo, de carácter social (Guzmán, 1977), también es necesario mencionar que hasta ahora, ha sido poca la importancia que las instituciones educativas han dado a la formación de hábitos de estudio en los alumnos; se le ha dado mayor relevancia a la formación y superación académica de los docentes, tomándose por tanto, un solo aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, las actividades académicas que los alumnos tienen que desarrollar para la consecución de aprendizajes escolares, suponen entre otras cosas, un tipo de lectura-determinada —velocidad, exactitud, discriminación de lo esencial— subrayado concreto y específico, toma y elaboración de notas y apuntes que sirvan como materiales auxiliares del aprendizaje. Lo anterior supone asimismo, una organización del tiempo para poder cubrir con las tareas académicas; y asimismo, se supone que los alumnos están motivados y con un interés hacia el estudio que conlleva a una actitud activa-positiva, con lo cual en su práctica diaria, obtendrían aprendizajes significativos, "desarrollo integral" de habilidades, capacidades, etc. (Ganelin 1968).

Ya que la mayoría de los estudiantes no cuentan con las condiciones materiales-sociales, en la obtención de hábitos de estudio, aunado al tipo de valores que se reproducen en la escuela (ver capítulo de Rendimiento Escolar), tenemos como fenómeno real, el que los alumnos son un receptáculo pa-

sivo irreflexivo de los contenidos escolares, con aprendizajes memorísticos de "grandes conocimientos" aislados, que nada tienen que ver con sus necesidades concretas, sea dentro de su rol de estudiantes, familia o para el trabajo. (Lucart 1979).

Ante todas estas cuestiones, cabe preguntarse cómo -- han sido abordados los hábitos de estudio, qué tipo de investigaciones se han hecho al respecto, la presentación de algunas de ellas, nos permitirá tener una visión del problema que nos ocupa.

Revisión de Investigaciones sobre Hábitos de Estudio.

En un estudio, de Ortega, Chavarría (1974), se llevó a cabo un análisis para la estandarización de una encuesta de habilidades de estudio. Esta consta de tres subpruebas: organización hacia el estudio; técnicas de estudio; y motivación. El estudio citado se realizó con ciento noventa y un sujetos, de ambos sexos; extraídos de los tres grados de nivel medio - básico. Los resultados se manejaron estadísticamente, calcularon medidas centrales, diferencias entre los sexos, diferencias entre los tres grados escolares, coeficientes de confiabilidad y análisis de los reactivos. En relación con el análisis de los reactivos, consideraron los investigadores que la traducción y construcción fue inadecuada en algunos reactivos. En la subprueba de organización hacia el estudio, encon

traron que aproximadamente el 70% de las preguntas ofrecen dificultad en su planteamiento. En técnicas de estudio hallaron también un 70% de índice de dificultad y en Motivación hacia el estudio fue del 35%. La discriminación de las preguntas fue de 20%, 25% y 10%, respectivamente. La calificación promedio de la población estudiada en las tres subpruebas fue más baja en comparación con grupos similares de otras culturas, mencionan Ortega y Chavarría.

En Otra investigación de Losada Cassov, (1974) sobre la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio de Brown y Holtzman, el objeto fue encontrar si había diferencia entre dos grupos comparándolos por medio de la citada encuesta. Utilizaron como población dos grupos de sexto semestre de bachillerato de un colegio particular. Aplicaron la encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio, posteriormente les dieron a los alumnos de un grupo, un curso de cinco días de "Cómo Estudiar" repartiéndole un manual del mismo a cada alumno del grupo experimental. De manera verbal le pidieron a los alumnos que utilizaran el método de estudio, durante seis semanas de clases. Al término del tiempo especificado anteriormente, aplicaron nuevamente la encuesta para observar si el curso había logrado modificar su método de estudio y en qué grado. La diferencia encontrada sí fue significativa, estadísticamente; por lo que concluyeron que el curso dado al grupo experimental sí había modificado el método de estudio.

Otra investigación realizada referente a la conducta de estudio y las técnicas para el estudio efectivo, de Fuentes Galindo (1977) tenían como objetivo, llevar a cabo una revisión crítica de las técnicas para el estudio efectivo. Se abarcaron las siguientes técnicas: lectura, toma de notas, - lectura-subrayado, técnicas de autocontrol (autoregistro, autoreforzamiento), contratos conductuales y consejo. En este estudio, se indica que la estrategia empleada en los trabajos que revisaron -diseños de grupos y comparaciones entre sujetos, no es la óptima para aclarar las relaciones causales de la conducta de estudio efectivo y consideran, que hacen falta estudios que apliquen diseños intra-sujetos y líneas base de comparación; asimismo, hallaron una ausencia de estrategia de seguimiento. Por otro lado, mencionan que las variables seleccionadas como dependientes, no son medidas directas de la conducta de estudio. Las variables más representativas en las que se ha fundamentado la mayoría de las conclusiones derivadas de la investigación en este campo han sido las calificaciones, la ejecución en pruebas, el tiempo que los alumnos dedican a estudiar, la cantidad de material estudiado por unidad de tiempo, preparación de trabajos por escrito, toma de notas, solución de problemas específicos, etc. Por último, - en este estudio, se hace énfasis, en la necesidad de la validez y confiabilidad de los instrumentos y pruebas empleados - con frecuencia en este tipo de investigaciones, sugiriendo el uso del autoregistro del sujeto.

En una investigación realizada por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), referente a "El estudiante de nivel medio superior en el Distrito Federal, algunos rasgos Sociológicos e Ideológicos, Hábitos y Métodos de Estudio" (1976), la muestra estudiada fue de 1067 estudiantes, formada por alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM), de la Escuela Nacional-Preparatoria, de los Colegios de Educación, Científicos y Tecnológicos y de escuelas particulares. Los aspectos que investigaron fueron: Hábitos de estudio, métodos de estudio y nivel de conciencia. En el apartado correspondiente a Hábitos de estudio, tomaron el tiempo y lugar de estudio. Encontraron, que en promedio los estudiantes dedican una hora y media a sus tareas escolares (señalan que hubo una pequeña diferencia entre los alumnos de CCH y particulares, estos últimos estudian menos). En relación con el lugar de estudio, encontraron que en bibliotecas sólo estudia el 10%.

Como métodos de estudio, tomaron los siguientes indicadores:

- a) La organización de su tiempo (estudio, preparación de clases y exámenes).
- b) Su concepción de estudio en grupo.
- c) Los auxiliares del aprendizaje (toma de apuntes, - utilización del libro de texto.
- d) Su modo de leer (uso del diccionario).

Los investigadores mencionan que si bien, los estudiantes considerados en el estudio, dedican una hora y media diaria a sus tareas escolares, se trata más bien de la ejecución de tareas específicas encomendadas por el maestro, que del resultado de una organización propiamente adecuada para estudiar, ya que la mayoría de los alumnos declaró no prepararse para las clases, no revisan a diario sus apuntes o libros de texto; asimismo, no investigan temas por su propia iniciativa y esperan el tiempo de los exámenes para estudiar el contenido de sus materias.

Con respecto de su posición de estudio en grupo, encontraron que generalmente no lo hacen porque la concepción de estudio de los alumnos consiste en concentrarse sobre un material escrito y no ven la posibilidad de desarrollo intelectual a través del intercambio de información e ideas con sus compañeros.

En relación con los auxiliares del aprendizaje, encontraron que de cada cuatro estudiantes, tres declararon tomar apuntes para tener una base de estudio. Más del 20% de los estudiantes, escriben al tomar apuntes todo lo que dice el maestro; asimismo, un poco más de la mitad utiliza el libro de texto de manera regular, con el fin de encontrar impreso el contenido del curso dado por los maestros. Los estudiantes de las escuelas particulares fueron los que más declararon tomar apuntes y corregirlos bien después, para que les --

servieran de base para estudiar, también quienes más tratan de escribir todo lo que el profesor dice y quienes menos estudian en los libros de texto. Los alumnos de CCH, al contrario, utilizan más los libros de texto, y toman menos apuntes—sin escribir todo lo que el profesor dice— en las clases.

Cabe señalar que los investigadores, encontraron métodos intermedios a los expuestos anteriormente, en los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria y CECYT.

En relación con el punto modo de leer, en cuanto a la agilidad en la lectura, la conclusión a la que llegaron los investigadores, fue que independientemente del tipo de lectura (para comprender, memorizar), casi la mitad de los estudiantes, acostumbra leer varias veces el mismo párrafo. Respecto del uso del diccionario, dos de cada tres alumnos declaró recurrir a él, cuando no entienden alguna palabra. Asimismo, encontraron que en los estratos socioeconómicos bajos, la agilidad en la lectura fue menor y la utilización del diccionario mayor.

En relación con el nivel de conciencia de los alumnos de sus propias deficiencias para estudiar, hallaron que un poco más de la mitad de los estudiantes se dicen satisfechos en general con su método de estudio, sin embargo, la proporción de los estudiantes satisfechos es más alta cuando toman sus calificaciones como criterio de evaluación, que cuando consi-

deran criterios personales (evaluación propia de su aprendizaje, aprovechamiento, etc.). Esta fuerte referencia a las calificaciones hizo pensar a los investigadores de este estudio, que el alumno frecuentemente confunde método de estudio con resultados en el sistema escolar, y que no concibe la idea de tener un método propio de estudio que le ayude a incrementar el rendimiento y uso del tiempo que dedica al estudio y a mejorar la validez de su aprendizaje en general.

En otro estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, (1979) se han abordado los hábitos de estudio con un -- curso-taller, intitulado "Aplicación de Técnicas y Formación de Hábitos de Estudio". El trabajo consta de diversos apartados donde se explica la importancia del objetivo a cumplir, - el significado de cada uno de los elementos que conforman el apartado y ejercicios para que el estudiante los lleve a cabo. Los apartados son: cómo organizar y administrar el tiempo; la motivación en el aprendizaje, autoadministración, para retener y recordar. cómo leer eficazmente, redacción, cómo preparar las exposiciones, apuntes, aprender en equipo, los exámenes y cómo presentarlos.

En relación con la organización y administración del tiempo, en el documento, se hace ver al estudiante la conveniencia de que lleve a cabo un análisis de su situación particular; dándosele principios de administración y organización para la elaboración de un horario de actividades diarias, se-

manuales y semestrales.

Respecto de la motivación para el aprendizaje, se le explica qué es la motivación para el aprendizaje, se le explica qué es la motivación, circunstancias que influyen en la misma y se les dan sugerencias para mejorarla e incrementarla. En la sección destinada por los investigadores de este trabajo, a la administración, se les explica la importancia del autocontrol, su origen, conceptos, así como estrategias básicas para conseguirlo: diseño ambiental, administración personal, auto-observación, autoregistro y autorrecompensa,

En relación con recordar y retención, se explica a los alumnos qué es la memoria, los diferentes tipos de memoria, fundamentos teóricos del olvido y cómo evitarlo, así como algunas sugerencias para mejorar la retención. En cuanto a la lectura-siguiente sección- se especifica la función de la lectura, los diferentes tipos de lectura, y exponen un método específico para mejorarla (EFGHI) que consiste en llevar a cabo un Examen preliminar de lo que se va a leer, Formulación de preguntas, Ganar información mediante la lectura, recomienda el uso del Diccionario, y por último, Investigar la información obtenida. Asimismo, se sugiere a los estudiantes que hagan notas, resúmenes, subrayado, etc., así se comprobará cuánto se recuerda.

En la sección destinada a la redacción, se le hace -

ver al estudiante la importancia de la misma, el uso de la gramática en el manejo del lenguaje. Y ya específicamente como ayuda en los trabajos escritos, se les explica los diferentes tipos y formas de trabajos escritos, en qué consiste el prólogo, la introducción, el epílogo y las conclusiones. También se les dan ideas para llevar a cabo una selección de temas. Al abordar el punto de preparación de exposiciones, en el documento, se indica a los estudiantes, que no se trata de memorizar los conceptos y decirlos mecánicamente, sino que para la organización de la exposición es importante que comprendan todo lo que van a decir. Respecto de los apuntes, se les hace ver a los alumnos la importancia de que anoten lo importante, así como el que hagan uso de cuadros sinópticos. Es conveniente señalar, que, a diferencia de otros estudiantes, en éste, sí se dan mucha importancia al trabajo en equipo, dedicándosele una sección especial, en donde se dan las ventajas de trabajar con esta modalidad, así como sugerencias para la formación de los equipos de funcionamiento, y algunas técnicas grupales para el mejor desempeño de esta técnica. El último punto abordado, es la preparación de exámenes, se les da información sobre los diferentes tipos de examen, reglas para su preparación y sugerencias para evitar la "angustia".

La importancia de capacitar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para el estudio, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha sido puesta en evidencia en un estudio realizado por el Centro de Investigaciones y --

Servicios Educativos CISE (1981). Encontraron que los alumnos deben desarrollar un gran número de actividades para cumplir con su papel de estudiantes y distinguieron cuatro actividades generales del estudio-aprendizaje: asistencia a clase, estudiar, elaborar trabajos o informes y sustentación de exámenes. Señalan que la asistencia a clase involucra acciones de escuchar, participación activa y toma de notas. El acto de estudiar implica la planeación del estudio individual o en equipo, la selección de los recursos a utilizar, la determinación del ambiente apropiado, la programación del tiempo, así como la lectura y el estudiar.

Mencionan los investigadores del CISE, que el estudiante tiene que dominar ciertas técnicas, destrezas, habilidades y procesos intelectuales para los que no recibe ninguna preparación. Encontraron, en cuanto a expectativas de los estudiantes, que estos desean aprender a escuchar con atención al profesor, así como adquirir un método para buscar información en libros y materiales para aprovechar más el tiempo que dedican a estudiar.

Por otro lado, el problema de los hábitos de estudio se ha abordado no por las instituciones especializadas en la educación, como podrían ser las escuelas de pedagogía, o en las carreras de ciencias de la educación y psicología educativa; sino que, existen una serie de manuales y libros -la mayo

rfa de ellos son traducciones- elaborados en otros países, y que son, en realidad con lo único que cuenta el estudiante de orientado para enfrentar sus problemas en el estudio. Es necesario hacer notar, que en dichos manuales -"Como estudiar - (Staton 1977)", "Aprender a aprender (Michel 1979)", "Gufa pa ra la supervivencia del estudiante (Brown 1977)", "Curso para el estudio efectivo (Brown 1979)", "Cómo estudiar para aprend er (Meenes 1980)", etc., se considera en ellos una gran im--portancia a la distribución del tiempo y su organización, desarrollo de la motivación y atención, y sobre todo, describen técnicas para que el alumno aprenda a elaborar notas, apuntes, preparación de exámenes, etc. Sin embargo, en ellos (los manuales citados) se da la idea del logro y mérito individual - para el éxito en la escuela; se les dan "recetas" para que de esa forma el alumno sea un "brillante" educando. Van dirigidos a estudiantes en abstracto (todos los alumnos son "igua--les") como si la reprobación y deserción escolar se debiera - a que son flojos, a que les falta motivación y en fin, a que "no saben estudiar" y por lo tanto, la responsabilidad recae-- únicamente en la "capacidad del alumno". (Ver capítulo de -- Rendimiento Escolar).

Hasta ahora, hemos presentado "el estado del arte" de los hábitos de estudio, es el momento adecuado de presentar - nuestra posición al respecto.

Aproximación a los Hábitos de Estudio de de el Materialismo Dialectico.

El hombre no nace con hábitos, estos se forman y desarrollan dependiendo de sus actividades. La posibilidad de -- llevar a cabo actividades diversificadas depende y está limitada por la pertenencia de clase de los alumnos, familia y -- condiciones específicas de cada uno. El tener o no la necesidad de adquirir hábitos, implica abordar el problema de tal -- forma, que no nos quedamos en la adquisición de la "técnica -- pura" de los alumnos; existen o no las condiciones (económicas, culturales, etc.) para que ellos tengan esa necesidad -- que se manifestará en interés, motivación; y para explicar -- brevemente esto, hablaremos de las necesidades en el hombre, -- así como de sus capacidades.

Las necesidades biológicas/naturales (alimentación, -- vestido, etc.) el hombre no las satisface de la misma manera -- que los animales, estos, utilizan los objetos naturales que encuentran --ya preparados-- en el medio que los rodea; mientras que el hombre, elabora y produce con su trabajo los objetos que las satisfacen. Lo que ha permitido, que el contenido y la manera de satisfacerlas cambie, y a su vez, ellas mismas se transformen, originándose necesidades específicamente -- humanas. Carlos Marx decía: "El hambre siempre es hambre, pero, sin embargo, el hambre que se satisface comiendo carne co

cida con cuchillo y tenedor es distinta del hambre que obliga a tragar carne cruda" (citada por Smirnov y Leontiev, 1969).- Asimismo, en la actividad humana que tiene por objeto satisfacer necesidades, se originan y desarrollan las capacidades; - por ejemplo, la capacidad de percibir, se ha creado a medida que la práctica de la vida exigía una diferenciación más fina de los objetos. (Rubinstein 1967). Y es importante señalar, que cuanto más amplia y variada se hace la actividad de las personas, más amplia y variadamente se desarrollarán sus capacidades (Shardakov 1968). En una sociedad dividida en clases sociales, (como México) el hombre del pueblo solamente como excepción consigue desarrollar sus capacidades, éstas, se reprimen y deforman -enajenación del trabajo- como en el obrero que da vuelta a un tornillo durante ocho horas cada día, o el alumno que repite de manera mecánica los contenidos escolares. "Lenin decía: El Capitalismo ha estrangulado, aplastado y destruido una masa de talentos entre los obreros y los trabajadores. Estos talentos han sucumbido bajo la opresión de la necesidad, de la miseria, del ultraje a la personalidad humana". (Citada por Smirnov y Leontiev 1969).

Ahora bien, existe una relación mutua entre los hábitos y la capacidad de hacer; por un lado, se puede saber hacer algo, sin haber adquirido aún los hábitos correspondientes, en este caso el hábito se forma sobre la base del saber inicial que ya se tiene (conocimientos anteriores); por otro-

lado, la capacidad de hacer se refuerza y perfecciona a medida que se adquiere el hábito.

El hábito se forma con base en la acción repetida de manera organizada y con un fin determinado, en nuestro caso, este fin es el estudio. Para llevar a cabo la acción repetida de manera organizada, se requiere un conocimiento completo de la acción y la manera de realizarla, así como un interés activo por la adquisición del mismo (necesidad que se manifiesta en forma de interés, curiosidad y motivación). Todo hábito, incluye una serie de operaciones o procedimientos indispensables para llevarlo a la práctica, siendo muy importante empezar los ejercicios con las tareas más sencillas (incluyen menos operaciones), en la medida que estas se han aprendido y ejecutado, se debe pasar a otras tareas más complicadas. La repetición de las acciones no debe ser mecánica, la comprensión de qué es lo esencial y secundario en las operaciones y tareas, es indispensable, ya que sólo de esa manera el alumno sabrá apreciar por sí mismo las causas de las equivocaciones y podrá señalar, los medios para mejorar las tareas necesarias para adquirir el hábito que se ha propuesto. (Rubinstein 1967).

De manera somera, hemos planteado la relación que existe entre los hábitos, las necesidades y capacidades humanas, todo esto, dentro del marco de la actividad social del hombre (y el estudio lo es), hemos querido exponer la rela--

ción dialéctica que existe entre ellas; sin embargo, todo lo expuesto queda trunco, si no se une a lo que sería el proceso del conocer en la misma actividad humana. Por lo tanto, nos adherimos a la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico (Suchodolski 1968), en ella, cada proceso -percepción, memoria, pensamiento, lenguaje- están relacionados dialécticamente (Simirnov y Leontiev 1969), y se originan y desarrollan a partir del trabajo social, por lo que en el hombre adquieren cualidades distintas. (Rubinstein 1967).

No negamos la importancia de las técnicas y métodos de estudio como se manejan en los "manuales" anteriormente señalados; asimismo, no negamos la importancia que en dichos enfoques se le da a la motivación, atención, organización del tiempo para estudiar, etc., pero si es claro, que al dar las técnicas en abstracto y fuera del contexto social y del conocimiento, de las actitudes e intereses del estudiante, el que un alumno aprenda a elaborar notas o subrayar, le sirve de muy poco, si no comprende, que en esa misma actividad está desarrollando su capacidad de observación, de escuchar activamente --entre otras-- que, al mismo tiempo, está llevando procesos analíticos-sintéticos en su pensamiento al comparar y extraer lo más importante de lo no importante; que en todo este proceso, su percepción y bagaje de conocimientos se modifica y amplía, y como, todo esto puede ser diferente, dependiendo de que tipo de actitud (positiva-negativa) tenga hacia el subrayado y ela-

boración de notas.

Ejemplificaremos lo expuesto con la adquisición del hábito de observación. La observación es la percepción más o menos prolongada planificada e intencionada, que se efectúa con el objeto de seguir el curso de un fenómeno o los cambios que sufren los objetos. (Smirnov y Leontiev 1969).

Se requiere una preparación especial, que consistiría en el conocimiento de los materiales, una planificación y sistematización (división de las operaciones y tareas), que los resultados se valoren en su exactitud e importancia, y por su puesto, una actitud positiva en toda la actividad. Ahora -- bien, el entrenamiento prolongado en la observación conduce -- al desarrollo de la capacidad de observar; para ser observa-- dor, es necesario ejercitarse en la observación: Comparar -- distintos objetos, sus distintas facetas, distinguir lo esencial de lo secundario, etc. Vemos como, en la consecución de un hábito, están inmersos todos los aspectos que conforman la personalidad humana (ver capítulo de Personalidad) y cómo el hombre en su actividad teórico-práctica, el conocimiento lo -- transforma y a su vez él puede y debe transformar a su medio-- social, en sus relaciones sociales, trabajo y estudio. (Shukina 1968).

Ahora bien, ante la situación caótica en que se encuentra el problema de la adquisición y desarrollo de hábitos

de estudio en el sistema escolar mexicano, a continuación, se presentaran algunas sugerencias, que de tomarse en cuenta, --coadyuvarian en cierta forma a menguar el problema del fracaso escolar.

Como sugerencias al problema de los habitos de estudio, planteamos las siguientes:

1) Cursos de técnicas de estudio para los profesores de nivel básico, medio, y medio superior. Gracias a lo cual, los profesores podrian inculcar no solo los hábitos y técnicas de estudio necesario para lograr aprendizajes significativos, sino, además, una actitud positiva, responsable y motivadora en los estudiantes.

2) Formación de departamentos de psicopedagogia en las instituciones educativas, que se aboquen a formar y desarrollar hábitos y técnicas de estudio, incluyendoseles dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, en cada una de las materias, en un trabajo unido al docente en su practica educativa.

3) Implementación por parte de las instituciones educativas, de formas tendientes a integrar a los padres de familia de los estudiantes, al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, sensibilizandolos ante la magnitud del problema.

4) Incorporación al programa curricular, de una mate-

ria de métodos y técnicas de estudio, en los niveles de educación citados anteriormente.

BIBLIOGRAFIA.

- ALUMNOS DE BARBIANA., Carta a una maestra, México, Ed. de Cultura Popular, 1981.
- BROWN y HOLTZMAN., Curso para el Estudio Efectivo, México, Ed. Trillas 1979.
- BROWN y HOLTZMAN., Guía para la Supervivencia del Estudiante, México, Ed. Trillas, 1977.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS, Los Alumnos del Bachillerato deséan aprender a estudiar, Revista-Número 53, UNAM, 1981.
- CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS - DE LA EDUCACION, El Estudiante de Nivel Medio Superior en el Distrito Federal, Algunos rasgos Sociológicos e Ideológicos, Hábitos y Métodos de Estudio, México, 1979.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, Aplicación de Técnicas y - Formación de Hábitos de Estudio, Departamento de Psicopedagogía, UNAM, 1979.
- FUENTES, G.L., Algunas Consideraciones sobre el Estudio Efectivo, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1977.
- GANELIN, S.J., La Asimilación Consciente en la Escuela, Colección Pedagógica, México, Ed. Grijalbo, 1968, 22.
- GUZMAN, J.T., Alternativas para una Educación en México, México, Ed. Gernika, 1977, 276.
- LOSADA, C.L., Estudio sobre la encuesta de Hábitos y Activida

- des hacia el estudio de Brown y Holtzman, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1974.
- LUCART, L., El Fracaso y el Desinterés Escolar en la Escuela Primaria, Barcelona, Ed. Gedisa, 1979, 37, 62-69.
- MEENES, M., Cómo estudiar para aprender, Buenos Aires, Ed. -- Paidós, 1980.
- MICHEL, G., Aprender a Aprender, México, Ed. Trillas, 1979.
- ORTEGA Y CHAVARRIA., Estandarización de una Encuesta de Habilidades de Estudio, Tesis, Facultad de Psicología, -- UNAM, 1974.
- RUBINSTEIN, J,L., Principios de Psicología General, México, - Ed. Grijalbo, 1967, 155, 271, 607.
- SHARDAKOV., Desarrollo del Pensamiento en el Escolar, Colección Pedagógica, México, Ed. Grijalbo, 1968, 43.
- SOLIS, I., Introducción a la Sociología de la Educación, Comisión Nacional de Nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM,- 1976, 30.
- STATON, T., Cómo estudiar, México, Ed. Trillas, 1977.
- SMIRNOV Y LEONTIEV, Psicología, México, Ed. Grijalbo, 1969, - 344, 435, 95-276.
- SUCHODOLSKI, B., Teoría Marxista de la Educación, Colección - Pedagógica, México, Ed. Grijalbo, 1968.

C A P I T U L O V I
RENDIMIENTO ESCOLAR Y PERSONALIDAD

El objetivo del presente capítulo será explicar que tipo de relación existe entre el aprovechamiento escolar y la personalidad. La forma en que está estructurado es como sigue: En la primera parte se presenta una breve revisión de las Teorías de la personalidad y se concluye ésta con el planteamiento de algunos elementos que conforman el concepto de la personalidad tal como lo entendemos nosotros. En la segunda parte se presentan aspectos de la relación entre el rendimiento escolar y la personalidad; por último se incluyen algunos datos sobre el MMPI y la revisión de investigaciones que abordan éstas dos variables.

1.- Revisión de Teorías sobre la Personalidad.

Entre las modernas teorías psicológicas de la personalidad, encontramos que la mayoría de ellas conserva el esquema bipolar de herencia y medio; cualquiera que sea el ser humano que estudien, se explicarán éste, ya sea por la acción de la herencia y/o bien por la influencia del medio.

La aparente insuperabilidad de la Teoría de los dos -

factores hace que las discusiones se realicen sobre todo en torno a la significación de estos dos: Unos insisten en que el principal determinante es la herencia y que el medio exterior, las influencias sociales condicionan solo las posibilidades y formas en las que se manifiesta ese programa con el cual nace el hombre; otros deducen las particularidades más importantes de la personalidad directamente de las características del medio social, en los patrones socioculturales. Esto es una doble determinación de la personalidad; citemos a manera de ejemplo algunos autores:

Murphy (1956), la personalidad es la resultante de -- las modificaciones que los factores del medio, imprimen a los genéticos. Sullivan (1959), la personalidad es la resultante de las interrelaciones personales en un sujeto dado.

Dollard y Miller (1950), la personalidad descansa en el hábito por lo que dependerá de la historia personal del sujeto; esto es, de su proceso de formación de hábitos.

Eysenck (1959), resultante de los patrones de conducta reales a potenciales, determinados por los factores genéticos y ambientales, tomado de Bustamente (1971).

Dentro de la teorización, investigación y estudio de la personalidad un punto importante que surge es el de hacer correlacionar la psicología general con la psicología diferencial. Y la mayoría de los autores han elegido la corriente -

de la psicología diferencial, con Galtón y Spearman como expo-
nentes, esta corriente se limitaba en un principio al estudio
de las capacidades mentales y más tarde abarco el estudio de
la personalidad en su conjunto.

Spearman (1955) extendió la idea de los factores a -
los rasgos de la voluntad, la perseverancia, la afectividad,-
separando el factor "g" general del "e" especial. Posterior-
mente Cattell (1957) propuso un modelo multidimensional y je-
rárquico de los factores (rasgos) de la personalidad, entre -
otros: ciclotimia-esquizotimia, inteligencia, excitabilidad -in-
seguridad, dominación-sumisión, ligereza-lentitud, tomado de-
Cueli; Reidl (1973).

El método de investigación desarrollado por esta co-
rriente consiste, como se sabe, en estudiar los vínculos esta-
dísticos entre los distintos rasgos de la personalidad, que -
son puestos de manifiesto por medio de test. Los vínculos co-
rrelativos que se establecen entre esos rasgos son los que --
sirven de base para delimitar hipotéticos factores que condi-
cionan estos vínculos. Por ejemplo Eysenck, del estudio de -
10 000 sujetos con las tesis de Kretschmer y Jung, aisló dos-
factores: neuroticismo e introversión-extraversión; añadiendo
finalmente otro llamado psicotismo.

Karen Horney (1957), distingue 3, dócil, agresivo y -
despegada. Erich Fromm (1947), diferencia a las personas en 5

tipos: respectivo, explotador, ahorrativo, mercantil y productivo.

De modo tal que tras el concepto de personalidad, aparece algo general que se distingue mediante unos u otros procedimientos de elaboración estadística de rasgos cuantitativamente expresados, seleccionados, también según criterios estadísticos. Observamos que la característica fundamental de esta corriente es el empirismo ya que el estudio de las correlaciones y el análisis de los factores se ocupan de las variaciones de rasgos y que son diferenciados solo por cuanto se expresan en diferencias individuales o grupales, accesibles a la medición; independientemente de cuál sea la relación existente entre los rasgos medidos y las características de que consta esencialmente la personalidad humana.

Lo anterior no implica en absoluto, que dentro de la psicología de la personalidad sea imposible en general aplicar el método de las correlaciones; se trata más bien de ubicar los alcances y limitaciones del método, así como el contexto en donde se utiliza. Leontiev (1978) considera que por sí solo, el método de la correlación de un conjunto empírico de propiedades individuales es aún insuficiente para revelar la personalidad en el sentido psicológico.

La idea de correlación entre los factores herencia y medio, posteriormente fué sustituida por la noción de confrontación.

tación entre ellos, surge con el movimiento psicoanalista y - aquí el problema principal fué el de la estructura interna de la personalidad; desarrollada por Freud (1948), en donde la libido constituye el origen bionergético de la actividad. -- Considera que la personalidad esta estructurada por tres instancias: el Ello, el Yo y el Super Yo que se contraponen entre sí.

Otra corriente en la cual se desarrolló el enfoque de la personalidad desde su estructura interna, está representada por las concepciones culturales-antropológicas. Las cuales partian de los datos etnológicos que mostraban que las ca racterísticas psíquicas esenciales están determinadas no por las diferencias en la naturaleza humana, sino en la cultura humana; y por lo tanto el sistema de la personalidad no es -- otra cosa que el sistema individualizado de la cultura en la cual se inserta el hombre durante el proceso de su "culturali zación", Bagby (1957), Mead (1966), Ethel (1963). Sin embargo, este enfoque de la personalidad, diluye al individuo en lo personal para dar paso a lo cultural y en la personalidad-este tipo de generalizaciones y reduccionismos no son válidos. Allport nos señala que al psicólogo le interesa el individuo como personalidad, y ésta no es simplemente una copia, una -- personificación parcial de determinada cultura. Y aunque ésta existe precisamente en sus personificaciones, constituye - objeto de estudio de la historia y de la sociología, más que-

de la psicología.

Por otro lado las Teorías Culturoológicas, introduciendo dentro de la discusión Teórica, el concepto de arquetipo para designar la influencia de rasgos propios de la raza, la nacionalidad dentro de lo heredado y el concepto de rol dentro del medio; argumentando que la personalidad no es otra cosa que un sistema de roles asimilados, internalizados. Así, nos dicen que se conoce al hombre no por lo que es, sino por el rol que desempeña. El hombre es un manejo de roles. Entre otros Ralph Jinton (1945), Daniel R. Miller (1963), Ervin Goffman (1959).

El peligro que la teoría del rol conlleva es la de obviar el nexo personal, ya que en sí la personalidad podrá ser versátil y variable, pero no puede diluirse en un número de roles o de "yo" sociales. Tampoco en un micro "equilibrio de roles", numerosas investigaciones demuestran como la personalidad conserva sus características de situación en situación, es así que el estudio intensivo de refugiados que vieron derrumbarse la civilización de su patria revela que esos refugiados, al establecerse en países nuevos no lo hicieron con sus características, valores y formas de adaptaciones anteriores (Allport; Brunner; Jandorf 1941).

Resumiendo diremos que el rol no es la personalidad, sino más bien una representación tras la cual ésta se oculta-

(Allport 1980).

Después de haber revisado brevemente algunas concepciones Teóricas, salta a la vista que al circunscribir la discusión de la personalidad al terreno de lo heredado y del medio, no es posible avanzar sobre la esencia de la personalidad del hombre, ya que es alrededor de como se origina, que debe centrarse la discusión del término; sobre el estudio de sus relaciones internas, contradicciones y transiciones mutuas así -- como el de las relaciones vitales del individuo.

Así Leontiev (1978), nos dice: "...este enfoque nos conduce necesariamente a la tesis sobre la esencia histórico-social de la personalidad, tesis que implica que la personalidad surge por primera vez en la sociedad, que el hombre entra en la historia (y el niño entra en la vida) sólo como individuo dotado de determinadas propiedades y capacidades innatas -- y que sólo se convierte en personalidad como sujeto de las relaciones sociales..." Dicho de otro modo, a diferencia del individuo, la personalidad del hombre no es algo preexistente en ningún sentido con respecto a su actividad, lo mismo que -- en su conciencia, su personalidad es engendrada por ella. La investigación del proceso del nacimiento y transformación de la personalidad del hombre en su actividad (que transcurre en -- condiciones sociales concretas) es la clave para llegar a su concepción psicológica auténticamente científica.

El punto de partida entonces será la personalidad como un producto del desarrollo histórico social y ontogenético del hombre es decir que la personalidad se reproduce, se crea por las relaciones sociales que establece el individuo en su actividad y no en la naturaleza propia del individuo. Es así por ejemplo, el hecho de que un hombre determinado trabaje como técnico nada dice aún sobre su personalidad; los rasgos de ésta se ponen de manifiesto no en esto, sino en las relaciones que él entabla en forma inevitable, quizá durante el proceso de su trabajo y quizá fuera del mismo.

Otro aspecto a tomarse en cuenta en la comprensión del problema así planteado, es el de las necesidades humanas, pero entendidas éstas como fuerzas interiores que pueden realizarse solamente en y a partir de la actividad; siendo así - que a diferencia de los animales, las necesidades en el hombre son engendradas por el desarrollo de la producción (Marx-1978). Podemos decir que el desarrollo de las necesidades humanas, comienza a partir de que el hombre actúa para satisfacer sus necesidades elementales vitales; pero más adelante el hombre satisface sus necesidades para actuar. Nuevamente señala Marx al respecto, ..."la producción no produce, únicamente el objeto del consumo, sino también el modo de consumo, o sea que produce objetivamente y subjetivamente. La producción crea, pues, los consumidores"...

Así tenemos que, en el desarrollo histórico del hom--

bre, aparecen necesidades que no existen en los animales; éstas son las necesidades superiores de carácter social. Su -- satisfacción no conduce directamente a suprimir una u otra -- necesidad biológica del organismo, y están dadas por las condiciones de vida de la sociedad; son parte de éstas, la necesidad de objetos materiales creados por la producción social -- y puestos al servicio del hombre.

Por otro lado la aparición de nuevas necesidades en -- el curso del desarrollo histórico social de la humanidad, está vinculada también a la aparición de nuevas maneras de sa-- tisfacérlas. A manera de conclusión de este punto podemos de-- cir que las necesidades humanas están determinadas por las -- condiciones sociales de la vida.

A su vez, las necesidades del hombre se subjetivizan -- y manifiestan como deseos y tendencias. Los deseos y tendencias, al mismo tiempo que señalan que ha aparecido o se ha sa -- tisfecho una necesidad, regular la actividad del hombre, moti -- vando la aparición el crecimiento o la desaparición de ésta -- necesidad. Sin embargo no basta solo con el deseo para que -- se realice una actividad, sino que se requiere un motivo, es -- decir un motivo de la actividad que lleve al hombre a actuar -- y dirigir ésa actuación a la satisfacción de una necesidad de -- terminada.

Lo anterior nos lleva al concepto de motivo de la ac --

tividad y de éste a las emociones y sentimientos que son otro aspecto en la personalidad.

Las emociones y los sentimientos son la vivencia de - que los objetos y fenómenos reales corresponden o no, a las - necesidades del hombre y a las exigencias de la sociedad.

La aparición de vivencias emocionales positivas o negativas depende de que se satisfagan o no las necesidades o - exigencias que presenta la sociedad; estando al mismo tiempo - las vivencias emocionales ligadas a la actividad y a la con-- ducta del sujeto, la importancia que en la actividad práctica tienen las emociones para alcanzar los fines propuestos, es - grande (Smirnov, Leontiev, Rubinstein 1969). De igual forma - los sentimientos están ligados, relacionados con las necesida - des que han aparecido en el curso del desarrollo histórico de la humanidad. La aparición de los sentimientos depende de -- las condiciones en que vive el hombre y, sobre todo, de las - necesidades ligadas a las relaciones entre las gentes. Es de - cir, los sentimientos son el resultado de una generalización - emocional, que se forma en la base de la experiencia emocio - nal dependiente de las condiciones de vida y de la educación - del individuo (Leontiev 1978).

Otro Componente dentro de la formación de la personali - dad es el de actividad objetivada, entendida como el motor -- del proceso humano a través del cual el hombre al actuar so--

bre el objeto y transformarlo, la subjetividad que deposita - en ésto al mismo tiempo la objetiviza y se crea así mismo como personalidad: es decir crea al objeto y se crea así mismo.

Este enfoque que exige que se analice la personalidad como una nueva cualidad generada por el movimiento del sistema de relaciones sociales objetivas al cual incorpora su actividad (Leontiev 1978).

Por último el planteamiento de la toma de conciencia de uno mismo como personalidad es vital para el avance y desarrollo de ésta concepción. Ya Lenin, escribió que ésto es lo que diferencia a un esclavo conforme con su situación, y a un hombre libre que se ha rebelado. Es decir la diferencia radica en la toma de conciencia de sí dentro del sistema de las - relaciones sociales. De su "yo", citado por Leontiev (1978).

Sin embargo dentro de la psicología marxista, la categoría de personalidad, actualmente sigue siendo muy debatida, siendo uno de los puntos de mayor discusión en los eventos -- académicos a los que concurren filósofos, psicólogos y especialistas o estudiosos del hombre, por ejemplo en los últimos congresos sobre Psicología, en países como Cuba, Yugoslavia, - Unión Soviética, no ha faltado como punto de la temática a -- discutirse.

En éste sentido González Rey (1982) dice que dentro - del estudio del análisis de la personalidad la relación suje-

to-sujeto y las formaciones psicológicas que se desarrollan - a partir de ésta relación, constituyen el acceso a la comprensión de formaciones psicológicas más complejas del estudio de la personalidad, como son: la categoría de vivencia, la categoría de orientación emocional afectiva del sujeto hacia el - contenido expresado, la categoría elaboración personal, la categoría proyecto de vida, entre otras, ya que ninguna de éstas ha sido ampliamente explorada ni comenzadas a estudiar algunas de ellas. Sólo la relación sujeto-objeto ha sido abordada y estudiada más o menos en forma sistemática.

De lo anterior podemos concluir que hablar de la personalidad en forma tan determinantemente categórica, como lo hacen muchos psicólogos, psiquiatras y estudiosos del hombre - no deja de ser mera pretención profesional.

2.- Aspectos de la Relación entre Rendimiento Escolar y Personalidad.

La relación entre éstos dos aspectos ha sido estudiada por diversos autores; la variable psicológica de la personalidad, se ve afectada en su formación y desarrollo por los factores del rendimiento. La relevancia social, que en nuestra cultura tiene el rendimiento en general y en particular - el rendimiento escolar, ocasiona que se le considere en sí -- mismo como una exigencia para los individuos. Esto último le da a la relación entre éstas dos variables psicológicas, im--

plicaciones de gran relevancia para el desarrollo de las personas.

Barry y Patricia Bricklin, (1982), han calculado que los conflictos emocionales causan más o menos el 90% de los casos de bajo rendimiento escolar; al mismo tiempo, también han calculado que más o menos el 80% de éstos niños poseen -- una inteligencia superior a la media. En el estudio de las causas del bajo rendimiento escolar, centrado en lo psicológico, han encontrado características emocionales comunes a todos ellos; entre otras:

a) La pasividad y la agresividad: Nos dicen así que el niño no expresa su coraje abiertamente, sino en forma pasiva y velada, debido al temor hacia sus padres. Expresará su coraje de forma indirecta en un problema de aprendizaje; ya que de ésta forma hiere a sus padres en donde les duele, su orgullo.

El desafío pasivo por medio del problema escolar, puede deberse a la presión de los padres con respecto al trabajo académico o las calificaciones, pero también al resentimiento que experimenta por la pérdida de su libertad interna.

b) Igualación de su autoconcepto con su capacidad de aprovechamiento: Cualquier persona que tiene la noción de -- que vale y se acepta así mismo, se siente bien, con confianza en sí misma y se halla libre de sentimientos poco gratifican-

tes. Ahora bien, el niño de bajo rendimiento escolar, carece de confianza en sí mismo y en su capacidad, y su auto concepto, dependerá de la actitud que los padres tengan hacia él. - Si éstos se sienten disgustados o esperan demasiado, él estará disgustado y exigirá demasiado de sí mismo, creyendo que -- sus padres no lo quieren.

La poca confianza que tiene el niño en sí mismo, le - hace sentir gran temor a iniciar cualquier actividad y retirarse ante pequeños obstáculos. Esta confianza debilitada aumentará las posibilidades de fracaso.

c) La evitación del fracaso: El niño tendrá más interés en evitar el fracaso que en lograr el éxito, esto lo coloca en una situación difícil; ya que para lograr el éxito hay- que perseguir activamente la meta y correr el riesgo de fracasar. La persona que quiere evitar el fracaso no se compromete, así, al no intentar nada no fracasa y siente que no se le puede culpar por no conseguir algo que realmente no quería, - así se hace creer asimismo que no quiere muchas cosas y espe- ra poco de la vida.

d) La baja tolerancia a la frustración: No tolera la frustración, ni persevera en ninguna actividad, solo intenta- hacer las cosas de cuyo logro se haya seguro. Al frustrarse- con facilidad, no persistirá en ninguna actividad por mucho - tiempo, ya que cuando algo se complica en ese momento renun--

cia a ella, por lo que empezará muchas cosas pero casi nunca las terminará.

Su bajo nivel de frustración, se debe a que su autoconfianza se derrumba ante cualquier obstáculo aún cuando sea de mínima importancia. Presenta una autoconfianza rígida e -- irreal que no tolera la posibilidad de fracasar. Le gustaría un éxito instantáneo y comenzar por el final, y no tener quedar los pasos intermedios de la actividad que se propone por temor.

Estos niños, se irritan muy a menudo ante un desafío, y en situaciones de grupo sienten temor de que si algo sale -- mal los culpen a ellos por el fracaso, por lo que si esto sucede se disculpan, pero tratando de encontrar el error siem--pre fuera de sí mismos.

e) La tendencia a la regresión: Presentan una tendencia a retroceder hacia pautas de conducta más infantiles en -- los momentos de tensión o ansiedad, como serán el gritar a -- los objetos para desahogar los propios errores, el llorar en diversas situaciones, o el comportamiento como si fuera un niño más pequeño tratando de ser gracioso.

Esto surge debido a que el niño piensa que cuando era pequeño lo querían sin que tuviera que hacer nada bien, lo -- querían por ser simplemente un bebé y entonces tratará de mostrarse como tal para dejar a un lado las responsabilidades y-

tratar de ganar el cariño de papá y mamá; pero además de no lograrlo le resulta contraproducente, ya que molesta a los papás alejándolo aún más y haciendo que aumenten su presión hacia él; y él se mostrará cada vez más regresivo.

f) Dudas internas: El niño desconfía de sus propias capacidades. Quiere agradar y desagradar a sus padres al mismo tiempo; desea tener buenas calificaciones para lograr su afecto, pero se rebela ante la presión de trabajar. Siente que debe obtener buenas calificaciones pero esto le enoja.

En éstas circunstancias algunos padres, suelen castigar por medio del sarcasmo, lo cual creen mejor al castigo físico, y no se dan cuenta de que ésto destruye más eficazmente la confianza del niño, sobre todo si es inteligente, ya que se dará cuenta precisamente de lo que el padre le quiere decir con sus palabras.

g) La presión del ambiente escolar: La situación escolar, la maestra y sus compañeros, será fuente de aceptación para el niño, y por tanto se sentirá querido o rechazado. Y como el niño es sensible con respecto a su familia, también va a serlo en la escuela, y una evaluación negativa, será igualmente dolorosa como si se diera en casa. Esto sucede debido a la transferencia de sentimientos que realiza el niño.

h) Pérdida de la confianza por conflictos entre los padres: Cuando la seguridad del niño, se ve amenazada por con

flictos frecuentes entre los padres, éste desarrollará reacciones negativas, una de las cuales puede ser el bajo rendimiento escolar. El niño depende del mundo adulto para fortalecer su personalidad o recursos internos, y cuando vé que -- los padres no se toleran entre sí, pierde toda la confianza -- de éste mundo adulto y lo que es más importante la confianza -- en sí mismo. Con su bajo rendimiento escolar, el niño expresa: Una protesta en una área donde los padres lo pueden advertir, el rendimiento escolar; una demanda para que los padres cesen sus hostilidades y vuelvan a ser fuente de protección y amor hacia él; una reducción de la autoconfianza del niño y -- su inseguridad.

Sin embargo, independientemente de las características emocionales o de personalidad que presenten los escolares con problemas de rendimiento, el autoconcepto y dentro del -- mismo la representación de sí en el niño es de suma importancia en el campo pedagógico; cualquiera que sea la edad del -- niño, o del adolescente, la situación escolar es una situación de referencia, para expresar la representación que tiene de sí. El educando menciona continuamente, salvo en los casos en donde es una situación conflictiva, su buena o mala -- adaptación escolar, sus relaciones con sus maestros, sus capacidades y aptitudes, sus dificultades, etc..

Al mismo tiempo el éxito escolar, es un determinante importante de la concepción de sí mismo; se encuentra siempre

una concepción de sí mismo más positiva en el buen alumno que en el mal estudiante. Lo cual nos lleva a considerar que la representación negativa de sí en el mal alumno, no es más que un determinante del fracaso escolar (Cartron-Guerín 1978).

Otro elemento importante de mencionar es el status escolar, el cual parece tener también una influencia sobre la imagen de sí que los niños atribuyen al otro. Los niños que tienen un gran éxito en la escuela, tienen una representación unificada de su propia imagen y de sus imágenes sociales, -- mientras que en los niños que tienen un éxito inferior, hay -- discordancia en las imágenes.

En los Estados Unidos, importantes investigaciones dirigidas a numerosas poblaciones, han demostrado la influencia, en la concepción de sí de los niños, de prácticas tales como -- la constitución de grupos de nivel o el reagrupamiento, en -- una misma clase, de alumnos de nivel homogéneo, las clasificaciones y las repeticiones. Según Labame y Greene, que ha analizado éstos datos, todas éstas prácticas determinan, de notable manera, una concepción de sí más negativa que aquéllos niños en los que, de este modo, está señalada su inferioridad -- respecto a sus compañeros que obtienen mejores logros. Además se ha podido observar que éstos hábitos no mejoraban sensiblemente el éxito escolar de los niños más brillantes, pero se empeoraban al mismo tiempo el de los más desfavorecidos -- desde éste punto de vista.

Pasemos a revisar los datos obtenidos en diversas investigaciones que especifican de mejor manera esta relación; en algunas de éstas investigaciones se utilizó el MMPI, ya -- que son este tipo de instrumentos los que tradicionalmente se usan en la medición de la variables personalidad, en estudios con características semejantes a este.

Datos sobre el Inventario Multifásico de la Personalidad.

Tuvo sus incios en 1939, cuando los Dres. Starke R. - Hathaway y J. C. McKinley, detectaron la necesidad de contar con un instrumento objetivo, para poder evaluar la personalidad multifásicamente y que además fuera de utilidad, tanto en el campo de la investigación, como en el campo de la clínica.

Las frases, estaban basadas en las preguntas que se hacen para la elaboración de historias clínicas y tomando como gufa a Binet en sus pruebas de inteligencia y a Strong en sus pruebas de intereses vocacionales; construyeron escalas-- con las respuestas ofrecidas por pacientes clasificados de -- acuerdo con la nosología de la época; estos pacientes pertenecían al Hospital de la Universidad de Minnesota.

En 1942, la Editorial de la Universidad de Minnesota, publica el primer trabajo sobre el MMPI y originalmente se le llamó a la prueba, Registro Multifásico de la Personalidad; - consistía en 1200 frases que posteriormente se redujeron a --

566.

La prueba utilizada, consiste en un folleto que contiene las 566 frases, algunas de tipo afirmativo y otras negativo, elaborada de manera muy simple; el folleto se acompaña de una hoja de respuestas. Las respuestas fueron agrupadas en trece escalas básicas, de las cuales tres son de validez y diez pertenecen a la clínica y la prueba en sí consiste en la interpretación adecuada de las escalas.

Las frases que integran las escalas clínicas, se originaron debido a que regularmente el informe que el paciente da verbalmente, no es tan confiable como cuando la información es obtenida por respuestas tan sencillas como cierto o falso.

Para la derivación de las escalas, los Dres. Hathaway y McKinley utilizaron grupos de enfermos mentales debidamente diagnosticados por el personal psiquiátrico del hospital de la Universidad de Minnesota. Como era de esperarse, debido a que los casos clínicos rara vez presentan un síndrome definido y regularmente se observa una combinación de síntomas de otros síndromes; tuvieron que pasar varios años antes de que se pudiera tener un número de pacientes representativos del grupo en especial, que sirviera para derivar satisfactoriamente una escala.

El objetivo de las escalas, fue el encontrar y valo--

rar formas y procedimientos psicológicos, anómalos comúnmente conocidos. La nomenclatura utilizada, fué la misma que existía en el sistema de la clasificación de la práctica psiquiátrica, por lo que cuando existe correlación entre los síndromes, existe correlación entre las escalas correspondientes, - por lo que es importante evaluar el perfil en su totalidad.

Las frases se seleccionaron de acuerdo con la posibilidad que tenían de diferenciar un grupo clínico de uno normal; no de acuerdo con el sentido del contenido o con alguna significación especial de la misma; ya que los investigadores encontraron que con frecuencia la frase podía no tener relación alguna con la escala en sí, pero se incluyó de acuerdo con el objetivo anterior.

Hathaway y McKinley (1942, 1944, 1947), han aportado datos satisfactorios sobre la confiabilidad del MMPI, sus investigaciones reportan coeficientes de confiabilidad (de .80, .85 y .77). Cottley (1950), encontró en sus estudios un coeficiente de confiabilidad con sujetos normales de .70; y Holzberg y Alessi (1949) con pacientes psiquiátricos alcanzaron .75 de confiabilidad.

El inventario fué hecho también con la esperanza de - que pudiera ser casi universal, tanto en la interpretación como en la aplicación a casos individuales. Es por esta razón - que se han realizado estudios sobre la validez de las contesta

ciones dadas por cada sujeto, en forma tal que los puntajes - pueden ser interpretados con un alto grado de confianza, aunque el protocolo se obtiene de sujetos con escasa escolaridad, mentalidad bajo o incapacidad debido a enfermedad psicológica.

No solo se han hecho estudios sobre la validez global, sino que ha despertado interés el estudiar las escalas por separado, a este respecto, Elión, Víctor H. y Megargee (1975), estudiaron la escala 4 del MMPI entre presos negros de una -- correccional federal y estudiantes negros universitarios carentes de cultura, con autorreportes de delincuencia. Los -- presos se dividieron en dos grupos, uno de los de primer ingreso y el segundo grupo de reincidentes. Los resultados obtenidos fueron: los presos reincidentes tuvieron porcentajes significativamente más elevados que los de primer ingreso y - que los estudiantes.

Lo anterior prueba que la escala estudiada diferencia niveles de desviación social.

Por otro lado, Schubert, Daniel S. (1973), realizó un estudio con el MMPI, en el cual comparó dos tipos de población estudiantil; un grupo de estudiantes de recién ingreso a High School, y el otro de recién ingreso a College, Encontró diferencias significativas tanto en hombres como en mujeres, - en las escalas 6, 7 y 8, siendo éstas más elevadas en el gru-

po de escolaridad menor.

Concluyó éste autor que con la edad y la experiencia, los estudiantes tienden a incrementar respuestas de personalidad socialmente aceptables. Tomado de Núñez (1979).

Descripción de las escalas. (1)

ESCALAS DE VALIDEZ (? , L, F, K).

El objeto de estas escalas, es señalar, el grado de confianza que se puede tener para hacer inferencias de la personalidad de un sujeto, basándose en el perfil de la prueba.

Se refieren a la actitud que asume el examinado ante la prueba; la cual está basada en el grado de conformidad con su grupo, en su proceso de socialización y en su estado de salud mental.

Escala de Frases Omitidas.- (?) Esta escala se obtiene contando el número de frases que se dejan sin contestar y es la primera escala que se considera. En la actualidad se ha visto reducido el puntaje que se obtiene es ésta escala, dado que se enfatiza al examinado que contesta todas las preguntas.

(1) Los datos referentes a las escalas fueron tomados de Hathaway y McKinley. m Inventario Multifásico de la personalidad (1967) y Núñez, O., Manual de Interpretación del Inventario Multifásico de la personalidad, 1979 1-14.

Escala L.- Originalmente esta escala se basó en las investigaciones realizadas por Harsthorne y May sobre la honradez de las personas y la tendencia a mentir, aplicadas a la situación de contestar pruebas psicológicas.

En 1951, Hathaway y McKinley introdujeron esta escala para poder evaluar el grado de franqueza con la que el sujeto contesta la prueba; algunas veces las puntuaciones altas en esta escala puede significar una distorsión deliberada de la prueba; pero la forma de detectarlo es que este tipo de personas nos ofrecen un perfil que algunos autores denominan "sumergido", o sea que las escalas clínicas aparecen bastante bajas.

Escala F.- Esta escala está integrada por 64 frases que se seleccionaron debido a que la puntuación de los sujetos escogidos en la muestra era muy baja.

Dependiendo de las puntuaciones obtenidas en esta escala, deben interpretarse los psicogramas, ya que una escala elevada afecta las otras escalas de la prueba; por lo tanto, resulta importante considerar primeramente el valor de ésta. Cuando es superior a 20 puntos debe estudiarse cuidadosamente el caso, ya que puede ser protocolo distorsionado.

Escala K.- Las primeras versiones del MMPI, no incluían esta escala, dado que es la se originó más recientemente entre las escalas de validez y es mucho más compleja. Se

utiliza combinada con 5 de las escalas clínicas: 1,2,7,8 y 9, con un propósito de corrección.

El objeto fué diferenciar casos de sujetos que sin ningún padecimiento mostraban respuestas que les hacía aparecer como normales y por otra parte había personas con padecimientos mentales que parecían no tener ninguno; por lo tanto, se buscaron oraciones que pudieran ofrecer un cuadro de la actitud que el paciente tenía al interpretar la prueba. Dos años duró la experimentación de las frases hasta llegar a las 30 que integran la escala en la actualidad.

ESCALAS CLINICAS (1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 0).

Escala 1 HIPOCONDRIASIS (Hs). Este fué el primer grupo que estudiaron en 1940, los Dres. Hatahway y McKinley. La integración de esta escala se llevó a cabo mediante una selección de frases con las características de los hipocondriacos.

Escala 2 DEPRESION (D). En 1942, se presentó por primera vez la publicación de los resultados de la aplicación del inventario de pacientes diagnosticados con sintomatología de depresión. Tal como fué utilizada por los autores, la depresión se refería a una insatisfacción con el estado general de las cosas o de la vida, falta de esperanza en el futuro y decaimiento de ánimo.

Al igual que en la escala anterior, para su integra--

ción, se consideraron aquéllas frases que eran contestadas como ciertas o falsas con un índice más alto de frecuencia, por pacientes diagnosticados como deprimidos.

La población normal con una alta puntuación en esta escala puede definirse como personas individualistas, serias y modestas; pero insatisfechas con el medio ambiente y con ellas, con tendencia a preocuparse demasiado, por lo tanto de temperamento nerviosos y emotivas.

Escala 3 HISTERIA (Hi). La dificultad primordial que surgió para la derivación de esta escala fué debida a que resultaba muy difícil delinear histeria libre de otros síntomas neuróticos.

Las frases utilizadas por este grupo abarcaban tanto el campo referente a quejas somáticas como actitudes sociales; entre éstas últimas el paciente ponía especial énfasis en aquéllas que logran que se le considere socializado adecuadamente.

Dentro del grupo normal, es más frecuente la elevación de ésta escala entre las mujeres que entre los hombres; las características de personalidad asociadas con ésta escala son: sentimentalismo, ingenuidad, individualidad, tienden a ser accesibles y colaboradores en actividades sociales; pero observan una conducta infantil que por ende, las hace mostrarse impacientes.

Escala 4 DESVIACION PSICOPATICA (Dp). Para la derivación de ésta escala se utilizaron dos grupos. Uno formado -- por pacientes del Hospital de la Universidad de Minnesota que fueron enviados por la Corte Juvenil, en el cual se inclufan aquéllos con antecedentes de robo, promiscuidad sexual, al---coholismo, mitomanía y falsificación fraudulenta y cuyo diagnóstico correspondía a personalidad psicopática de los tipos amoral y social. El otro grupo estaba integrado por 100 reos de un reformatorio federal con un diagnóstico similar al anterior; pero no todos del tipo asocial o amoral.

La escala está integrada por frases de contenido de - mala adaptación social, otras relacionadas con depresión y au--sencia de experiencias agradables y por último, en subgrupo - está integrado por ideas que sugieren tendencias paranoides.- Los tres contribuyen a la validez de la escala.

Una alta puntuación en sujetos normales, tiene como - características principales ser rebeldes, no hacen caso de - reglas establecidas y se muestran agresivos y egoístas con -- las mujeres, pero por otra parte, son entusiastas, individualistas y muy sensibles.

Escala 5 MASCULINIDAD-FEMINIDAD (Mf). Esta escala se obtuvo al comparar la frecuencia con que las frases eran in--terpretadas por un grupo de homosexuales y un grupo de suje--tos normales. El objetivo principal fué obtener respuestas -

relacionadas con intereses pertinentes a características propias de uno u otro sexo.

Una alta puntuación en ésta escala, no implica prácticas homosexuales, o al menos no es suficiente evidencia de -- las mismas; si no es más bien, una acentuación de intereses -- que corresponden al sexo opuesto. Los hombres con esta escala elevada son socialmente perceptivos, capaces de captar hábilmente y responder ante las sutilezas implícitas en las relaciones interpersonales.

Así mismo a través de esta escala se pueden detectar intereses; estéticos, literarios, etc..

Escala 6 PARANOIA (Pa). Esta escala se derivó de la utilización del MMPI con pacientes diagnosticados con síntomas paranoides, estado paranoide, condición paranoide o esquizofrenia paranoide. Las frases están diseñadas con el fin de encontrar pensamientos o ideas paranoides.

El criterio para clasificar este grupo fué utilizar -- diferentes categorías de pacientes paranoides, ya que todas -- las clasificaciones tienen en común los mismos síntomas.

Los sujetos normales con escala 6 alta, son perfeccionistas, difíciles de llegar a conocer realmente, tercos en -- sus posturas, emotivos, sensibles en sus relaciones interpersonales, dados a preocuparse de lo que otros pueden llegar a

relacionadas con intereses pertinentes a características propias de uno u otro sexo.

Una alta puntuación en ésta escala, no implica prácticas homosexuales, o al menos no es suficiente evidencia de -- las mismas; si no es más bien, una acentuación de intereses -- que corresponden al sexo opuesto. Los hombres con esta escala elevada son socialmente perceptivos, capaces de captar hábilmente y responder ante las sutilezas implícitas en las relaciones interpersonales.

Así mismo a través de esta escala se pueden detectar intereses; estéticos, literarios, etc..

Escala 6 PARANOIA (Pa). Esta escala se derivó de la utilización del MMPI con pacientes diagnosticados con síntomas paranoides, estado paranoide, condición paranoide o esquizofrenia paranoide. Las frases están diseñadas con el fin de encontrar pensamientos o ideas paranoides.

El criterio para clasificar este grupo fué utilizar -- diferentes categorías de pacientes paranoides, ya que todas -- las clasificaciones tienen en común los mismos síntomas.

Los sujetos normales con escala 6 alta, son perfeccionistas, difíciles de llegar a conocer realmente, tercos en -- sus posturas, emotivos, sensibles en sus relaciones interpersonales, dados a preocuparse de lo que otros pueden llegar a

decir o pensar de ellos.

Escala 7 PSICASTENIA (Ps). Esta fué la tercera escala clínica que se estructuró por los autores, se hizo con la finalidad de diferenciar pacientes que sufrían de dudas exageradas, obsesiones y fobias.

Por lo tanto esta escala se utilizó para diferenciar casos de pacientes con síntomas clínicos con algún grado de psicastenia, de los sujetos normales. La población normal -- con esta escala elevada se compone por sujetos masculinos sentimentales, dependientes, con sentimientos de inferioridad, - deseosos de agrandar, indecisos, compulsivos, de buen temperamento aunque individualistas e insatisfechos. Cuando esta escala es el punto más elevado del perfil los sujetos son opacos, individualistas y agresivos.

Escala 8 ESQUIZOFRENIA (Es). Esta escala recibió mayor atención con el objeto de identificar una variable útil.- La escala que se usa actualmente se derivó de 152 proposiciones que mostró diferencias confiables estadísticamente del -- grupo de esquizofrénicos.

La esquizofrenia es el grupo más difícil para poder - formular un sistema de evaluación precisamente por lo complejo de está - discutida enfermedad. Hathaway y McKinley (1951) le dedicaron mayor investigación a la estructura de esta escala que a ninguna otra y sin embargo, todavía es considerada como la más débil a pesar de la escala K, que mejo

decir o pensar de ellos.

Escala 7 PSICASTENIA (Ps). Esta fué la tercera escala clínica que se estructuró por los autores, se hizo con la finalidad de diferenciar pacientes que sufrían de dudas exageradas, obsesiones y fobias.

Por lo tanto esta escala se utilizó para diferenciar casos de pacientes con síntomas clínicos con algún grado de psicastenia, de los sujetos normales. La población normal -- con esta escala elevada se compone por sujetos masculinos sentimentales, dependientes, con sentimientos de inferioridad, deseosos de agradar, indecisos, compulsivos, de buen temperamento aunque individualistas e insatisfechos. Cuando esta escala es el punto más elevado del perfil los sujetos son opacos, individualistas y agresivos.

Escala 8 ESQUIZOFRENIA (Es). Esta escala recibió mayor atención con el objeto de identificar una variable útil. La escala que se usa actualmente se derivó de 152 proposiciones que mostró diferencias confiables estadísticamente del -- grupo de esquizofrénicos.

La esquizofrenia es el grupo más difícil para poder formular un sistema de evaluación precisamente por lo complejo de esta discutida enfermedad. Hathaway y McKinley (1951) le dedicaron mayor investigación a la estructura de esta escala que a ninguna otra y sin embargo, todavía es considerada como la más débil a pesar de la escala K, que mejo

jora considerablemente su validez.

El sujeto normal con puntuación alta, es una persona-difícil en sus relaciones interpersonales, negativa, apática, extraña y con poca talento social.

Escala 9 HIPOMANIA (Ma). Esta escala evalúa grados - de excitación maniáca que se encuentran en la psicosis maníaco-depresiva. Para la estructuración de esta escala se utilizaron pacientes que sufrían de esta perturbación pero en grado moderado y se excluyeron aquéllos que sufrían estados confusos, delirio, agitación o con cuadros de esquizofrenia, ya que casos severos no pueden cooperar adecuadamente.

Existen personas aparentemente normales que se caracterizan por ser entusiastas, enérgicas y optimistas, sin embargo, sus energías son dispersas y difícilmente llegan a conclusiones satisfactorias; además aunque éste tipo de personas se muestren generalmente felices, sus estados de ánimo pueden variar repentinamente.

Escala 10 SOCIABILIDAD (Si). Esta escala se refiere a introversión y extroversión social y fué originada con sujetos normales. Elevadas puntuaciones en esta escala manifiestan conductas con tendencia a la introversión, lógicamente -- las puntuaciones bajas nos hablan de tendencias a la extroversión.

Las características de personalidad del grupo de sujetos con puntuaciones elevadas corresponde a personas tímidas, - inseguras, cuya inseguridad les hace mostrarse desconfiadas en sus propias capacidades y los incapacita para tomar decisiones, lo cual se manifiesta en una actitud apática e inhibida y extremadamente controlada. Esto los hace sentirse inadecuados e incómodos en una situación social y les resta presencia social; lo que viene a repercutir en un sentimiento de frustración en sus relaciones interpersonales.

3.- Investigaciones sobre personalidad y rendimiento escolar.

En este apartado, revisaremos algunas investigaciones realizadas en México y los Estados Unidos, para especificar y precisar la relación que guardan las variables de la Personalidad y el Rendimiento Escolar.

A) Investigaciones realizadas con otros Instrumentos.

Cariño, Luis (1964), realizó un estudio titulado "opinión de aspirantes a Bachilleres concernientes a su rendimiento escolar bajo" con una población escolar del plantel No. 2 - de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Sus edades -- fluctuaban entre los 15 y 16 años; se aplicó un cuestionario - que abarco once causas que el investigador consideró determinantes del bajo rendimiento escolar:

- 1.- Ingestión de alimentos muy próxima al inicio de las clases diarias.
- 2.- Enfermedades durante la época de exámenes.
- 3.- No estudiar suficiente y en forma razonable.
- 4.- Iniciar tarde las clases por inscribirse ya iniciado el año escolar.
- 5.- Llegar frecuentemente tarde a clases y perder explicaciones.
- 6.- Dificultad para comprender las materias escolares.
- 7.- Carencia de los libros de texto necesarios.
- 8.- Apatía por las materias reprobadas.
- 9.- Concentración deficiente a causa de la fatiga del trabajo.
- 10.- No poder estudiar en casa por diversos factores.
- 11.- Métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza inadecuados.

Las conclusiones de la aplicación del cuestionario -- fueron:

a) El sujeto que se encuentra estudiando el nivel superior medio carece de técnica de estudio, no obstante haber -- afrontado exigencias alusivas a partir de su egreso del nivel -- primario.

b) El hogar no constituye un ambiente propicio, para -- que el alumno realice trabajos escolares, incluso dentro de -- los períodos de exámenes.

c) Los textos escolares son incomprensibles para un gran número de alumnos de secundaria, lo cual puede explicarse por su deficiente dominio del lenguaje.

d) Necesidad de que los maestros de segunda enseñanza revisen sus técnicas, procedimientos y métodos de enseñanza.

Astorga A, Teresa (1965), investigó las diferencias de reacción a la frustración en grupos de estudiantes con altas y bajas calificaciones, utilizando 80 sujetos del sexo masculino de 16 a 18 años, los cuales cursaban el primer año de vocacional de ingeniería y físico-matemáticas, con una inteligencia superior al término medio, de nivel socio-económico, clase media-baja.

Se utilizó la prueba de dibujos frustración de Resonweig; obteniéndose las conclusiones:

- a) Los estudiantes con altas calificaciones, tienen tolerancia a la frustración.
- b) Los alumnos reprobados, no tienen tolerancia a la frustración.
- c) Existen diferencias significativas en cuanto a la dirección de agresión.
- d) El grupo de aprobados en su mayoría reaccionan dirigiendo su atención agresividad hacia adentro.
- e) Los alumnos reprobados, ante una situación frustrante, reaccionan dirigiendo su agresión hacia afuera.

- f) No existen diferencias significativas en los grupos de aprobados y reprobados, en cuanto al tipo de reacción ego-defensa.
- g) Ambos grupos reaccionan de manera semejante, en cuanto al tipo de reacción persistencia de necesidades, siendo bajo el porcentaje de éstas respuestas, lo que indica una falta en la aptitud para resolver problemas emocionales.

Los puntos d, e, indican que sí existen diferencias de personalidad entre los estudiantes que reprobaban y los que no reprobaban, por lo menos en lo que agresión se refiere.

Los Dres. Derbéz y Zajur (1966), consideran en su estudio sobre las causas de reprobación, que son tres las fallas más importantes en los estudios universitarios: fracaso en el aprendizaje, deserción escolar y desorientación vocacional.

Para estos investigadores, el alumno irregular, considerado como un inepto, expresa la existencia de desajustes de la personalidad, que llega muchas veces a la deserción. Esto crea en el alumno un profundo sentimiento de impotencia, cargado de sentimientos de culpa y de resentimiento hacia la familia, que lo ridiculizará y devaluará; contribuyendo así a aumentar la inseguridad en sí mismo.

Por otro lado el alumno irregular, contribuye a cargar más los grupos, que independientemente de lo anti-pedagógico que esto puede ser, genera en ocasiones la predisposición -

del profesor hacia el grupo y por ende su agresividad hacia -- él.

El estudio lo realizaron con estudiantes irregulares- que les enviaron al Servicio Psicopedagógico de la UNAM, los - miembros del Consejo Universitario para determinar si se les - debía dar una última oportunidad de continuar sus estudios o - nó.

A éstos alumnos, se les comparó con estudiantes soli- citantes de beca y con estudiantes normales, logrando los si- guientes resultados: El fracaso escolar es una expresión del fracaso global de la personalidad; el estudiante irregular, es básicamente neurótico y esto lo hace estereotiparse, por lo -- cual reprueban continuamente y sin enmendarse, mostrando con - ello una gran irresponsabilidad y una falta de conciencia de - la realidad síntomas que son propios de la neurosis.

Rubio I, Guadalupe (1967), hizo una investigación com- parativa entre el Cuestionario de Mooney y las calificaciones- escolares, tomando por sujetos de estudio a 150 estudiantes -- del 4º año de la Escuela Nacional Preparatoria N° 1, de la -- UNAM, de los cuales 86 eran hombres y 64 mujeres.

Correlacionó el promedio escolar con la puntuación ob- tenida en el inventario de Mooney, el cual explora 11 áreas. - Siendo las conclusiones obtenidas:

- a) Predominan los alumnos irregulares sobre los regulares, debido a las características mismas de la adolescencia.
- b) Hay gran carencia de hábitos de estudio en ambos sexos.
- c) La correlación correspondiente entre los problemas interpersonales y de adaptación escolar, fue más intensa en las mujeres .89 que en los hombres .70
- d) Influencia de los problemas familiares en el estudio de los alumnos en un 70% de los casos.
- e) La correlación entre el promedio escolar y los problemas vocacionales fué de .83, lo que nos habla de la inquietud que experimentan los adolescentes por la profesión a la que se van a dedicar, mientras más alto es el promedio escolar, -- más definida es la vocación.
- f) Existe una alta correlación entre la calificación total del Inventario de Mooney y el promedio escolar .81, lo cual significa que en tanto aumentan los problemas aumenta también el promedio escolar y esto sucede en una proporción del 81%, en consecuencia, la idea que generalmente se tiene de que -- los alumnos que tienen un menor aprovechamiento escolar, -- son los estudiantes que poseen mayor número de problemas, -- dicha suposición sólo es válida, en una proporción de la -- quinta parte del grupo total.

La autora concluye de lo anterior: ..."es probable -- que los adolescentes den mayor rendimiento en cuanto tienen -- que enfrentarse a mayores problemas (los propios de su edad) y

en consecuencia maduren en mejores condiciones, que los adolescentes que viven en un régimen de protección exagerado por parte del núcleo familiar, en el que se desarrollan"...

Licea Sicilia, Ma. de Lourdes (1979), en su estudio - realizado para buscar las características psicopatológicas de los estudiantes que influyen en el rendimiento académico de -- los mismos, encontró que existen diferencias de personalidad - significativas entre los grupos de aprobados y reprobados.

Se trabajó con una muestra de 231 alumnos del 5º se-- mestre del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM; 129 - de ellos se asignaron al grupo control y 102 al experimental.- La asignación se hizo dependiendo del número de materias repro-- badas. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de nivel Socio-económico y Escala Temperamental de Taylor Jhonson.

El diseño experimental fué el Ex post- facto, y como- resultados se encontró: el grupo de alumnos aprobados presenta mayor dificultad para expresar sus sentimientos, son más -- reprimidos y cohibidos, así como con mayor incapacidad para de mostrar su afecto. Y el grupo de alumnos reprobados, presenta una mayor necesidad de reconocimiento y status social, así como mayor conflicto emocional].

Cid Gonzáles, Silvia (1980), se interesó en estudiar- la forma en que los problemas emocionales afectan al rendimien to académico. Su estudio lo realizó con 20 sujetos (10 varo--

nes y 10 mujeres), de 6 a 10 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, con un nivel de maduración visomotor y -- coeficiente intelectual normal.

La hipótesis de estudio afirmaba que el bajo rendi--- miento escolar que los alumnos presentaban, se debía a problemas de tipo emocional. Los instrumentos utilizados fueron: -- test de Harris Goudenough, escala de inteligencia de Weschler-Belleuve (WISC), test de Lauretta Bender, test de Apercepción-Temática de Leopold Bellak (CAT-A).

Como pruebas estadísticas se utilizaron la t de stu-- dent para muestras aleatorias e independientes, la Correlación de Sperman y Análisis de Varianza.

Siendo los resultados encontrados: tanto los niños - como las niñas con problemas de bajo rendimiento escolar, presentaban necesidades de seguridad, afecto y aceptación; pero - las niñas a diferencia de los niños mostraban una mayor necesi- dad de atención, lo cual va a estar dado por el rol social que en la comunidad se asigna, que tiende a proteger mayormente a las mujeres. Los niños de ambos sexos presentan una imágen de sí mismos insegura, débil, dependiente y temerosa; igualmente- ambos perciben a la madre como afectuosa, pero los niños la - perciben además gratificante.

Ambos niños y niñas, perciben el medio ambiente frus- trante, amenazante, rechazante y privativo; pero las niñas a -

diferencia de los niños lo perciben también inseguro.

Por último se encontró que las niñas ante la competencia se defienden poco y cuando lo hacen generalmente pierden, como hay temor a ésta, por lo que generalmente la abandonan, y los niños suelen competir a defenderse más, pero también hay temor y suelen perder. De lo anterior la autora concluye que ambos niños, presentan temor a competir y esto influye en su aprendizaje no estimulándolo. La actitud de derrota frente a las tareas que perciben difíciles, era muy probablemente la explicación a sus escasos rendimientos.

B) Investigaciones realizados con el MMPI.

Schofield (1952) en una investigación con 83 estudiantes de medicina de la Universidad de Minnesota sobre la relación entre tendencias de la personalidad y ejecución académica encontró diferencias significativas en la escala 3 (histeria de conversión), en la 7 (psicastenia) y en la 0 (tendencia introversión-extroversión social) del MMPI; concluyendo que se puede predecir el bajo rendimiento académico de los estudiantes a partir de las elevaciones en estas escalas. Llega a la conclusión que los estudiantes con bajas calificaciones revelaron una tendencia hacia un mayor neuroticismo y aislamiento en las relaciones interpersonales y sociales, citado por Hathaway (1967).

También se ha relacionado la personalidad con logros académicos. Kidd (1960), se planteó la hipótesis que la dependencia de fondo se relacionaba con las elevaciones de las calificaciones T en determinadas escalas del MMPI, 33 mujeres universitarias de 18 a 21 años con logros académicos fueron clasificadas como independientes o dependientes basándose en el test del dibujo de la persona, y se les aplicó al mismo tiempo el MMPI.

El dibujo de la persona se calificó siguiendo el método de Witkin y el análisis de varianza de las calificaciones del MMPI y una interacción significativa entre el grado de dependencia de fondo y calificaciones del MMPI. La prueba estadística de Rangos de Duncan aplicado a la diferencia entre escalas indicó que los puntajes T de la escala 9 (hipomanía) fueron significativamente menores que los puntajes de otras escalas. Esta misma prueba aplicada a la interacción, demostró que el grupo independiente obtuvo una calificación significativamente mayor en la escala 3 y los dependientes en las escalas 2 (depresión) y 6 (paranoia), citado por Nuñez (1979).

Hathaway, Starke & Monachesi (1960), encontraron que en estudiantes en donde la escala L de validez se encuentra alta y se combina con las elevaciones de las escalas 0 y 2 se ven problemas sociales y depresivos.

Hinojosa y Cosfo Pascal (1967), en su análisis psico-

lógico del estudiante universitario, estudiaron aquellas cualidades que hacen de una persona un buen estudiante y más tarde un buen profesionista. Ellos piensan que las funciones intelectuales no dependen únicamente de un potencial intelectual, sino que también están condicionados por muchos factores, como calidad de experiencias en la vida, intereses de la persona hacia determinados objetos en su vida, etc..

Para esta investigación diseñaron el Cuestionario Medicina Ciudad Universitaria (MCU), y utilizaron las bases teóricas de la caracterología de Erich Fromm. La población utilizada fué de 62 alumnos.

Los resultados encontrados por los investigadores fueron: El 90% de los estudiantes presentaron inmadurez; el 85% improductividad y solo el 15% mostraron rasgos positivos como: productividad, responsabilidad; madurez.

Predomina en la mayor parte de la población estudiada la pasividad, receptividad, la espera de soluciones mágicas y la búsqueda de apoyo racional fuera de sí mismo. En segundo lugar, y de preferencia en los estudiantes de mediana y mayor edad, predominan las tendencias exploratorias y agresivas dirigidas en mayor o menor grado a las autoridades. La agresión se dirige frecuentemente hacia el sexo opuesto.

Núñez Ovando, Rafael (1968), realizó una investigación sobre el estudiante universitario, utilizando el MMPI.

Al normalizar el MMPI los resultados se basaron en una muestra representativa numerosa de la población normal -- adulta. Este grupo, que ahora se conoce con el nombre de muestra normal del Minnesota, establece las bases de normalidad de la prueba. Su puntuación media se convirtió en la parte central de cada una de las escalas.

Las puntuaciones de tres grupos son descritas en términos de las desviaciones existentes, hacia la parte superior o inferior de la puntuación obtenida con esta muestra normal.

La desviación que encontramos con este grupo de universitarios mexicanos no es excesiva pero sí nos ofrece un cuadro interesante del estudiante universitario. Al comparar con la puntuación normal del MMPI, encontramos la interpretación siguiente:

Las escalas F Y L y ? no ofrecen desviación significativa. Lo cual indica, que el universitario parece ser ligeramente más defensivo que el promedio de las personas. Se le observa ligeramente dudoso aunque no en exageración, a ofrecer abiertamente el cuadro de su personalidad; tiende a negar sus propias dificultades. Esto se puede comprender dado que el estudiante es sometido a pruebas de aprovechamiento, de personalidad, de inteligencia, etc.. Este grupo estuvo integrado por estudiantes universitarios de nuevo ingreso al cual se le aseguró repetidamente que ésta prueba no tenía nada que ver con -

su permanencia en la universidad. El estudiante tiene dudas - a cerca de las consecuencias existentes al ofrecer la opinión de sí mismo, y por lo tanto es bastante lógico que tenga tendencias a negar cualquier tipo de problemas que se le presenten.

Escala 1.- El estudiante no presenta dificultades de tipo hipocóndrico. Es bastante similar al grupo normal.

Escala 2.- No presenta cuadro depresivo. Es decir, no es ni más ni menos depresivo que la gente normal adulta.

Escala 3.- El universitario es un tanto ingenuo, soñador e idealista; sustituye en ocasiones las circunstancias, es decir, a veces cambia las situaciones tal como son por lo que él desea que fueran.

Escala 4.- La puntuación en esta escala e indica que el universitario tiene dificultades en sus relaciones con su familia. Tiende, en sus esfuerzos de liberarse de la protección familiar, a rechazar a la familia, o algunos de los valores de ésta. Lo anterior lo hace sentirse desorientado e indeciso para aceptar los valores de su grupo, ya que tiene poca confianza en su capacidad de juzgar entre lo bueno, lo adecuado y lo inadecuado.

Escala 5.- El universitario es sensible, socialmente alerta y consciente y capaz de reaccionar con sentimiento.

Escala 6.- De acuerdo con esta escala, se indica que el universitario tiene muy poca tendencia a proyectar la culpa de sus dificultades en otras personas.

Escala 7.- Esta escala indica que el estudiante es un tanto tenso. Esto no es sorprendente si se considera su situación. No solamente debe enfrentarse con nuevas situaciones -- académicas, sino también con otras dificultades, tales como -- las necesidades de expresar conducta agresiva y social, que, -- para muchos estudiantes, llegan ahora al período máximo de intensidad con pocas formas aceptables de canalizar estos impulsos.

Escala 8.- La elevación de esta escala se refiere a -- la conducta creativa, inventiva, original y a una mente capaz de manejar conceptos abstractos y filosóficos.

Escala 9.- De acuerdo a su puntaje esta escala indica, que el universitario es impulsivo y enérgico. Tiene un -- gran sobrante de energía que se canaliza en formas apropiadas -- y muchas veces poco apropiadas. Como en los primeros años, to -- davía se comporta como un adolescente, puede muy bien hablar -- en voz demasiado alta, referirse exageradamente, moverse de aquí -- para allá rápidamente y en general comportarse como un hipoma -- niaco. Sin embargo, cuando se le conduce adecuadamente, es ca -- paz de manifestar grandes logros. Cuando esa energía no se -- utiliza adecuadamente, se puede observar conducta destructiva.

En algunos estudiantes, esta tendencia a la expresión no controlada de la energía es más pronunciada que en otros, Núñez (1968).

Por otro lado Carson (1969) y Butcher (1968), encontraron que las desviaciones en la escala L del MMPI, predicen el poco logro estudiantil.

Maudal, Butcher y Mauger, (1970), investigaron sobre personalidad y éxito académico. Clasificaron 3 grupos: 1) Grupo de estudiantes que cambia de universidad, 2) El grupo de estudiantes que desertan y 3) El grupo de estudiantes que continúan.

Estos investigadores utilizaron 273 hombres y 43 mujeres de la universidad de Bethel. Los instrumentos usados fueron el MMPI.

Se utilizaron 4 análisis los que validaron: En el primero encontraron que las diferencias en el nivel académico son mayores después del primer semestre. En el segundo análisis encontraron que el grupo 3 consiste de estudiantes que aspiran a lograr tareas difíciles, pueden trabajar hacia metas distantes, no gozan de muchas actividades y son más introvertidos que el grupo 2. El grupo 2 muestra mayor placer y experiencias nuevas y diferentes, son más espontáneos, impulsivos e impetuosos.

El grupo 3 se caracteriza por su conformismo. El --

grupo 1 por su actividad.

En el cuarto análisis las variables que recibieron pesos substanciales entre el grupo 2 y 3 fueron la introversión-social y la esquizofrenia en el MMPI.

Solis Pótón, Imelda (1969), al buscar diferencias de personalidad en grupos de estudiantes de preparatoria con distinto nivel de aprovechamiento académico, encontró; globalmente que no existían diferencias estadísticamente significativas, pero si en algunos rasgos de personalidad.

En su estudio trabajó con 160 estudiantes varones del 3er año de la Escuela Nacional Preparatoria y los dividió en 3 grupos. El criterio que tomó fué el número de materias reprobadas: Grupo A ninguna materia reprobada, grupo B 1 2 materias reprobadas y grupo C 3 ó más materias reprobadas.

El instrumento utilizado fué el MMPI. La prueba estadística empleada la t de student y se adoptó un nivel de significancias del .05. Siendo los resultados encontrados: Los estudiantes con 1 ó más materias reprobadas, son personas más independientes, comunicativas espontáneas y que pueden caer en fallas sociales como exhibicionismo, esto lo indica el puntaje bajo obtenido en la escala L. A diferencia de éstos, los alumnos regulares con una puntuación mayor en esta escala, proyectan una imágen convencional de sí mismos, se muestran más pasivos, inseguros y rígidos.

El puntaje obtenido en la escala 1 por los alumnos - reprobados indica más rasgos de somatización y angustia a diferencias de los regulares quienes se mostraron poco angustiados y con pocas preocupaciones de tipo somático.

En lo que se refiere a la escala 2, se encontró una - homogeneidad entre los alumnos reprobados y los regulares, lo - que nos habla de la existencia de un alto grado de depresión, - cuadro que espresa baja moral, sentimientos de desesperanza y - tristeza, así como falta de confianza en sí mismo. Lo que re - sulta lógico en una muestra de adolescentes.

Lo mismo sucede con la escala 3 cuya puntuación no difiere significativamente en los grupos y su elevación en el -- perfil sugiere idealismo e inmadurez propia de la adolescencia.

La escala 4 muestra una pequeña diferencia entre los - alumnos reprobados y aprobados, puntúan más alto los primeros, lo que nos indica mayores problemas en la aceptación de la au - toridad y de las normas éticas establecidas y sus intentos de lograr independencia social y familiar.

Escala 5 los alumnos reprobados y regulares dada la - puntuación que obtienen se muestran tensos e inseguros, lo --- cual les lleva a presentar una conducta obsesiva en la realización de sus tareas escolares, esto más marcado en los alumnos - reprobados, lo cual hace pensar que la angustia inherente a esta forma obsesiva de realizar las tareas escolares obstaculi--

zan la obtención de buenos resultados. Núñez (1968).

La elevación de la escala 8, principalmente en los -- grupos de reprobados nos habla de jóvenes sentimentales, con - pensamiento creativo, amplitud de intereses, tendencia a preo- cuparse demasiado y rebeldía a los patrones de conducta esta- blecidos por el los adultos.

En las esclas F, K, 5, 6, y 9 no se encontraron dife- rencias significativas entre los dos grupos de alumnos.

Este estudio concluye que, los estudiantes que no re- prueban en promedio, son sujetos más convencionales, adapta--- bles al medio social y menos inquietos que los estudiantes que si tienen materias reprobadas, los cuales por éstas caracterís- ticas no funcionan adecuadamente en un sistema educativo que - como el nuestro favorece la adaptación de las capacidades e in- quietudes del individuo a una sociedad preocupada por el desa- rrollo industrial y económico de las personas, más que de --- ellas mismas.

Hall (1971), hizo una investigación con estudiantes - de diferentes niveles socio-económicos, se planteo las siguien- tes preguntas de investigación: 1) Existen diferencias identi- ficables en las actitudes de los estudiantes que obtienen lo- gros y los que no los obtienen, 2) Existe diferente grado de - motivación entre estudiantes con logros académicos y estudian- tes sin ellos, 3) Existe relación entre los antecedentes so---

cio-económicos de los estudiantes y su logro académico. 4) Existe alguna diferencia en las actitudes entre ambos tipos de estudiantes en relación con su nivel socio-económico bajo y medio.- y 5) Existen diferencias en la motivación, en las actitudes específicas de estudiantes Mexicano-Norteamericanos. Si las aspiraciones educativas se seleccionan de alguna forma con los antecedentes étnicos y socio-económicos.

Utilizó 468 sujetos de clase media y baja. Los instrumentos utilizados fueron: El Índice de Warneer, el MMPI y el TAT.

Hall llegó a las siguientes conclusiones:

1) Los estudiantes de bajo nivel socio-económico, no obtuvieron logros porque no sentían ese deseo. 2) Los estudiantes de bajo nivel socio-económico son aquellos que perseveraron a través de la secundaria y preparatoria y en contraste con -- estudiantes del nivel medio, probablemente no presentan las normas motivacionales de su grupo socio-económico. 3) Los puntajes más altos del MMPI, son los del grupo de nivel socio-económico bajo. 4) Las medias de logro indican que la educación universitaria provee un currículum que satisface mayormente las necesidades educacionales de los estudiantes de nivel socio-económico medio que de estudiantes de nivel bajo, referido por Núñez (1979).

Puchea, Rivera, Ampudia y Cols, (1970- 1976) ante la -

necesidad de contar con técnicas psicológicas adecuadas que faciliten la detección temprana de la presencia de psicopatología en estudiantes universitarios, y con objeto de ofrecerles una ayuda clínica, realizaron una investigación en el Departamento de Psicología Médica, Psiquiatría y Salud Mental de la Facultad de Medicina de la UNAM.

El objeto de la investigación fué el derivar diferentes normas para clasificar a los sujetos en 5 grados de patología, dependiendo del perfil que obtuvieran en la prueba.

Los perfiles No. 1 indicarian una alteración grave de la personalidad sin importar de que tipo; los No. 2 indicarian alteraciones importantes pero no tan graves; los No. 3 indicios de alteraciones, en base a la acentuación de características de la personalidad y los perfiles No. 4 se considerarían como normales, dejándose el No. 5 para los perfiles invalidados.

La muestra utilizada fué de 1531 alumnos universitarios, 1183 del sexo masculino y 348 del femenino; sus edades de 17 a 34 años; siendo el promedio de 19 años. El instrumento utilizado fué el MMPI. La aplicación fué colectiva.

Una vez aplicados los cuestionarios, se calificaron de acuerdo a Hathaway y McKinley (normas americanas), apegándose a todos los lineamientos que éstos autores especifican. Posteriormente se realizó la normalización estadística, de

acuerdo a las medias y desviaciones obtenidas para la población, continuando después con la conversión a calificaciones T. Se mantuvieron por separado al grupo de sujetos masculinos y femeninos, sin importar su edad.

La forma en que se obtuvieron las normas para la clasificación de perfiles en grados de psicopatología fué la siguiente: Se eligió a 8 psicólogos con un buen conocimiento y manejo del MMPI, y se les hizo clasificar, de acuerdo a su experiencia en el manejo de la prueba, un total de 50 perfiles, elegidos al azar, elaborados aún con las normas de los grupos norteamericanos, con los que estaban familiarizados. Se les pidió que los clasificaran en 5 grupos diferentes, observándose un mínimo de discrepancias entre los 8 psicólogos. Dada la forma en que los clasificaron se consideró que se podrían derivar criterios específicos que hicieran posible su clasificación, siendo el paso siguiente su expresión sistematizada y su fundamentación teórica. De aquí se derivaron las normas para la clasificación de los perfiles. (éstas normas las referimos en la parte de fundamentación y calificación del instrumento de éste trabajo).

Las conclusiones derivadas fueron: El MMPI es un excelente instrumento para detectar oportunamente a los individuos que dentro de un grupo padecen formas graves de psicopatología en comparación a los demás componentes del mismo grupo, permitiendo enfocar los esfuerzos de una institución a ofrecer ayu-

da clínica en forma más eficaz.

Es necesario realizar un proceso de normalización estadística de la población, si ésta difiere mucho del grupo estudiado en edad y escolaridad, antes de valorar clínicamente al grupo.

Este sistema detector de psicopatología, indica que alrededor del 11% de los alumnos sufren dos grados de más gravedad de psicopatología. Cuando se emplean las normas de los grupos normalizados del MMPI, alrededor del 40% de la población queda ubicada en éste nivel.

Castañón Garduño, Victoria Elena (1976), encontró que existe relación entre las características de personalidad de los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos.

La hipótesis de trabajo especificaba un mayor neuroticismo entre los estudiantes de medicina que obtienen calificaciones bajas que entre los estudiantes con calificaciones altas.

La población fué de 22 sujetos (11 con calificaciones altas y 11 con calificaciones bajas), se controló CI y sexo en ambos grupos.

Los instrumentos utilizados fueron: Test de Dominós, Test de Eduards, Cuestionario, Socio-económico, Prueba de Valores de Hartmann, Cuestionario de Hábitos y Métodos de Estudio-

y el MMPI.

El tratamiento estadístico que se utilizó fué la Prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon; siendo los resultados:

Los estudiantes con bajas calificaciones son sujetos bastante defensivos, que tienden a cubrir sus fallas personales, socialmente inaceptables. Son personas deprimidas con problemas en el área de las relaciones humanas. Tienden al aislamiento, a la evasión, inhibición, apatía, indiferencia, y a la timidez. El contacto con personas tiende a ponerlos ansiosos. Se sienten incómodos cuando se encuentran en una situación social y se sienten bien cuando se encuentran aislados. En relación con la autoridad se comportan sumisos, complacientes y de acuerdo con ella. En resumen tienen una postura simple sin ambiciones y convencional; esto se representa por la elevación de los puntajes en las escalas L, 2 y 0 del MMPI.

De lo anterior se concluye que existen problemas de personalidad en los estudiantes con bajas calificaciones ya que en ambos grupos tienen el mismo CI y por lo mismo se esperaba que debido a esto, los estudiantes tuvieran el mismo rendimiento intelectual.

Por otro lado, se encontraron elevadas las escalas en el MMPI, L en combinación con la escala 2 y 0 lo cual habla de la predicción del bajo rendimiento escolar y en éste estudio -

se observa y se puede predecir en los estudiantes de medicina.

En lo que respecta a los perfiles de los estudiantes con calificaciones altas, se encontró que los puntajes más elevados fueron los de las escalas 5, 2, y 6; y los más bajos se encontraron en las escalas 0 y la escala F; esto quiere decir que en éstos estudiantes existe juicio adecuado, sentido común y buen razonamiento. Se observa sensibilidad, sociabilidad, idealismo, intereses estéticos, filosóficos y capacidad para darse cuenta y reaccionar ante sutilezas involucradas en las relaciones interpersonales, ofreciendo inferencias prácticas y valiosas. Son además personas con fluidéz de expresión y facilidad de palabra, lo que les permite expresar claramente sus ideas, se observa un buen ajuste social y por lo mismo pueden tener buenos logros.

BIBLIOGRAFIA:

- ALLPORT, G. W., La personalidad, su configuración y desarrollo, Barcelona. Ed. Herder, 1973.
- ALLPORT, G. W., ¿Qué es la personalidad?, México: Ed. Siglo - XX, 1980, 73.
- ASSTORGA, F. T., Estudio psicológico de las diferencias de -- reacción a la frustración en grupos de estudio con al-
tas y bajas calificaciones, Tesis, Facultad de psico-
logía, 1965.
- BARRY, B. P., Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar, México: Ed. Pax. México, 1982.
- BUSTAMANTE, J. A., Psicología médica, Habana: Ed. Ciencia Téc-
nica, 1971, 102-110.
- BUTCHER, M. N., Personalidad y Perspectivas académicas, New -
York: 1970.
- CARIÑO, L., Opinión de estudiantes a bachilleres concerniente-
a su rendimiento escolar bajo, Tesis, Facultad de Me-
dicina, UNAM, 1964.
- CARTRON-GUERIN, A., "La representación de sí el niño", Enciclo-
pedia de la psicología y la pedagogía, tomo V, París:
Ed. Sedmay-Lidis, 1978, 215-219.
- CASTAÑON G. V., Estudio con el MMPI de rasgos de personalidad
y rendimiento académico en 3 diferentes escuelas de -
medicina, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM, 1976.
- CID, G. S., Efecto de los problemas emocionales en niños de ba

- jo rendimiento escolar y CI normal, Tesis, Facultad de psicología, UNAM, 1980.
- CUELLI, J; REIDL L., Teorías de la personalidad, México: Ed. Trillas, 1973, 312-315.
- DERBEZ, Z., Causas de reprobación en estudiantes universitarios, Tesis, Facultad de Filosofía, UNAM, 1966.
- GONZALEZ, R, F., La categoría de personalidad en la psicología marxista, Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982, 1-8.
- HATHAWAY, S. R y MCKINLEY, J. C., Inventario Multifásico de la personalidad MMPI, México: Ed. El Manual Moderno, -- 1967, 3, 15, 21, 22, 23, 30.
- HINOJOSA, C. P., Análisis psicológicos del estudiante universitario México: Ed. La Prensa Médica Mexicana, 1967.
- LEONTIEV, A, N., Actividad, Conciencia y Personalidad, Buenos Aires; Ed. Ciencias del hombre, 1978, 129, 178.
- LICEA, S. M., Características psicopatológicas que influyen en el rendimiento académico, Tesis, Facultad de Medicina - UNAM, 1979.
- LINDGREN, H. C., Introducción a la psicología social, México: Ed. Trillas, 1979. 204-214.
- MARX, C., Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política. Ed. Cuadernos de Marxismo, 1978, 258.
- NÚÑEZ, O, P., Estudio del estudiante universitario, México: -- Ed. Prensa Médica, 1968.
- NÚÑEZ, O, R., Aplicación del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI) a la Psicopatología, México: Ed. El-

- Manual Moderno, 1979, 1-44, 133, 137.
- PUCHEA; RIVERA; AMPUDIA y COLS., El MMPI en la detección precóz de las alteraciones mentales en poblaciones universitarias, *Psiquiatría* Vol. 6 No. 2, 1976.
- RUBIO, G., Investigación comparativa entre el cuestionario de Mooney y el factor escolar, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM, 1967.
- SOLIS, P. I., Personalidad y Rendimiento escolar, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1969.
- SMIRNOV, L; RUBINTEIN., *Psicología*, México, Ed. Grigalbo, 1969, 174, 355-382.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL USO DE INSTRUMENTOS DE OBTENCION DE DATOS.

PERSONALIDAD E INTELIGENCIA

Las investigaciones realizadas en psicología, con las variables Personalidad Inteligencia, muy frecuentemente utilizan pruebas para la obtención de sus datos, que están estructuradas en la lógica de acuerdo a planteamientos teóricos específicos.

La utilización de pruebas en psicología ha sido criticada (como lo hemos comentado), desde diferentes ángulos y enfoques, sin embargo desde una perspectiva amplia hay que analizar que es lo "criticable" en los test psicológicos.

El uso de medios para obtener información de un rasgo o características de un objeto, que además sea comparado con un modelo, unidad o norma, no es privativo de la psicología; - en física y en química los tenemos, y su utilización es de lo más variado, ejemplo de esto es el termómetro y el papel tornasol. La utilización del termómetro plantea ciertas consideraciones teóricas, por ejemplo que el mercurio se dilata en determinada magnitud en presencia de un monto de calor x ; y a nadie en el presente ejemplo, se le ocurrirá confundir una enfermedad que produce aumento de temperatura con el termómetro. Y sin embargo para la psicología las cosas no han sido tan simples.

En el caso de la psicología, las mediciones tienden a complicarse, debido a que involucran definiciones, muchas de ellas llevadas al extremo de plantear que el fenómeno es lo que mide el test, como en el caso de la inteligencia.

La reconceptualización de variables como la personalidad y la inteligencia, no ha sido sencilla, diversos autores-contemporáneos han emprendido la tarea de repensar estos problemas, desde una perspectiva de nombre diferente histórico, social y práctico - que dista mucho de los enfoques mecánicos y reduccionistas utilizados hasta la fecha; y si la reconceptualización ha sido compleja, el tratar de traducirlo a la investigación empírica, lo ha sido doblemente.

Debido a lo anterior la utilización de instrumentos normativos, que en circunstancias controladas obtengan información precisa, no es para nada descartable dentro de esta reconceptualización; siempre y cuando obedezcan a dicha reconceptualización y ocupen un lugar claramente definido como indicadores (para el uso clínico el termómetro es solamente un indicador y no la enfermedad en sí, al igual que para la química - el papel tornasol no es el fenómeno mismo).

La tarea a desarrollar en la psicología es muy vasta, debe revisarse todos y cada uno de los test psicológicos, para analizarlos críticamente; y ver que problemas tienen y cuáles aspectos son descartables; a su vez debe analizarse la calidad de los datos que se obtienen; lo que representa realmen

te su comportamiento; y de manera prioritaria el sesgo cultural e ideológico que expresan.

En la presente tesis el objetivo es mucho más modesto; asumiendo los problemas que la utilización de estos instrumentos representa, trataremos de comparar nuestros resultados -- con los de otras investigaciones, buscando a través de un marco interpretativo más amplio, ubicar las conclusiones que surjan.

DISEÑO DE INVESTIGACION

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento escolar es un fenómeno de gran importancia en el contexto educativo, ya que el índice de reprobación como un indicador del bajo rendimiento escolar en todos los niveles de enseñanza es muy significativo; así podemos observar que en 1970 el nivel de reprobación total alcanzó un porcentaje de 12.5%.

Por otro lado, consideramos que puede afectar el cumplimiento de los objetivos que persigue la educación, tales como: promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas, el enriquecimiento de la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales; promover las condiciones sociales que llevan a la distribución equitativa de los bienes culturales y materiales, ya que en ocasiones actúa como un factor de marginación social, y cultural. Así podemos observar que la pirámide escolar mexicana es extremadamente aguda, como lo demuestra el hecho de que tres de cada cien estudiantes que ingresan al ciclo básico, llegan a la enseñanza superior y que en relación con la población total de México, el nivel promedio de escolaridad del mexicano es de 3.5 años de primaria; (Alternativas para una educación en México, José Teófilo Guzmán, Ed. Gernika, 1978).

También podemos ver a la Reprobación como un factor -

de pérdida económica dentro del gasto educativo, por ejemplo, en el año de 1970, el desperdicio escolar en relación con la matrícula alcanzó el 29.9% (Centro de Estudios Educativos - - 1972).

En gran número de investigaciones sobre Educación, se ha observado que existe relación entre aspectos tales como nivel socioeconómico, capacidad intelectual, motivación para el buen desempeño escolar, hábitos de estudio, ambiente familiar, rasgos de personalidad, etc., que influyen en gran medida en el rendimiento escolar.

Ibarrola Solis (1976), encontró que existe una correlación positiva alta entre el nivel socioeconómico, las posibilidades de tener acceso al sistema escolar y el éxito dentro del mismo.

Bourdieu P. y Passeron, J.C. (1970) analizan por qué los criterios para conformar los grupos escolares son la edad, el coeficiente intelectual y el éxito dentro del sistema escolar. Análisis semejantes hace Azevedo, F (1969) al hablar de la influencia del medio social en el desarrollo del escolar.

Castañon Garduño (1976), encontró que los sujetos con más bajas calificaciones, tienen un mayor grado de neurosis, en comparación con los sujetos de altas calificaciones.

Los problemas emocionales influyen sobre el aprovecha

miento de los alumnos, así lo corrobora Zabaraín Bustamante - (1981), siendo algunas de las conclusiones a las que llega -- que el rendimiento escolar de los alumnos se ve afectado por la falta de interés que presentan en su preparación académica, debido a los problemas familiares que enfrentan; siendo así - que el grupo que presenta mayores dificultades para obtener - calificaciones aprobatorias es el correspondiente a los hijos de parejas divorciadas.

Licea Sicilia (1979), encontró que los principales de terminantes de las diferencias en el rendimiento académico de los grupos son el medio socioeconómico y las características psicopatológicas que presentan cada uno de los grupos.

2.- OBJETIVO:

Es así que hemos elegido para investigar, el nivel so cioeconómico, el coeficiente intelectual, los hábitos de estu dio y los rasgos de personalidad como variables que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos. Siendo el objetivo de este trabajo encontrar en qué medida las características - individuales dadas por las variables mencionadas anteriormente están relacionadas con el rendimiento escolar de los estudiantes del Colegio de Bachilleres.

3.- PREGUNTAS DE INVESTIGACION.

De lo anterior, surge la siguiente pregunta que se pretende resolver en la presente investigación.

¿Cuál es la relación que existe entre las variables - individuales Nivel Socioeconómico -NS-, Coeficiente Intelectual -CI-, Hábitos de Estudio -HE-, y rasgos de Personalidad -RP- y el Índice de Reprobación como un indicador del Rendimiento Escolar de los estudiantes del segundo semestre del Colegio de Bachilleres, Plantel No. 3, "Iztacalco", turno matutino, en el semestre 81A.

4.- HIPOTESIS ESTADISTICAS.

4.1.- Nivel Socioeconómico.

Ho: No hay diferencia significativa al 0.05 entre los indicadores del NS, entre el grupo de alumnos aprobados y reprobados.

Hi: Existe diferencia significativa al 0.05 entre los indicadores del NS, entre el grupo de alumnos aprobados y reprobados.

4.2.- Coeficiente Intelectual.

Ho: No hay diferencia significativa al 0.05 entre las medias del CI, del grupo de alumnos reprobados y aprobados.

Hi: Existe diferencia significativa al 0.05 entre las medias del CI del grupo de alumnos aprobados y reprobados.

4.3.- Hábitos de Estudio.

Ho: No hay diferencia significativa al 0.05 entre las medias de los HE, del grupo de alumnos aprobados y reprobados.

Hi: Existe diferencia significativa al 0.05 entre las medias de los HE, del grupo de alumnos aprobados y reprobados.

4.4.- Rasgos de Personalidad.

Hi: Existe diferencia significativa al nivel de 0.05 entre los RP del grupo de alumnos aprobados y reprobados del sexo femenino.

Ho: No hay diferencia significativa al 0.05 entre los rasgos de personalidad -RP-, del grupo de alumnos aprobados y reprobados del sexo masculino.

Hi: Existe diferencia significativa al nivel de 0.05 entre los rasgos de personalidad, del grupo de alumnos aprobados y reprobados del sexo masculino.

Ho: No hay diferencia significativa al nivel de 0.05 entre los rasgos de personalidad del grupo de alumnos aprobados y reprobados del sexo femenino.

5.- DISEÑO.

El diseño experimental que se utilizó fue el "Ex-post facto", ya que dadas las características de la investigación, es el que más utilidad nos puede aportar. Este diseño es una investigación empírica sistemática, en la que el científico - no tiene control directo de variables independientes, porque sus manifestaciones ya han ocurrido o porque son inherentemente no manipulables. Se hacen referencias acerca de las relaciones entre variables, sin intervención directa, partiendo - de variaciones concomitantes de variables independientes y dependientes (Fred. N. Kerlinger, 1979).

VI	VD
Nivel Socioeconómico	R E
	E S
	N C
Coefficiente Intelectual	D O
	I L
	M A
Hábitos de Estudio	I R
	E
	N
Personalidad	T
	O

6.- HIPOTESIS DE TRABAJO

Las variables individuales (NS, CI, HE, RP) influyen el rendimiento escolar de los estudiantes del segundo semestre del Colegio de Bachilleres, plantel No. 3 "Iztacalco", -- turno matutino.

7.- DEFINICION DE VARIABLES

7.1. Variable Dependiente.

Rendimiento Escolar -RE-, es la reprobación o acreditación de las materias, definiendo reprobación, como la obtención de un puntaje de 5.9 o menor de éste, en dos o más materias. Y la acreditación como la obtención de un puntaje de 6.0 ó más en todas las materias, o en todas a excepción de -- una.

7.2.- Variables Independientes.

7.2.1.- Nivel Socioeconómico -NS-, son los puntajes obtenidos en el cuestionario socioeconómico, en la medición de los elementos que constituyen los indicadores: tipo de trabajo, magnitud de los ingresos, tipo de egresos, profesión y escolaridad de los padres, alimentación y tipo de vivienda.

7.2.2.- Coeficiente Intelectual.- -CI-, es el puntaje obtenido a través de la prueba de matrices progresivas de Raven.

7.2.3.- Hábitos de Estudio -HE-, son los puntajes obtenidos en el cuestionario de hábitos de estudio, en la medición de los elementos que constituyen los indicadores: motivación hacia el estudio, atención, actitud hacia el estudio, -- técnicas de estudio, tiempo dedicado a estudiar, organización de actividades dentro y fuera del salón de clases.

7.2.4.- Rasgos de Personalidad. -RP-, son los puntajes obtenidos a través del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI), en cada una de sus escalas.

Estas variables que seleccionamos como independientes, también se conocen con el nombre de variables orgánicas o atributivas, ya que no son susceptibles de manipulación; por lo general representan características humanas, que preexisten en los sujetos que van a ser estudiados (atributos). Podemos decir que están ya manipuladas: el medio ambiente inicial, la herencia y otras circunstancias han hecho de ellas - lo que son actualmente (Fred. N. Kerlinger, 1979).

8.- METODO.

8.1.- Sujetos.

Los sujetos de nuestro estudio fueron alumnos del Colegio de Bachilleres, inscritos en el segundo semestre, del turno matutino del plantel "Iztacalco". Siendo su promedio de edad de 16.23 años y de ambos sexos.

8.2.- Determinación de la Muestra.

Del universo total de estudiantes del Colegio de Bachilleres inscritos en el segundo semestre turno matutino, -- plantel No. 3 "Iztacalco", se eligieron dos muestras probabi-
lísticas de cincuenta alumnos cada una. Una de alumnos repro-
bados y otra de no reprobados.

El procedimiento para elegir las fue el siguiente: se solicitó a la Unidad de Registro y Control Escolar (URCE) del plantel, las hojas de reinscripción de todos los alumnos ins-
critos en el segundo semestre, con ellas se elaboraron dos --
listas; en una se incluyeron todos los alumnos que no adeuda-
ban materias, siendo ésta la lista de aprobados, y en la ---
otra, aquéllos alumnos que adeudaban dos o más materias, co-
rrespondiendo a la lista de reprobados. Una vez elaboradas -
las listas, se asignó a cada alumno un número, comenzando con
el uno en orden creciente, éste número, sirvió para identifi-
carlo y asignarlo a la muestra que elegimos mediante una ta--
bla de números aleatorios (Kerlinger 1979). El tamaño de ca-
da muestra fue de cincuenta alumnos y se les llamó grupo G_2 a
la muestra de alumnos reprobados y grupo G_1 a la muestra de -
alumnos aprobados.

La distribución del sexo en cada uno de los grupos --
fue: Para los aprobados 28 mujeres y para los reprobados 15, -
en cuanto a los varones fueron 12 para los aprobados y 25 pa-
ra los reprobados.

El tamaño de las muestras que se requería para trabajar era de cuarenta alumnos, sin embargo, se escogieron cincuenta en cada grupo con el fin de tener control sobre las variables extrañas que se pudieran presentar en el curso de la investigación. Al final de la obtención de los datos, se ajustó a cuarenta los casos en cada grupo; en base al criterio de permanencia durante la fase de aplicación de los instrumentos.

Para fines de elección de la muestra, se entendió por alumno reprobado, aquél que adeudaba dos o más materias del primer semestre, y se consideró alumno aprobado, aquél que no adeudaba ninguna materia del primer semestre, ni de ningún otro. Los alumnos que adeudaban una materia del segundo semestre, no se consideraron para fines de elección de la muestra, se excluyeron ya que consideramos que dadas las características de la Institución (forma de enseñanza, organización, planes de estudio, evaluación, duración de los semestres, etc.), se puede considerar aceptable el aprovechamiento de los estudiantes que reprueban una materia.

8.3.- Procedimiento de obtención de datos.

El tiempo de obtención de los datos, fue de aproximadamente 15 días hábiles, la forma para hacerlo fue la siguiente:

- 1) Se eligieron las muestras siguiendo el procedimiento

to anteriormente descrito.

2) Se les avisó personalmente a los alumnos que fueron elegidos, citándolos a una reunión y los que faltaron se les localizó e informó personalmente.

3) Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos en dos sesiones para cada grupo en un salón específico. Durante la primera sesión que tuvo una duración de dos horas, se les solicitó que contestaran el cuestionario de nivel socioeconómico y la prueba de inteligencia de Matrices Progresivas de Raven. La segunda sesión tuvo una duración de tres horas, y consistió en la aplicación del cuestionario de hábitos de estudio y el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI).

Cabe mencionar que la aplicación total de los instrumentos fue de 11 a 14 horas.

8.4.- Instrumentos.

A continuación se presentará la justificación de cada uno de los instrumentos utilizados, así como su forma de calificación. (En el apéndice se incluye un ejemplar de cada uno de ellos).

8.4.1.- Nivel Socioeconómico.

El cuestionario para medir NS está constituido por -- 12 indicadores que corresponden a cada una de las preguntas - que lo conforman:

- Medio de Transporte.
- Gasto en la escuela.
- Alimentación.
- Jornada de Trabajo.
- Tenencia de Casa Habitación.
- Material de construcción de la casa.
- Número de habitaciones de la casa habitación.
- Distribución de las habitaciones de la casa habitación.
- Número de miembros que constituyen la familia.
- Ingreso Mensual Familiar.
- Ocupación de los padres.
- Escolaridad de los padres.

La fundamentación de la utilización de estos indicadores, para obtener información sobre el nivel socioeconómico - de los alumnos, se apoya en el concepto de clase social, ya - que por esta se entiende, los agregados básicos de individuos en una sociedad que se oponen entre sí por el papel que desempeñan en el proceso productivo Dos Santos (1972), lo cual determina en los individuos modos de comportamiento, valores, - intereses, actitudes; así como escolaridad, ocupación, alimen

tación, es decir, formas y estilos de vida; como se refirió - en el marco teórico.

Forma de Calificación.

En las preguntas 1, 3, 5 y 12, las respuestas se agruparon en categorías por frecuencia y se trataron estadísticamente. En el caso de la pregunta 12 las respuestas se convirtieron en porcentajes para comparar a los padres de ambos grupos.

Las preguntas 2, 4, 7, 8, 9 y 10, se trabajaron sumando las cantidades en cada grupo de alumnos, obteniendo las medias para llevar a cabo el tratamiento estadístico. En la -- pregunta 11, las frecuencias de las categorías de respuesta - se convirtieron a porcentajes para comparar a los padres de - los alumnos reprobados y de los aprobados. En el caso de la - pregunta 6, debido a las frecuencias obtenidas en cada una de las categorías no fue posible realizar tratamiento estadístico.

8.4.2.- Coeficiente Intelectual.

Test de Matrices Progresivas de Raven.

Se utilizó este instrumento en la medición del coeficiente Intelectual, ya que reúne una serie de características que se adecúan a la población con la que se trabajó.

- a) Su administración no requiere de mucho material ni tiempo.
- b) Se puede aplicar de manera colectiva.
- c) Se puede aplicar a los sujetos independientemente de su educación y capacidad verbal.
- d) Su calificación es muy rápida y los datos se obtienen en percentiles y rangos; esto facilita el tratamiento estadístico de los mismos.

En el capítulo sobre Rendimiento Escolar e Inteligencia, se refieren los datos sobre la validez y confiabilidad.

Forma de Calificación.

- a) Se cuantificó en número de aciertos por medio de la clave matriz de corrección, para obtener el puntaje natural (bruto), de cada sujeto.
- b) Se verificó la consistencia del puntaje para comprobar si la composición del puntaje del sujeto se ajustaba al esperado.
- c) Se convirtió en puntaje obtenido por el sujeto (puntaje bruto) en el puntaje medio o típico.
- d) Se convirtió el puntaje medio en percentil para estimar el puntaje del sujeto, en relación con el grupo de cien sujetos de su misma edad.

Las normas utilizadas corresponden a la forma colectiva para adolescentes, tabla IV del Manual de Raven (1977).

- e) Se convirtió el percentil en rango para calificar con un índice ordinal la capacidad intelectual del sujeto, Raven (1977).

8.4.3.- Hábitos de Estudio.

El cuestionario de hábitos de estudio está formado -- por treinta preguntas que constituyen los siguientes indicadores:

- a) Técnicas de Estudio,
- b) Motivación y actitud hacia el estudio,
- c) Atención,
- d) Tiempo dedicado al estudio,
- e) Apoyo escolar y familiar al alumno.
- f) Ambientación del estudiante en la situación escolar.

Los indicadores mencionados usualmente han sido utilizados en las investigaciones y estudios sobre el tema que nos ocupa, (Centro para el estudio de métodos y procedimientos -- avanzados de la educación 1976; Colegio de Ciencias y Humanidades 1979; Staton, T. 1980; Meenes, M. 1980; Brown, F. 1980).

A continuación se presentarán los indicadores y preguntas correspondientes:

a).- Técnicas de Estudio.- Abarca aspectos como la to ma de notas en el salón de clases, el uso del subrayado al es tudiar; utilización de cuadros, mapas y resúmenes; y la ex- - tracción de lo esencial en los textos, mediante las preguntas: 1, 7, 8, 15 y 20.

b) Motivación y actitud hacia el estudio.- Se refiere a aspectos como el estudio en repaso de temas da dados en cla se; así como para la preparación de clases sub guientes; cum plimiento de tareas y trabajos escolares, preparación de exá- menes, consulta de textos complementarios; res lución de du- - das en clase y uso del diccionario. Se consideró importante- incluir una área de obtención de información en cuanto a los- motivos por los cuales el alumno estudia el bachillerato. Me- diante las preguntas que se mencionan a continuación: 5, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 23, 2, y 27.

c) Atención.- Este indicador se ubica en diferentes - situaciones: tanto dentro del salón de clase, como fuera de - él, al llevar a cabo la actividad de estudiar. Con las si- - guientes preguntas se incluyó este indicador: 3, 4, 13 y 16.

d) Tiempo dedicado al Estudio.- Se considera importan te tomar en cuenta las horas que se dedican al día a activida des escolares (tareas, repaso, preparación de clases, traba- - jos escolares, etc.), fuera de las horas de clase. Esto se - incluye en las preguntas 26 y 29.

e) Apoyo Familiar y Escolar.- Se refiere al apoyo que el estudiante recibe tanto de los maestros como de su familia para su desempeño escolar; se incluye en las preguntas: 18, - 22, 24 y 28.

f) Ambientación.- Se refiere a cómo es que el estudiante se siente en relación al ambiente escolar. Preguntas- 21 y 25.

Cabe hacer notar, que se agregó al cuestionario una - pregunta referente a las materias reprobadas por los alumnos, en la educación media básica (secundaria), esto se hizo con - el objeto de obtener más información respecto a la trayecto-- ria académica de la población estudiada en este trabajo, ya - que consideramos importante saber que tipo de rendimiento es- colar tuvieron los alumnos en ese nivel educativo.

Forma de Calificación.

El cuestionario se calificó obteniendo las frecuen- - cias de los números que los alumnos debían señalar de acuerdo al siguiente criterio:

- Si los alumnos contestan con el número 3, cuando lo que se pregunta, lo hacen siempre o sucede siempre; se le asignaron tres puntos.
- Si los alumnos contestan con el número 2, cuando lo que se pregunta, lo hacen algunas veces o sucede al-

gunas veces o sucede algunas veces; se asignaron 2-puntos.

- Si los alumnos contestan con el número 1, cuando lo que se pregunta, nunca lo hacen ni sucede; se asignó un punto.

Lo anterior se utilizó para la calificación de 26 preguntas que sirvieron de base para la obtención del nivel de Hábitos de Estudio; siendo las preguntas: 1-25 y 28.

Se registraron las frecuencias para cada opción, se llevó a cabo un tratamiento estadístico para cada una de las preguntas, así como una calificación global del cuestionario, en donde se tomaron la suma de los puntajes totales de cada alumno por grupo.

Cuatro preguntas se calificaron de forma diferente, ya que la forma para contestar era diferente: 26, 27, 29 y 30, aquí los alumnos debían elegir una opción de las presentadas, se obtuvieron las frecuencias y se llevó a cabo el tratamiento estadístico.

Hay que señalar que para obtener el nivel de hábitos de estudio, en base a los puntajes totales de los alumnos, se elaboraron intervalos de diez; ya que el rango de calificación del instrumento abarca del puntaje 25 que es el mínimo esperado, al 75 que es el mismo puntaje que un alumno puede obtener. Correspondiendo a cada intervalo un diagnóstico:

Diagnóstico	Puntaje
Excelente.	75-66
Muy Bien.	65-56
Regulares.	55-46
Malos.	45-36
Pésimos.	35-25

Asimismo, las frecuencias se convirtieron a porcentajes, para la mejor comparación de los dos grupos.

8.4.4.- Inventario Multifásico de la Personalidad.

- a) Permite medir simultáneamente trece rasgos diferentes de la personalidad de un individuo.
- b) Es de fácil aplicación, que puede ser individual o colectiva.
- c) Dada la forma en que fue construido, nos proporciona datos cuantitativos y esto facilita su manejo estadístico.
- d) Su consistencia interna lo hace muy confiable y válido para medir esta variable psicológica; así lo confirman numerosas investigaciones, (Ver capítulo sobre Rendimiento Escolar y Personalidad).

Forma de Calificación.

La forma de calificación que se utilizó fue manual y consistió en lo siguiente:

a) Se cuantificaron el número de puntos en cada una de las escalas, utilizando las plantillas de calificación del MMPI.

b) Se checaron los indicadores de validez en base a 3 criterios:

- 1.- El puntaje obtenido en la escala F, sea igual o menor del puntaje 10 en bruto. "Una puntuación elevada en esta escala (F) afecta las otras de la prueba" (Núñez, R., 1968).

Se marcó a partir de 20 puntos el límite para invalidar la prueba, ya que con frecuencia en estudiantes jóvenes, a partir de 20 puntos en adelante, es común encontrar francos trastornos emocionales o dificultades en la comprensión de las frases, lo cual, en ambos aspectos, implica una distorsión de la prueba.

- 2.- El índice de gough, F-K, fuera igual o mayor a más 9, ya que... "Si la diferencia entre las dos puntuaciones es de más nueve o más, se trata de un Protocolo en el que el sujeto ha tratado de presentar un cuadro de desorden psiquiátrico, si"

es menos de más 9, el protocolo se considera aceptable"..... (Núñez, R., 1968).

3.- Por lo menos una de las escalas clínicas debe estar entre T_{45} y T_{55} .

c) Se pasaron los puntajes brutos a las hojas de perfil según el sexo (forma masculina a femenina).

d) Se agregó el puntaje K (puntaje de corrección para aumentar el grado de validez) en las escalas 1, 4, 7, 8 y 9.

e) Se hizo el perfil de cada alumno.

En el presente estudio se usaron los puntajes T de -- acuerdo a los puntajes T normalizados en México con estudiantes de Medicina, (Puchea y colaboradores, 1976), investigación referida en el capítulo sobre Rendimiento Escolar y Personalidad.

f) Se clasificaron los perfiles de cada grupo de alumnos (aprobados y reprobados, en base al sexo en 4 grados de - patología: En el grado 1 se clasificaron alumnos con alteraciones graves en la personalidad; en el grado dos se ubican - las alteraciones importantes pero no tan graves; en el grado tres se incluyen las manifestaciones de alteraciones en base a la acentuación de algunas características de la personalidad; y en el grado 4 quedan situados los alumnos que poseen menor grado de alteración en la personalidad y por ello se - les puede considerar como normales.

Esta clasificación se realizó en base a las normas - que para tal propósito derivaron Puchea, R; Rivera, O., tras- 10 años de investigación (en el capítulo REndimiento Escolar- y Personalidad se refieren varios trabajos de estos investiga- dores), las normas son:

NORMA I.- (Para diferenciar el grado 1 del 2).

- Que cualquier escala sea superior a T_{80} con excep- ción de la escala 5.
- Que por lo menos 4 escalas clínicas sean superiores a T_{70} , exceptuando la escala 5.

NORMA II.- (Para diferenciar el grado 2 del 3).

- Que la escala 2, 4, 6 y 8 (por lo menos una de ellas) sea mayor de T_{70} y que la siga en combinación cual- quier otra superior a T_{65} , eceptuando la escala 5.
- Que la escala 1, 2 ó 3 (por lo menos una de ellas)- sea superior a T_{70} y que cualquiera de las mismas - la siga en combinación con elevaciones superiores - a T_{65} .
- Que se encuentre alguna de las siguientes combina- ciones con una escala en T_{70} y la otra arriba de - T_{65} ; 74, 76, 78, 72, 94, 92 y 90.
- Que alguna de las escalas clínicas sea superior a - T_{70} y cualquiera otra sea inferior a T_{30} , exceptuan- do la escala 5.

NORMA III.- (Para diferenciar el grado 3 del 4).

- Que las escalas 2, 4, y, 7 ú 8 sean (por lo menos una) menor o igual a T_{70} y la escala que la siga, cualquiera que sea, se observe igual o menor a T_{60} .
- Que las escalas 3, 7, 8 ó 1 (al menos dos de ellas) sean menores o iguales a T_{40} y la escala 6 sea menor o igual a T_{40} .
- Que la escala 5 reúna cualquiera de las siguientes condiciones: En hombres igual o menor a T_{40} y en mujeres igual o menor a T_{80} .

Estas normas de clasificación, han sido utilizadas en investigaciones, aportando datos confiables (Casabal Morales y Wengerman Markus 1974).

g) Se registraron las frecuencias según la clasificación de grado de patología y se llevó a cabo el tratamiento estadístico respectivo en los grupos de aprobados y reprobados en base al sexo.

h) Se convirtieron las frecuencias a porcentajes para la comparación de los dos grupos.

9.- TRATAMIENTO ESTADISTICO.

Las pruebas estadísticas utilizadas fueron: la T de Student y la χ^2 .

Con respecto a la prueba t de Student, se eligió debido a que permite comparar las medias de los dos grupos y observar si existen o no diferencias significativas entre ellos; así como por el tamaño de la muestra empleada en este trabajo. (Mc. Guigan 1973 y Fred Kerlinger 1979).

En relación a la prueba χ^2 se eligió, ya que puede ser empleada para determinar de qué forma distribuciones teóricas se ajustan a distribuciones empíricas, es decir, aquellas que se obtienen de los datos muestrales. (Sidney Siegel 1975 y Levin Jack 1977).

9.1.- Nivel Socioeconómico.

Se utilizó la prueba t en los indicadores: 2,4,7,8,9 y 10.

Se utilizó la prueba χ^2 en los indicadores: 1, 3, 5, 6 y 12.

Los indicadores 11 y 12 se trabajaron en porcentajes.

9.2.- Coeficiente Intelectual.

Se utilizó la prueba t para comparar la diferencia de medias entre los dos grupos. Las frecuencias se trabajaron también en porcentajes.

9.3.- Hábitos de Estudio.

- 1) t general----Preg. 1-----25
- 2) t particular de cada pregunta ----- 1 ----- 26 y 28-29
- 3) χ^2 ----- preguntas 27 y 30.

9.4.- Rangos de Personalidad.

Se utilizó la χ^2 para las hipótesis estadísticas planteadas, asimismo las frecuencias se trabajaron en porcentajes.

10.- RESULTADOS Y ANALISIS.

10.1.- Nivel Socioeconómico.

No se encontró diferencia significactiva en ninguno - de los indicadores de este cuestionario. (Ver tabla 13).

TABLA 13. TABLA DE INDICADORES DEL NIVEL SOCIOECONOMICO

PREGUNTAS	TRATAMIENTO	ESTADIST.	NIVEL DE SIGNIF. .05
1.- Medio de transportación para asistir a la escuela.	χ^2	0.55873	no \neq
2.- Gasto durante el tiempo que se permanece en la escuela.	Dif. de Medias "t"	1.1267481	no hay \neq
3.- Alimentación previa a la escuela.	χ^2	3.1272618	no hay \neq
4.- Horas de trabajo al día.	Dif. de Medias "t"	1.502504	no hay \neq
5.- Tipo de tenencia de la casa-habitación.	χ^2	1.013826	no hay \neq
6.- Material de construcción de la casa.	χ^2	2.1212	no hay \neq
7.- Número de habitaciones en casa.	Dif. de Medias "t"	0.3832008	no hay \neq
8.- Distribución de las habitaciones.	Dif. de Medias "t"	0.2682405	no hay \neq
9.- Número de miembros que constituyen la familia.	Dif. Medias "t"	0.4395925	no hay \neq
10.- Ingreso total mensual-fam.	Dif. Medias "t"	0.7136356	no hay \neq
11.- Ocupación de los padres y los alumnos.	Frecuencias		
12.- Escolaridad de los padres	χ^2 Frecuencia	1.9290606	no hay \neq

En cuanto al indicador Ocupación de los padres se encontró lo siguiente

Comparando los dos grupos estudiados a partir de la forma en que se distribuyen los padres de los alumnos dentro de las categorías de ocupación se puede inferir que son muy homogéneos en cuanto a los porcentajes obtenidos.

En la ocupación de los padres en cuanto al orden de aprobados y reprobados, los porcentajes quedaron así:

Campesino.- 0% y 3.03%, Obrero.- 31.57% y 27.27%, Comerciante.- 5.26% y 15.15%, Empleado.- 55.26% y 39.39%, Secretaria.- 0% y 0%, Profesor. 0 0% y 6.06%, Profesionista.- 2.63% y 6.06%, Labores del Hogar 0% y 0%, Jubilados 5.26% y 3.03%. (Ver tabla 14).

En la ocupación de las madres en el mismo orden de aprobados y reprobados, los porcentajes quedaron de la siguiente manera:

Campesino 0% y 0%; obrero, 0% y 5.26%; Comerciante, 2.63% y 2.63%; empleado, 5.26% y 13.15% Secretaria, 2.63% y 2.63%; profesor 0% y 5.26%; Profesionista, 2.63% y 0%; Labores del Hogar, 86.84% y 71.05%, Jubilados 0% y 0%.

En cuanto al indicador Escolaridad de los padres se hace una descripción de los porcentajes de escolaridad de los padres en el orden de aprobados y reprobados:

1.- Primaria Incompleta.- 17.94% y 13.51%, 2.- Primaria Completa.- 35.89% y 35.13%, 3.- Secundaria Incompleta.- - 10.25% y 10.81%, 4.- Secundaria Completa.- 7.69% y 18.91%, 5.- Escuela Comercial o Técnica 5.12% y 5.40%, 6.- Bachillerato In completo.- 2.56% y 8.10%, 7.- Bachillerato Completo o normal.- 10.25% y 5.40%, 8.- Estudios Superiores Incompletos.- 2.56% y 0%, 9.- Estudios Superiores Completos.- 7.69% y 2.70%. El porcentaje de escolaridad en las madres considerando los grupos - de alumnos en el mismo orden de aprobados y reprobado, se distribuyen de la siguiente forma:

TABLA 14. PORCENTAJES DE OCUPACION GRUPOS DE APROBADOS Y REPROBADOS (PADRES)

OPCIONES	APROBADOS	REPROBADOS
CAMPESINO	0 %	3.03%
OBrero	31.57%	27.27%
COMERCIANTE	5.26%	15.15%
EMPLEADO	55.26%	39.39%
SECRETARIA	0 %	0 %
PROFESOR	0 %	6.06%
PROFESIONISTA	2.63%	6.06%
LABORES DEL HOGAR	0 %	0 %
JUBILADOS	5.26%	3.03%

1.- Primaria Incompleta.- 25.64% y 17.14%, 2.- Primaria Completa.- 35.89% y 42.85%, 3.- Secundaria Incompleta.- 12.82% y 8.57%, 4.- Secundaria Completa.- 7.69% y 11.42%, 5.- Escuela Comercial o Técnica.- 10.25% y 11.42%, 6.- Bachillerato Incompleto.- 0% y 5.71%, 7.- Bachillerato Completo o Normal.- 5.12% y 2.85%, 8.- Estudios Superiores Incompletos.- 0% y 0%, 9.- Estudios Superiores Completos.- 2.56% y 0%, (Ver Tabla 15).

10.2. Coeficiente Intelectual.

Se encontró diferencia estadísticamente significativa entre las medias del coeficiente intelectual de los grupos de alumnos aprobados y reprobados. El valor de t fue de 2.2120, por lo que la diferencia encontrada entre las medias no se debió al azar; aceptándose la hipótesis alterna. Por lo tanto los alumnos aprobados obtuvieron los porcentajes más altos. - (Ver tabla 16 y gráfica 21 y 22).

La distribución de los dos grupos fue en base a rangos percentilares, y el diagnóstico intelectual fue el siguiente:

a) Grupo de aprobados: El rango interpercentilar fue de 70 percentiles, partiendo del P_{23} hasta llegar al P_{95} ; encontrándose el 20% de los aprobados en el P_{23} ; que corresponden

TABLA 15. PORCENTAJES DE ESCOLARIDAD GRUPOS DE APROBADOS Y REPROBADOS
(PADRES Y MADRES)

	PADRES		MADRES	
	APROBADOS	REPROBADOS	APROBADOS	REPROBADOS
Primaria Incompleta	17.94%	13.51%	25.64%	17.14%
Primaria Completa	35.89%	35.13%	35.89%	42.85%
Secundaria Incompleta	10.25%	10.81%	12.82%	8.57%
Secundaria Completa	7.69%	18.91%	7.69%	11.42%
Escuela Comercial, Técnica	5.12%	5.40%	10.25%	11.42%
Bachillerato Incompleto	2.56%	8.10%	0 %	5.71%
Bachillerato Completo, Normal	10.25%	5.40%	5.12%	2.85%
Estudios Superiores Incompletos	2.56%	0 %	0 %	0 %
Estudios Superiores Completos	7.69%	2.70%	2.56%	0 %

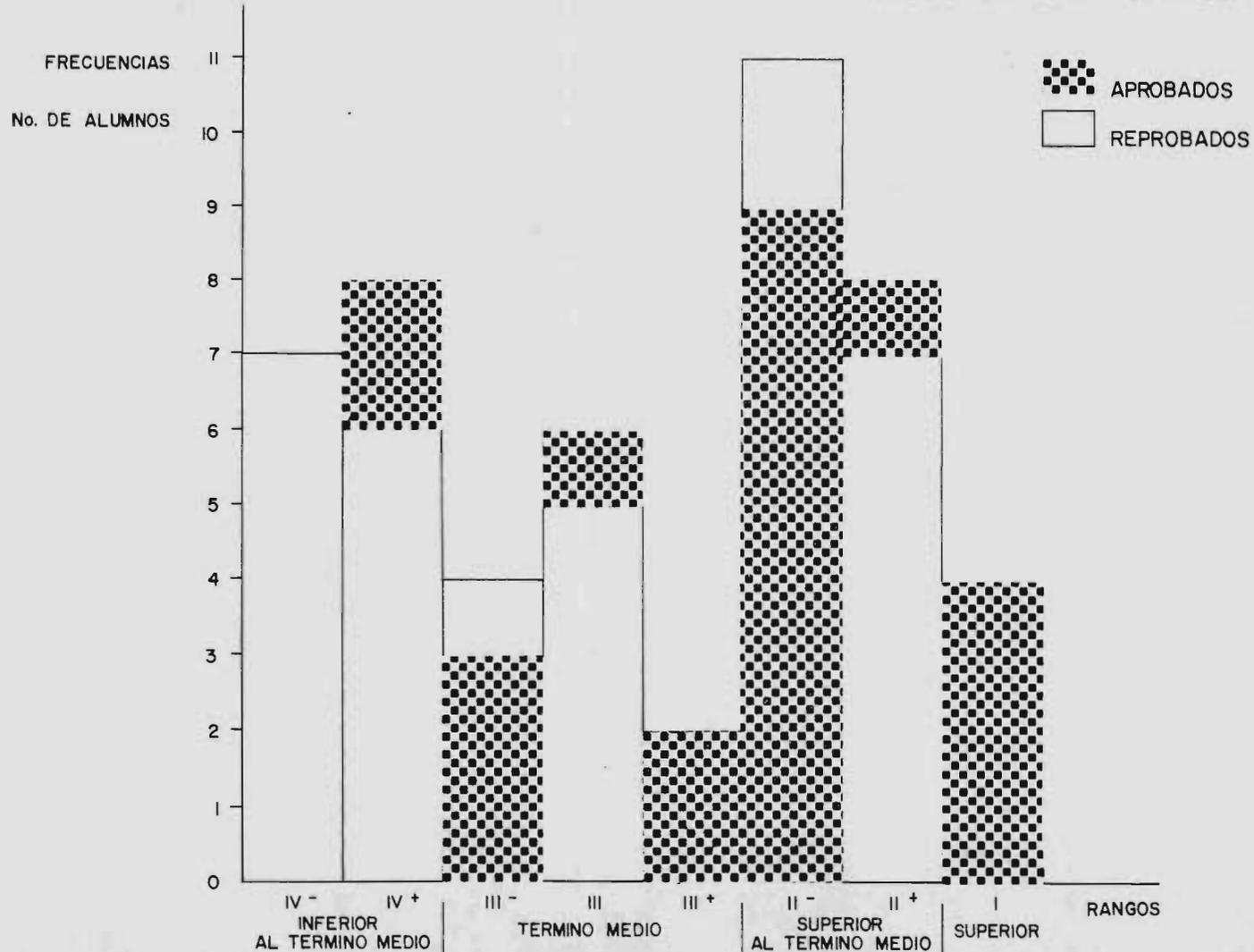
TABLA 10.

TABLA DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL C.I. DE LOS GRUPOS

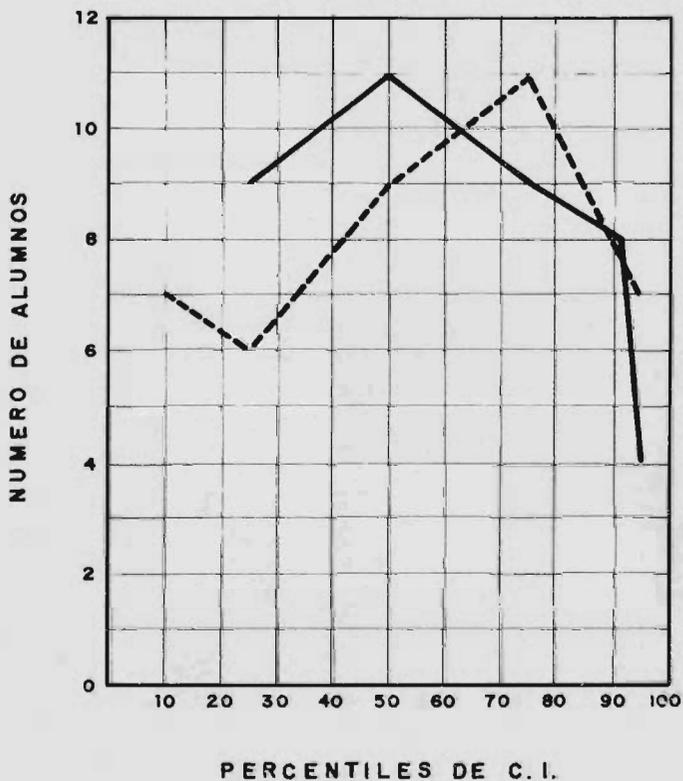
APROBADOS			
DIAGNOSTICO	PER-CENTIL	RANGO	FREC. %
SUPERIOR	95	I	4 10%
SUPERIOR AL TERMINO MEDIO	90	II +	8 20%
	75	II	9 22.5%
TERMINO MEDIO	50	III +	2 5%
	50	III	6 15%
	50	III -	3 7.5%
INFERIOR AL TERMINO MEDIO	25	IV +	8 20%
	10	IV -	0 0%
TOTAL			40 100%

REPROBADOS			
DIAGNOSTICO	PER-CENTIL	RANGO	FREC. %
SUPERIOR	95	I	0 0%
SUPERIOR AL TERMINO MEDIO	90	II +	7 17.5%
	75	II	11 27.5%
TERMINO MEDIO	50	III +	0 0%
	50	III	5 12.5%
	50	III -	4 10%
INFERIOR AL TERMINO MEDIO	25	IV +	6 15%
	10	IV -	7 17.5%
TOTAL			40 100%

GRAFICA 21 DISTRIBUCION DEL C.T. POR RANGOS EN DOS GRUPOS



COEFICIENTE INTELECTUAL EN PERCENTILES DE LOS GRUPOS DE ALUMNOS APROBADOS Y REPROBADOS



GRUPO DE APROBADOS —————
GRUPO DE REPROBADOS - - - - -

de a un diagnóstico de Inferior al Término Medio; el 27.5% de este grupo se localizó en el P_{30} que corresponde al diagnóstico de Término Medio; el 22.5% de los alumnos se localizó en el P_{75} y el 20% en el P_{90} , correspondiendo estos últimos al diagnóstico intelectual de superior al término medio; por último el 10% de los aprobados se localizó en el P_{93} , cuyo diagnóstico es de superior.

b) Grupo de reprobados.- El rango interpercentilar -- fue de 80 percentiles, del P_{10} al P_{90} ; encontrándose el 17.5% de los alumnos reprobados en el P_{10} y el 15% en el P_{25} , correspondiendo ambos al diagnóstico intelectual de inferior al término medio. Por último el 27.5% de reprobados se ubicó en el P_{75} y el 17.5% en el P_{90} . El diagnóstico para ambos casos equivale a superior al término medio.

Como se puede observar, la diferencia entre ambos grupos es notable; ya que en el grupo de aprobados el 52.5% se localiza en el diagnóstico "superior al término medio" y "superior", mientras que en el grupo de los reprobados el 55% se localiza en los diagnósticos: "término medio" e "inferior al término medio". Por otro lado el 47.5% de los alumnos -- aprobados se localiza en los diagnósticos: "término medio" e "inferior al término medio"; es importante señalar que este diagnóstico abarca los percentiles 10 y 25 y en este caso los alumnos aprobados se localizan en el P_{25} , no encontrándose --

ningún caso en P_{10} ; en cambio en el grupo de los reprobados, dentro de este mismo diagnóstico se encuentran casos que se localizan en el P_{10} .

El 45% restante de los alumnos reprobados se localizó en el diagnóstico "superior al término medio", no encontrándose se ningún caso dentro del diagnóstico "superior" que equivale a un P_{95} , a diferencia del grupo de aprobados donde podemos encontrar que el 10% se ubican dentro de esta categoría.

De esta manera observamos que los resultados encontrados con este instrumento, corroboran los planteamientos e investigaciones que se mencionan en el marco teórico de este trabajo.

10.3.- Hábitos de Estudio.

Como se especificó en el aparato "forma de calificación" del instrumento de hábitos de estudio, el tratamiento estadístico se llevó a cabo en forma global, y en forma particular (trabajando cada pregunta); los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- En la calificación global se encontró diferencia significativa entre las medias de los hábitos de estudio de los alumnos de los grupos de aprobados y reprobados. El valor de t fue de 3.6862838, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna.

Número	Pregunta	Indicador	Valor t y χ^2
26	Horas de Estudio al día	Tiempo de Estudio	t = 5.4222808
29	Horas de Estudio a la semana	Tiempo de Estudio	t = 4.683342
30	Materias reprobadas en secundaria	-----	$\chi^2 = 6.295$

(Ver tablas 17, 18 y gráficas 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30)

En lo particular se encontró diferencia estadística--mente significativa a favor de los alumnos aprobados en las -preguntas:

Número	Pregunta	Indicador	Valor t y χ^2
5	Resolución de <u>Du</u> das.	Técnicas de Estudio	t = 3.739036
7	Uso del Subrayado	Técnicas de Estudio	t = 2.159125
20	Extracción de lo esencial en textos.	Técnicas de Estudio	t = 2.262900
22	Apoyo Familiar	Apoyo Familiar y Escolar	t = 2.2931495

La distribución del puntaje total en Hábitos de Estudio de los dos grupos, en base a los rangos y niveles de clasificación, fue la siguiente:

a) Grupo de Aprobados.- El rango de calificación del instrumento abarca del puntaje 25, que es el mínimo esperado al 75, que es el máximo puntaje que un alumno puede obtener.-

En este grupo no se encontraron alumnos en los niveles de clsificación: "pésimos", "malos" y "excelentes" hábitos de estudio; localizándose el 25% de los aprobados en el nivel de "regulares", y el 75% se ubica en el nivel de "muy buenos".

b) Grupo de Reprobados.- En este grupo al igual que - en el anterior no se localizó a ningún alumno en los niveles- "pésimos", "malos" y "excelentes" hábitos de estudio; encon--trándose el 65% del grupo en el nivel de "regulares"; y el -- 35% en el nivel de "muy buenos".

Como se puede observar la diferencia entre ambos gru- pos es considerable, ya que en el grupo de aprobados, el ma--yor porcentaje de alumnos (75%) se localizó en el nivel de clsificación: "muy buenos" hábitos de estudio; mientras que del grupo de reprobados el porcentaje mayor (65%) se localizó en- el nivel de "regulares".

Por otro lado el 25% restante del grupo de aprobados- se localizó en el nivel de "regulares" hábitos de estudio, el 35% del grupo de alumnos reprobados se ubicó en el nivel "muy buenos".

Consideramos que no se localizaron alumnos en los ni- veles de clasificación "excelente", "malos" y "pésimos" hábi- tos de estudio, debido a la existencia de diferentes factores que influyen en la adquisición y desarrollo de los mismos; es tos pueden ser el nivel de escolaridad de los padres, la in--

fluencia cultural y familiar, la enseñanza asistemática de las técnicas de estudio; la permanencia en la escuela que determina factores importantes de su desarrollo, así como la trayectoria académica de rendimiento escolar (pregunta 30).

Para el nivel particular de calificación del instrumento, los resultados estadísticamente obtenidos por indicados, es el siguiente:

a) Técnicas de Estudio.- Hubo diferencia significativa en las preguntas 7 y 20: uso de subrayado y extracción de lo esencial en los textos.

Estimamos que existe una relación estrecha entre las habilidades mencionadas, ya que para que el alumno subraye, es prerequisite que extraiga la información esencial en los textos.

Por otra parte no se obtuvo diferencia significativa en las preguntas 1, 8 y 15 relacionadas con la toma de notas y la consulta de cuadros; consideramos que esto se debe a la forma de enseñanza tradicional de la institución, en donde el maestro dicta y por lo tanto los estudiantes no tienen la opción de tomar notas ni consultar cuadros sinópticos, ya que en general la base del estudio de los alumnos son los apuntes del profesor.

b) Motivación y Actitud hacia el estudio.- Unicamente

se encontró diferencia significativa en la pregunta 5: esta pregunta se refiere a la resolución de dudas en clase, lo cual implica que los alumnos aprobados resuelven en mayor grado sus dudas, a diferencia de los reprobados que lo hacen con menor frecuencia.

Estimamos que esta diferencia se explica, en parte -- por el grado de motivación y el tipo de actitud adquiridas y desarrolladas a través de la historia académica de los alumnos; que se manifiesta en un mayor o menor grado de seguridad y confianza en sí mismos y en diferentes formas de valorar el conocimiento.

En las preguntas 2, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19 y 23 no se encontró diferencia significativa; lo cual se explica -- por el tiempo que dedican al estudio (preguntas 26 y 29).

c) Atención.- No se encontró diferencia significativa en ninguna de las preguntas que componen este indicador (preguntas 3, 4, 13 y 16). Esto puede deberse a la diferente capacidad de abstracción y asimilación en los alumnos; lo cual nos habla de un coeficiente intelectual diferente.

d) Tiempo dedicado al estudio.- Se encontró diferencia significativa en las dos preguntas que constituyen este -- indicador (preguntas 3, 4, 13 y 16). Esto puede deberse a la diferencia en el grado de motivación y tipo de actitud, así --

como de la responsabilidad con que ejercen su rol de estudiantes.

e) Apoyo Familiar y Escolar.- Se encontró diferencia significativa en la pregunta 22; es importante hacer notar -- que en esta pregunta no se especifica en que consiste tal apoyo familiar a los estudios; no obstante el resultado plantea la manera en que los alumnos perciben el apoyo familiar que se les da, es decir, en base a las opciones del instrumento: "nunca", "algunas veces" y "siempre".

Por tanto, es posible que los alumnos del grupo de -- aprobados, reciban más apoyo familiar que los reprobados.

En las preguntas 18, 24 y 28 no hubo diferencia significativa. La posible explicación con respecto a la pregunta-18 es la de que independientemente del trato objetivo que el profesor de a sus discípulos, no hay diferencia en la apreciación de los alumnos con respecto a esto.

En relación a las preguntas 24 y 28, estimamos que debido a que no hubo diferencia en en Nivel Socioeconómico de - los dos grupos, es muy probable que la forma de vida familiar sea muy semejante entre los alumnos.

f) Ambientación.- No se encontró diferencia significativa en las preguntas 21 y 25 que constituyen este indicador.

Una explicación posible, es la "adecuada" adaptación de los - alumnos a la institución; probablemente influya el que la ma- yoría de los alumnos matriculados han sido rechazados por -- otras instituciones de nivel medio superior, siendo el Cole- gio la opción disponible para cursar el bachillerato.

10.4.- Rasgos de Personalidad.

En el nivel cuantitativo las diferencias encontradas- en esta variable, se observan a través de la distribución de- los alumnos de ambos grupos en grados de patología. Dicha -- distribución nos dice que no se encontró diferencia estadísti- ca significativa entre los rasgos de personalidad del grupo - de alumnos aprobados y reprobados de ambos sexos. Para el -- grupo masculino el valor de χ^2 fué de .7403598 y para el feme- nino fué de χ^2 4.1275515. Por lo cual se rechazaron las hipó- tesis alternas, y se aceptaron las nulas para cada sexo.

H_0 = No hay diferencia significativa entre los rasgos de personalidad del grupo de alumnos aprobados y reprobados del sexo masculino.

H_0 = No hay diferencia significativa entre los ras- gos de personalidad del grupo de alumnos aproba- dos y reprobados del sexo femenino.

La distribución de los datos en grados de patología -

fué la siguiente:

Del total de hombres del grupo de aprobados, 12, 9 se agruparon en el grado 4; 2 en el grado 3; mientras que en el 2 solo se encontró un caso y ninguno en el grado 1. A diferencia de esto en el grupo de los alumnos reprobados, 25 en total, se registró un caso en el grado 1; 3 en el 2; 6 en el 3- y 15 en el grado 4.

Lo anterior nos muestra que los grados 1 y 2 de mayor patología agrupan el 16% de la población de hombres del grupo de reprobados y el 8% del grupo de aprobados; estos últimos, se concentraron mayormente en los grados 3 y 4 91% de la población total.

En las mujeres el fenómeno es similar. De 28 alumnas en el grupo de aprobadas, se localizó 1 caso en el grado 1; - 0 en el 2; 7 en el 3 y 20 en el grado 4; mientras que la distribución para el grupo de reprobados fué; de un total de 15- mujeres, no se encontró ningún caso en el grado 1; 3 en el 2; 3 en el 3; y 9 en el grado 4. Esto es, en el grupo de aprobados, el 86% de la población se localizó en los grados 3 y 4 y un 3% en los grados 1 y 2; mientras que en el grupo de reprobados, 20% de la población se localizó en los grados 1 y 2 y el 80% restante en los grados 3 y 4. (Ver tablas 19 y 20).

En lo cualitativo el análisis de los resultados a partir del perfil de cada alumno, no se realizó, debido a que el

número de alumnos hombres y mujeres en los dos grupos no es equivalente y elaborar con esta población (en donde n es diferente en cada grupo por sexo) tal análisis, implicaba un trabajo muy profundo y elaborado que para los fines de la investigación no era necesario hacer, ya que rebasaba en mucho el objetivo que se perseguía al estudiar esta variable.

De lo anterior podemos decir que la falta de intensidad en las diferencias significativas, puede obedecer a varias razones, entre otras, la situación propia de la adolescencia y la similitud del medio familiar, cultural y social que les rodea, lo que unifica en cierta medida las características de personalidad y la problemática de los alumnos. Otro aspecto es el hecho de que la mayoría de estos alumnos, han sido rechazados por otras instituciones del mismo nivel educativo, previo el ingreso al CB; lo cual muy probablemente, los unifica en relación al grado de motivación y de expectativas hacia la educación.

TABLA 17.- TABLA DE INDICADORES DE HABITOS DE ESTUDIO

No. de Pregunta	Diferencia de Medias	Significancia .05
1.- Toma de notas en clase	0.0716934	no hay \neq
2.- Consulta del diccionario	0.772332	no hay \neq
3.- Atención en clase	0.5258878	no hay \neq
4.- Atención al estudiar	1.1759	no hay \neq
5.- Resolución de dudas	3.739036	si hay \neq
6.- Consulta de textos complementarios		
7.- Uso de subrayado	1.0382	no hay \neq
8.- Tomas de notas en clase	0.2906	no hay \neq
9.- Cumplimiento de tareas	2.159125	si hay \neq
10.- Repaso de materias	0.5224	no hay \neq
11.- Preparación de clases subsig.	0.2079	no hay \neq
12.- Cumplimiento de trabajos	0.587905	no hay \neq
13.- Atención al estudiar	1.431378	no hay \neq
14.- Preparación de exámenes	0.17519	no hay \neq
15.- Utilización de cuadros, mapas	0.48007	no hay \neq
16.- Atención al estudiar	1.51352	no hay \neq
17.- Preparación de exámenes	1.21228	no hay \neq
18.- Apoyo de los profesores	0.14056	no hay \neq
19.- Cumplimiento de tareas	0.161667	no hay \neq
20.- Extracción de lo esencial en textos.	0.666788	no hay \neq
21.- Ambientación en el Colegio	2.2629002	si hay \neq
22.- Apoyo familiar a la educación	0.3449917	no hay \neq
23.- Solicitud de ayuda en tareas difíciles	2.2931495	si hay \neq
24.- Distractores Familiares	1.1032002	no hay \neq
25.- Ambientación en el Colegio	0.3691832	no hay \neq
26.- Horas de estudio al día	0.25254	no hay \neq
28.- Obligaciones para con la fam.	5.4222808	si hay \neq
29.- Horas de estudio a la semana	0.3282807	no hay \neq
	4.683342	si hay \neq
No. de Pregunta	$\chi^2 G_1 y G_2$	Significancia .05
27.- Motivos de ingreso al bachillerato	1.42	no hay \neq
30.- Materias reprobadas en Secundaria	6.295	si hay \neq
Pregunta	Diferencia de medias $G_1 y G_2$	Signific..05
1- 25	3.6862832	si hay \neq

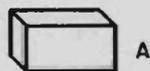
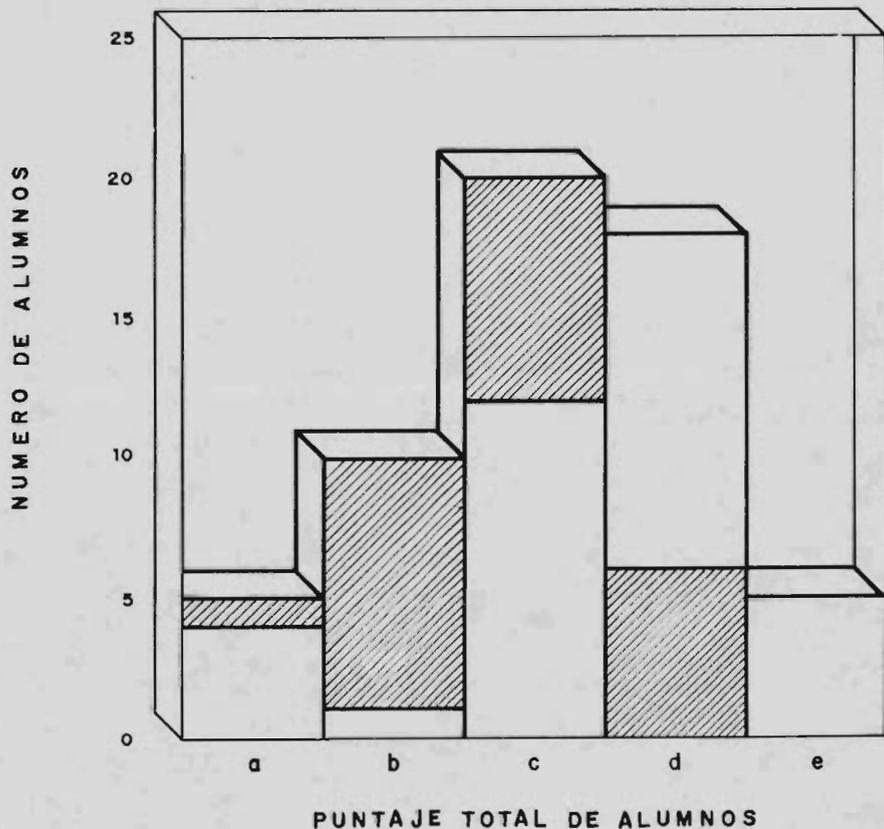
TABLA 18.

TABLA DE DISTRIBUCION DE HABITOS DE ESTUDIO EN GRUPO DE APROBADOS Y REPROBADOS

DIAGNOSTICO	PUNTAJE	APROBADOS	REPROBADOS
EXCELENTE	75 - 66	0 0%	0 0%
MUY BIEN	65 - 56	30 75%	14 35%
REGULARES	55 - 46	10 25%	26 65%
MALOS	45 - 36	0 0%	0 0%
PESIMOS	35 - 35	0 0%	0 0%

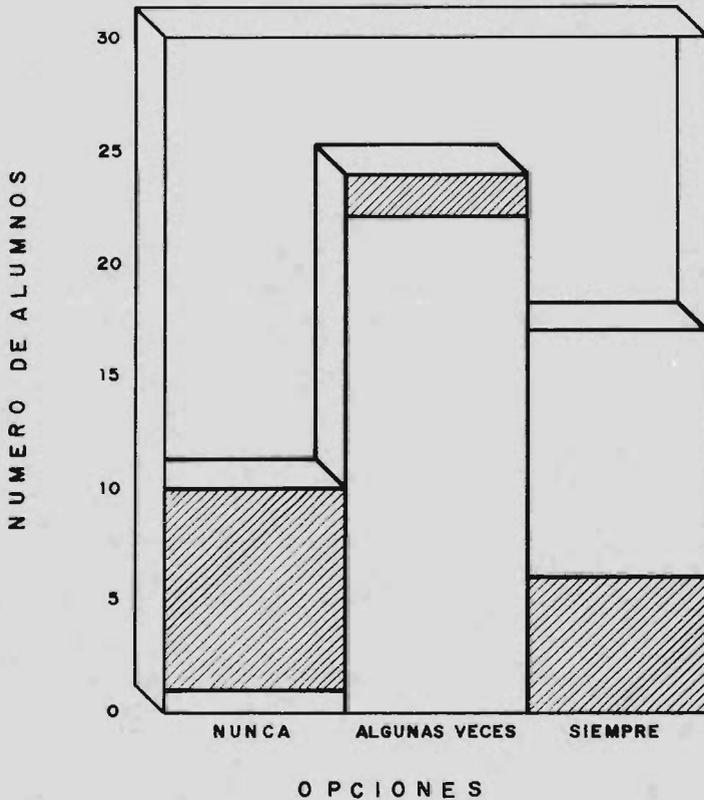
PUNTAJES TOTALES DE LOS ALUMNOS DE LOS GRUPOS DE APROBADOS Y REPROBADOS

PREGUNTAS DE LA 1 A 25		FRECUENCIA	
PREGUNTAS TOTALES ALUM.		A	B
a	46 — 49	4	5
b	50 — 53	1	10
c	54 — 57	12	19
d	58 — 61	18	6
e	62 — 65	5	0



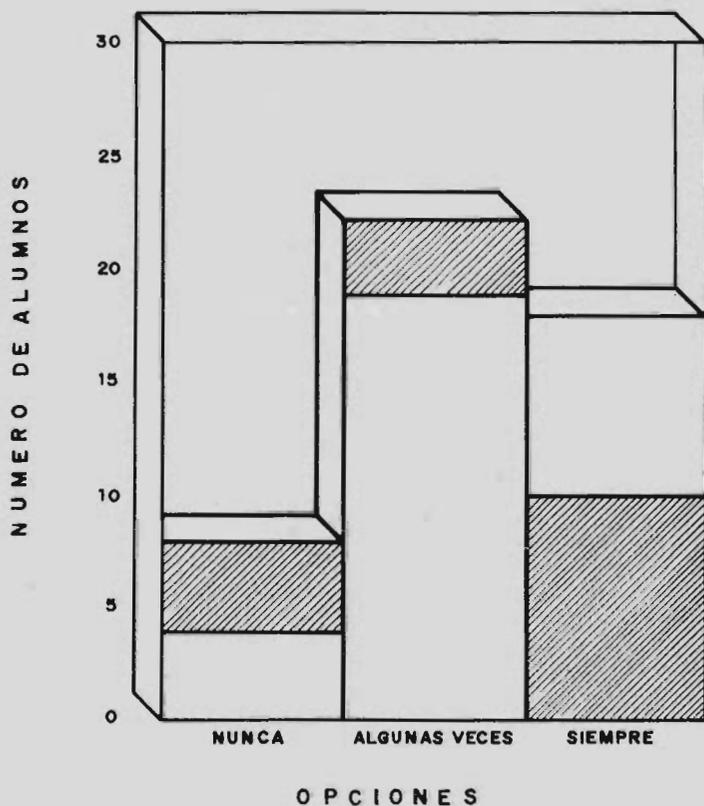
RESOLUCION DE DUDAS

PREGUNTA No 25		FRECUENCIA	
RESOLUCION DE DUDAS	A	R	
NUNCA	1	10	
ALGUNAS VECES	22	24	
SIEMPRE	17	6	
TOTAL	40	40	

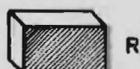


U S O D E L S U B R A Y A D O

PREGUNTA No. 7	FRECUENCIA	
	A	R
U S O D E S U B R A Y A D O		
N U N C A	4	8
A L G U N A S V E C E S	19	22
S I E M P R E	17	10
T O T A L	40	40



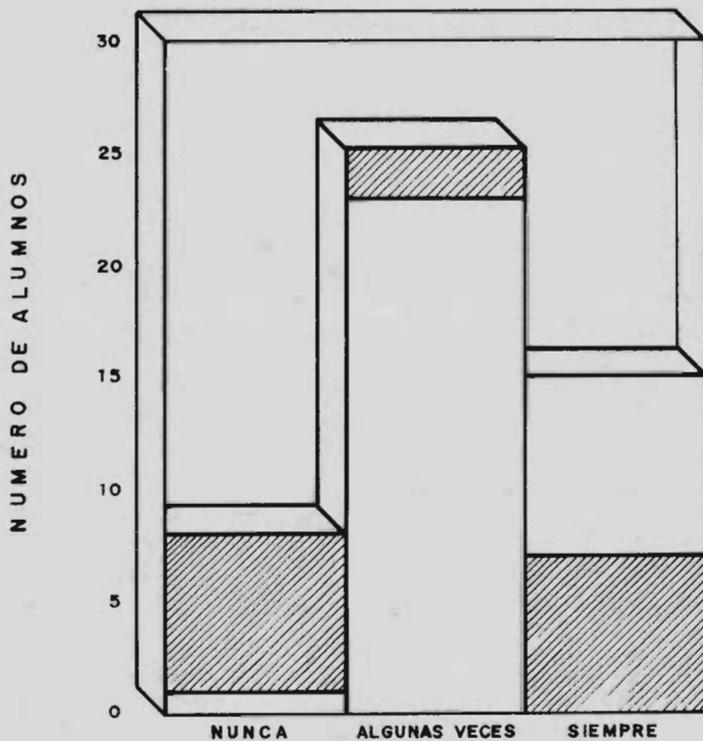
A



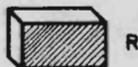
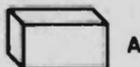
R

EXTRACCION DE LO ESENCIAL EN LOS TEXTOS

PREGUNTA No.20	FRECUENCIA	
	A	R
EXTRACC. DE LO ESEN.		
NUNCA	1	8
ALGUNAS VECES	23	25
SIEMPRE	15	7
TOTAL	40	40

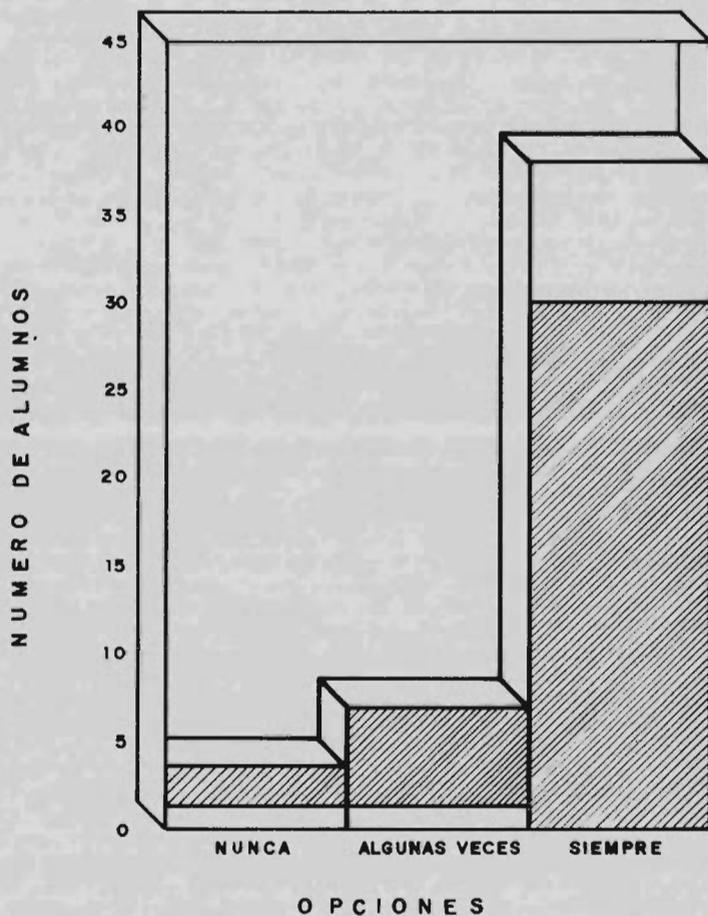


EXTRACCION DE LO ESCENCIAL



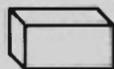
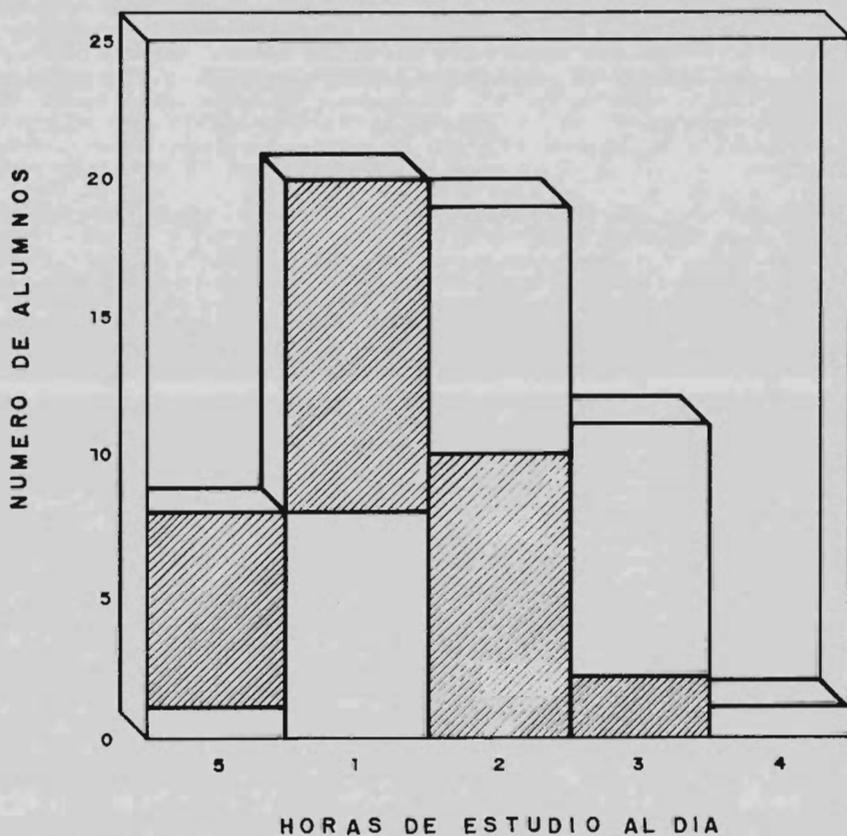
APOYO FAMILIAR

PREGUNTA No. 22 APOYO FAMILIAR	FRECUENCIA	
	A	R
N U N C A	1	4
ALGUNAS VECES	1	6
SIEMPRE	30	30
T O T A L	40	40

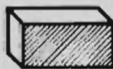


TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO POR DIA

PREGUNTA No. 26	FRECUENCIA	
	A	R
HORAS DE ESTUDIO AL DIA		
5	1	8
1	8	20
2	19	10
3	11	2
4	1	0
T O T A L	40	40



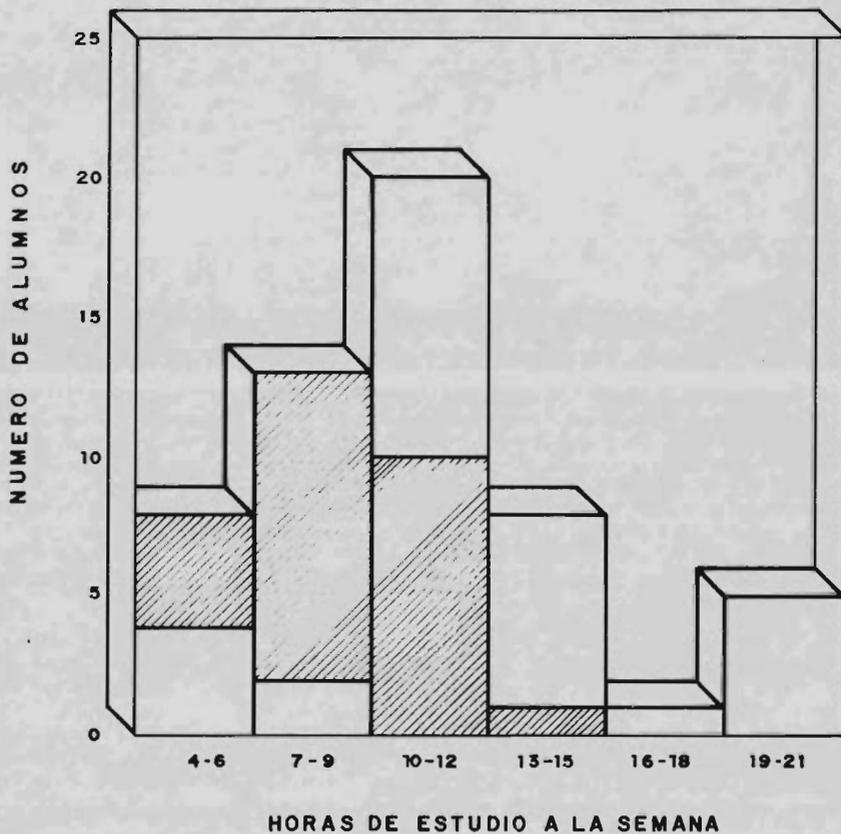
A



R

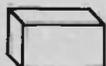
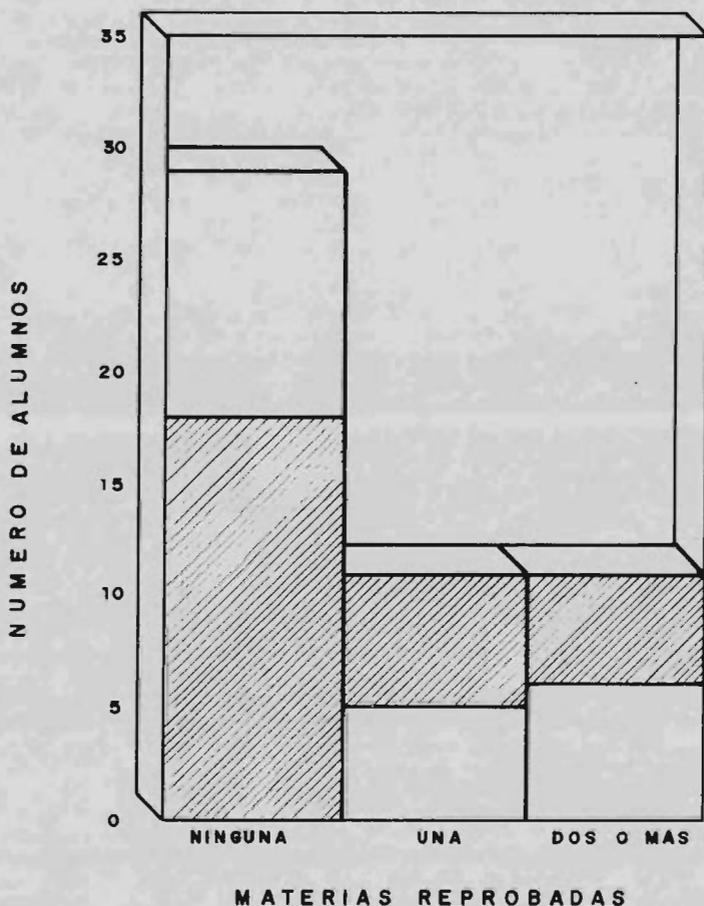
TIEMPO DEDICADO AL ESTUDIO POR SEMANA

PREGUNTA No. 29	FRECUENCIA	
	A	R
HRS. DE ESTUDIO-SEMANA		
4 - 6	4	8
7 - 9	2	13
10 - 12	19	10
13 - 15	8	1
16 - 18	1	0
19 - 21	5	0
T O T A L	39	32



MATERIAS REPROBADAS EN SECUNDARIA

PREGUNTA No. 30	FRECUENCIA	
	A	R
MATERIAS REP. SEC.		
NINGUNA	29	18
UNA	5	11
DOS O MAS	6	11
T O T A L	40	40



A



R

TABLA 19. GRUPO DE APROBADOS Y REPROBADOS POR EDAD Y SEXO

G ₁ APROBADOS				
EDAD	FRECUENCIA	F	M	
15	6	5	1	
16	28	18	10	
17	2	2	0	
18	3	2	1	
19	1	1	0	

G ₂ REPROBADOS				
	EDAD	FRECUENCIA	F	M
	15	4	0	4
	16	23	10	13
	17	9	5	4
	18	3	0	3
	19	1	0	1

FEMENINO 28	
MASCULINO 12	
\bar{x}	16.125

FEMENINO 15	
MASCULINO 25	
\bar{x}	16.35

$$\bar{x}_{G_1 G_2} = 16.23$$

GRADO PATOLOGIA	H O M B R E S		M U J E R E S	
	APROBADOS	REPROBADOS	APROBADOS	REPROBADOS
1	0 0%	1 4%	1 3.58%	0 0%
2	1 8.33%	3 12%	0 0%	3 20%
3	2 16.66%	6 24%	7 25%	3 20%
4	9 75%	15 60%	20 71.42%	9 60%
TOTAL	12 100%	25 100%	28 100%	15 100%

TABLA 20.- FRECUENCIAS POR GRADO DE PATOLOGIA EN GRUPO DE APROBADOS Y REPROBADOS
SEGUN EL SEXO.

11.- CONCLUSIONES

1).- El Colegio de Bachilleres surge como una medida de la política de expansión educativa, respondiendo a los rasgos y características de modernización, control y a los lineamientos que estableció la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.

2).- El carácter selectivo de la educación se manifiesta en el Colegio de Bachilleres, en el índice de pérdida educativa, que incluye los factores de deserción y reprobación.

3).- El objetivo terminal del Colegio de Bachilleres está directamente relacionado con la función de capacitación de la Educación, a través de la supuesta formación de técnicos y de frenar el ingreso a instituciones de nivel superior.

4).- Las características institucionales del Colegio de Bachilleres, tales como: la estructura organizativa de carácter vertical, el plan de estudios, en donde no hay posibilidad de participación de los profesores en la estructuración del mismo, la no libertad de cátedra, el tipo de evaluación impuesta por la dirección, la inseguridad laboral de los profesores, las distintas formas de control coercitivo hacia los trabajadores académicos, administrativos y a los alumnos, son factores que a nuestro juicio influyen negativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes, por lo tanto, sugerí-

mos que todos estos aspectos sean abordados en futuras investigaciones.

5) En el Rendimiento Escolar se plasman las diferencias de clase social, puesto que al valorizar a los estudiantes a partir de las normas establecidas por la institución -- educativa, que representa los intereses de la clase dominante, se selecciona a los más favorecidos a través de la meritocracia.

6) Existen diferentes características individuales - que tienen relación con el Rendimiento Escolar: hábitos de estudio, personalidad, inteligencia, antecedentes, académicos, - situación laboral, sexo, edad, situación familiar, ambiente - cultural familiar. La forma de expresión de todas las características, está determinada por el nivel socioeconómico al - cual pertenece el estudiante.

7) Concebimos a la inteligencia más que como una fa-- cultad en sí, como producto de la relación dialéctica entre - la herencia y el medio, es decir, entre el hombre y el medio- social; relación que se da a lo largo del desarrollo del hom- bre, entre el nivel histórico y social.

8) En cuanto a los hábitos de estudio, consideramos - que su formación debe ir unida al desarrollo de capacidades, - de la motivación, a un conocimiento integrado y en donde al - estudiante se le ubique histórica y socialmente.

9) En relación a la personalidad, la concebimos como producto del desarrollo histórico, social y ontogenético del hombre. La personalidad se reproduce, se crea por las relaciones sociales que establece el individuo en su actividad, y no el de la naturaleza propia del individuo.

10) La necesidad de seguir investigando y reconceptualizando teóricamente diversos aspectos dentro de la psicología a partir de una perspectiva más amplia, del hombre como ser social que transforma su realidad.

11) En las condiciones socioeconómicas de los dos grupos de alumnos estudiados, no se encontraron diferencias significativas; estos resultados son opuestos a la mayoría de las investigaciones que han estudiado la relación entre el rendimiento escolar y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, Ma. solís de Ibarrola (1978), Aguilar Chaparro (1977), Herrera Daza (1981), Teóduo Guzmán (1977), Hull (1971), etc.; esta diferencia se puede explicar a partir de que la población estudiada fue homogénea, como lo corrobora Carlos Magaña Silva (1978) en una investigación acerca del nivel socioeconómico del plantel estudiado. Por otra parte, el plantel está rodeado por colonias que en su mayoría corresponden a un mismo nivel socioeconómico.

12) En cuanto a la inteligencia, los resultados encontrados a favor de los alumnos aprobados, concuerdan con cier-

tas investigaciones Zamarripa (1976), Tilton (1949), Tayier - (1966), Rodríguez Ruiz (1980) que han encontrado que los estu diantes de mayor coeficiente intelectual manifiestan mayor -- rendimiento escolar. Autores como Séve (1978) nos plantea -- que estas diferencias sí se manifiestan pero que se deben to-- mar en cuenta otras variables, como la motivación, la actitud, la predisposición, de tal manera que el éxito académico no de pende solamente del coeficiente intelectual, medido a través-- de un test, sino a partir de detectar diferentes aspectos y -- factores del desarrollo emocional y cognocitivo; coinciden en lo anterior Wallon (1966), Zazzó (1973).

13) Los resultados obtenidos en hábitos de estudio y -- rendimiento escolar, nos muestra que el grupo de aprobados ma nifiestan mejores hábitos de estudio, lo que concuerda con -- las investigaciones realizadas por Quezada (1981), CEMPAE - - (1976), Solís de Ibarrola (1978) Rubio (1967). Sin embargo - otros autores, Leontiev, Shardakov (1968) consideran a los há bitos de estudio, en relación al desarrollo de capacidades a partir de las necesidades surgidas dentro de la práctica so-- cial, por lo que no reducen a los hábitos de estudio a la me-- ra adquisición de técnicas.

14) En cuanto a la personalidad, los resultados encon trados, se contraponen a las investigaciones realizadas al -- respecto, Astorga (1965), Derbes y Zajur (1966), Licea (1979), Cid González (1980). Consideramos que estos resultados pudie

ron deberse a la falta de un análisis cualitativo de los datos, ya que por la complejidad que implicaba hacerlo, optamos, por efectuar un análisis cuantitativo en base a grados de patología. Lo anterior impidió observar mas finamente el comportamiento de la variable. Al mismo tiempo otra razón por la que no se realizó fué que en la muestra empleada, no se equiparó el número de sujetos por sexo.

12.- ALTERNATIVAS.

Con respecto al problema de reprobación en el Colegio de Bachilleres, se sugiere fomentar la difusión y fortalecer los Departamentos de Apoyo Académico, como son, las asesorías de las distintas materias, y el Departamento de Orientación - Escolar; aunado a campañas de sensibilización, motivación y concientización acerca de la importancia de la comprensión de los factores que intervienen en el proceso educativo. De manera particular, se pueden estructurar cursos tanto para los maestros como los alumnos de técnicas de estudio, con un enfoque totalizador de los procesos de conocimiento; aprovechando para ello las instancias del Colegio como es el CAFP, Subdirección Académica, etc.

Los alcances de nuestra investigación están circunscritos a las poblaciones de nivel socioeconómico semejante al del plantel iztacalco, del Colegio de Bachilleres, pues siendo un factor determinante de las distintas variables, solamente será generalizable a poblaciones análogas.

En cuanto a los planteamientos teóricos, consideramos que se pueden abrir nuevas posibilidades de investigación, encaminadas a una aproximación distinta a la existente y más acorde con la realidad social, económica, y cultural del país, en la cual se enmarca el problema del Rendimiento Escolar.

B I B L I O G R A F I A

- AZEVEDO. F., Sociología de la Educación, México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1969.
- BOURDEAU, P., PASSERON, J.C., Los estudiantes y la cultura, - Barcelona: Ed. Labor, 1970.
- BROW, F. W.; HOLTZMAN., Guía para la supervivencia del estudiante, México: Ed. Trillas, 1979.
- CASTAÑON, G. V., Estudio con el MMPI de rasgos de personalidad y rendimiento académico de tres escuelas diferentes de Medicina, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM, - 1976.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. "El desperdicio escolar", Revista del Centro de Estudios Educativos, México: 1972 Vol. 2 N° 4, 139.
- CENTRO PARA EL ESTUDIO DE METODOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS- DE LA EDUCACION. El estudiante del nivel medio superior en el Distrito Federal, algunos rasgos sociológicos e ideológicos, México, 1979.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES. Aplicación de técnicas y - formación de hábitos de estudio, México: UNAM, 1970.
- DOS SANTOS, T., Conceptos de clases sociales, México: Ed. -- Quinto Sol, 1972.

A P E N D I C E

CUESTIONARIO DE HABITOS DE ESTUDIO

EDAD _____

SEXO _____

No. DE FICHA _____

INSTRUCCIONES:

LEE CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE LAS PREGUNTAS, CONTESTA CON LA VERDAD Y ANOTA LOS NUMEROS 3,2,1, DE ACUERDO A LO SIGUIENTE:

- 3, CUANDO LO QUE SE PREGUNTA LO HACES SIEMPRE O TE SUCEDE SIEMPRE.
- 2, CUANDO LO QUE SE PREGUNTA LO HACES ALGUNAS VECES O TE SUCEDE ALGUNAS VECES.
- 1, CUANDO LO QUE SE PREGUNTA NUNCA LO HACES O NUNCA TE SUCEDE.

1.- ¿Tomas notas en clase?

2.- ¿Consultas en el diccionario las palabras que no entiendes?

3.- ¿Cuando estás en clase te distraes?

4.- ¿Cuando estudias puedes concentrarte?

- 5.- ¿Cuando no entiendes la clase preguntas?

- 6.- ¿Haces la tarea que dejan los maestros?

- 7.- ¿Al hacer tareas o trabajos, consultas otros libros aparte de los apuntes o libros de texto?

- 8.- ¿Subrayas las ideas principales en los libros de texto?

- 9.- ¿Cuando el maestro no dicta, puedes tomar notas?

- 10.- ¿En periodos que no tienes exámenes, repasas tus notas o apuntes?

- 11.- ¿Estudias las materias que vas a tener al día siguiente?

- 12.- ¿Dejas para el último momento la elaboración de tus tareas?

- 13.- ¿Te distraes pensando en otras cosas mientras estudias?

- 14.- ¿Al preparar un examen sueles estudiar hasta el último momento?

- 15.- ¿Utilizas los mapas, cuadros y resúmenes de los libros que utilizas mientras estudias?

16.- ¿Te distraes si hay ruido en el lugar donde sueles estudiar?

17.- ¿Esperas a que se te fije la fecha de un exámen, para empezar a estudiar?

18.- ¿Consideras que los profesores se preocupan por ayudar y comprender a sus alumnos?

19.- ¿Dejas a medias tus trabajos y tareas?

20.- ¿Tienes dificultad para extraer lo más importante de un texto?

21.- ¿Te sientes a gusto con el ambiente que hay en el colegio, incluyendo tus maestros y compañeros?

22.- ¿Te apoya tu familia con todo lo relacionado a tu educación?.

23.- ¿Dudas en pedir ayuda a tus profesores en tareas que te son difíciles?

24.- ¿En tu casa mientras estudias te interrumpen?

25.- ¿Sientes deseos de cambiarte de escuela?

CUESTIONARIO DE INDICADORES
DEL NIVEL SOCIOECONOMICO

EDAD _____

SEXO _____

No. DE FICHA _____

INSTRUCCIONES:

LEE CON CUIDADO CADA UNA DE LAS PREGUNTAS, ES IMPOR--
TANTE QUE RESPONDAS CON LA VERDAD, EN ALGUNAS PREGUNTAS TU --
RESPUESTA SE ESCOGERA ENTRE SI Y NO, EN OTRAS DEBERAS CONTES-
TAR ELIGIENDO LA RESPUESTA QUE SEA CORRECTA ENTRE VARIAS Y EN
OTRAS ESCRIBE LA INFORMACION QUE SE TE PIDE.

1.- ¿Qué medio de transporte utilizas para ir a la escuela?

autobús y/o metro _____

automóvil propio _____

bicicleta _____

2.- ¿Cuánto dinero gastas durante el tiempo que estás en la -
escuela?

3.- ¿Cuáles son los alimentos que incluyes en el desayuno?

4.- ¿Si trabajas, cuántas horas al día lo haces?

- 5.- Indica a qué tipo de propiedad corresponde la casa donde vives.
 rentada _____
 propia _____
 Se está pagando a plazos _____
- 6.- ¿De qué material son el techo y las paredes de la casa - donde vives?
 asbesto y ladrillo _____
 concreto y ladrillo _____
 lámina y ladrillo _____
- 7.- ¿Cuántas habitaciones hay en total en tu casa?

- 8.- ¿De las habitaciones que hay en tu casa, cuántas funcionan como recámaras?

- 9.- Indica el número de miembros que constituyen tu familia.

- 10.- Indica el monto del ingreso mensual de tu familia.

- 11.- Indica la ocupación de tus padres.

	PADRE		MADRE
Campesino	()	Campesina	()
Obrero	()	Obrera	()
Comerciante	()	Comerciante	()
Empleado	()	Empleada	()
Secretario	()	Secretaria	()
Profesor	()	Profesora	()
Profesionista	()	Profesionista	()
La del hogar	()	Labores del hogar	()
Jubilado	()	Jubilada	()

12.- Indica el nivel de escolaridad de tus padres especificando hasta qué grado llegaron

PADRE

Primaria incompleta	()
Primaria completa	()
Secundaria incompleta	()
Secundaria completa	()
Escuela comercial o técnica	()
Bachillerato incompleto o normal	()
Bachillerato completo o normal	()
Estudios Superiores incompletos	()
Estudios superiores completos	()

MADRE

Primaria incompleta	()
Primaria completa	()
Secundaria incompleta	()
Secundaria completa	()
Escuela comercial o técnica	()
Bachillerato incompleto o normal	()
Bachillerato completo o normal	()
Estudios superiores incompletos	()
Estudios superiores completos	()

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AZEVEDO, F., "Los Sistemas Educacionales, la Educación y las Clases Sociales", Sociología de la Educación, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1975.
- AZEVEDO, F., Sociología de la educación, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1969.
- AGUILAR, Ch, T., La influencia del medio familiar en el Rendimiento Académico, Tesis, Facultad de Psicología: UNAM, 1977.
- AJURIAGUERRA, J., Manual de Psiquiatría Infantil, Barcelona: Ed. Herder, 1973.
- ALUMNOS DE BARBIANA., Carta a una maestra, México, Ed. de Cultura Popular, 1981.
- ALLPORT, G. W., La personalidad, su configuración y desarrollo, Barcelona. Ed. Herder, 1973.
- ALLPORT, G. W., ¿Qué es la personalidad?, México: Ed. siglo XX, 1980.
- ANASTASI, A., Psicología diferencial, Madrid: Ed. Aguilar, -- 1973.
- ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. "2a. Reunión nacional de directores de enseñanza media superior", REvista Educación Superior 1 (2) 1972.

- ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR., "Estudio sobre la demanda de educación del nivel medio superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", Revista Educación Superior 2 (2) 1973.
- ASSTORGA, F., T., Estudio psicológico de las diferencias de reacción a la frustración en grupos de estudio con altas y bajas calificaciones, Tesis, Facultad de Psicología: 1965.
- AUSUBEL, P. D., Psicología educativa, México: Ed. Trillas, -- 1980.
- BALMONTE, A., Herencia, medio y educación, Barcelona: Ed. -- Salvat 1973.
- BARRY, B. P., Causas Psicológicas del bajo rendimiento escolar, México Ed. Pax. México, 1982.
- BINET, A., La medida de la inteligencia, Madrid: Ed. Aguilar, 1966.
- BOISSON, G., "Inteligencia y Herencia", El fracaso escolar; - México: Ed. Cultura Popular, 1979.
- BOURDEAU, P. Y PASSERON, L. C., La Reproducción, Barcelona, - Ed. Laia, 1977.
- BOURDEAU, P., PASSERON, J.C. Los estudiantes y la cultura, -- Barcelona Ed. Labor, 1970.
- BRAVO Y CARRANZA, J. A., La Obra Educativa, 1970-1976, Secretaría de Educación Pública, México, 1978.
- BREMCK, Ambiente y Rendimiento Escolar, El Alumno en Desventaja, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1976.

- BROWN Y HOLTZMAN., Curso para el Estudio Efectivo, México, -- Ed. Trillas, 1979.
- BROWN Y HOLTZMAN., Guía para la Supervivencia del Estudiante, México, Ed. Trillas, 1977.
- BUSTAMANTE, J.A., Psicología médica, Habana: Ed. Ciencia Técnica, 1971.
- BUTCHER, M. N., Personalidad y Perspectivas académicas, New-York: 1970.
- CARIÑO L., Opinión de estudiantes a bachilleres concernientes a su rendimiento escolar bajo, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM, 1964.
- CARTRON-GUERIN, A., "La representación de sí en el niño", Enciclopedia de la psicología y la pedagogía, tomo V, París: Ed. Sedmay-Lidis, 1978.
- CASTAÑON G., V., Estudio con el MMPI de rasgos de personalidad y rendimiento académico en 3 diferentes escuelas de medicina, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM, 1976.
- CASTREJON, D. F., La Educación Superior en México, Secretaría de Educación Pública, México, 1976.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. "El desperdicio escolar", Revista del Centro de Estudios Educativos, México: 1972 Vol. 2 No. 4.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Ley Federal de Educación, Comentarios, por Medellín R.; Izquierdo C. México, 1980.
- CENTRO DE INVESTIGACION Y SERVICIOS EDUCATIVOS, Los Alumnos del Bachillerato desean aprender a estudiar, Revista-Número 53, UNAM, 1981.

- CENTRO PARA EL ESTUDIO DE MEDIOS Y PROCEDIMIENTOS AVANZADOS - DE LA EDUCACION. El Estudiante de Nivel Superior en el Distrito Federal, Algunos rasgos Sociológicos e -- Ideológicos, Hábitos y Métodos de Estudio, México, -- 1979.
- CID., G.S., Efecto de los problemas emocionales en niños de - bajo rendimiento escolar y CI normal, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1980.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Circular a los alumnos; Subdirección de Relaciones, plantel Iztacalco, 1980.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Derechos y Obligaciones de los alumnos, Subdirección de Relaciones, 1977.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Estadística básica 77B y 81A, Dirección de programación y estadística, 1981.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Estadística básica semestre 79B, Centro de Estadística, México, 1979.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Estadística de la Subdirección Académica Plantel Iztacalco, semestre: 78B, 80A, 80B.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Evaluación diagnóstica de los alumnos de nuevo ingreso al semestre 81A, Centro de Evaluación y Planeación Académica, 1981.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Gaceta Académica año VII y VIII, época IV, núms. 2, 3, 6, 8, 17, 19, 32, 41, 1977, 1981--1982.
- COLEGIO DE BACHILLERES., Informador año 6, 7, 41, 42, Centro - de Actualización y Formación de Profesores. 1982.

- COLEGIO DE BACHILLERES., Tendencias de los alumnos del 6º - semestre, a las carreras de educación superior; encuesta a la 8a, 9a y 10a generación ciclo escolar 77B, 80A; 78A-80B; 79B-81A, Dirección de programación y estadística, 1981.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, Aplicación de Técnicas y Formación de Hábitos de Estudio, Departamento de Psicopedagogía, UNAM, 1979.
- CORREA, A., "El Maestro", El Escolar Mexicano, Tomo II, Número 32, México, 1890.
- CUELLI, J., REIDL L., Teorías de la personalidad, México: Ed. Trillas, 1973.
- CHAPARRO, A. T., Influencia del Ambiente Familiar en el rendimiento escolar de los Adolescentes, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1977.
- DEL CORNO, F., Adolescencia, Educación y Sociedad, Universidad Autónoma de Guerrero, México, 1976.
- DERBEZ, Z., Causas de reprobación en estudiantes universitarios, Tesis, Facultad de Filosofía, UNAM, 1966.
- DOS SANTOS, T., Conceptos de clases sociales, México: Ed. Quinto Sol, 1972.
- DUCOING., L., "La psicología escolar", Enciclopedia de Psicología y pedagogía, París: Ed. Sedmay-Lidis, Tomo V. - 1978.
- FLORES, S. S., Análisis de la estructura del sistema de enseñanza abierta en el Colegio de Bachilleres, Tesis, Es

- cuela de Trabajo Social, UNAM, 1978.
- FUENTES, F. L., Algunas Consideraciones sobre el Estudio Efectivo, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1977.
- FUENTES, M. O., El Estado y la Educación Superior, Revista -- Nexos, Núm. 18, México, 1979.
- FUENTES, M. O., México Hoy, Educación Pública y Sociedad, México, Ed. Siglo XXI, 1979.
- GANELIN, S. J., La Asimilación Consciente en la Escuela, Colección Pedagógica, México, Ed. Grijalbo, 1968.
- GONZALEZ, R. F., La categoría de personalidad en la psicología marxista, Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1982.
- GRANIZO, Y. M., Psicometría y Estadística, Madrid: Ed. Pablo del Río Editor, 1972.
- GUZMAN, J. T., Alternativas para una Educación en México, México, Gernika, 1977.
- HATHAWAY, S. R. y MCKINLEY, J.C., Inventario Multifásico de la personalidad MMPI, México: Ed. El Manual Moderno, 1967.
- HELMUT, K., "Toda exigencia que no se hace a los alumnos, detiene su progreso", El Fracaso Escolar, México, Ediciones de Cultura Popular, 1979.
- HERRERA, D. E., y GOMEZ E. G., Influencia del Nivel Socioeconómico sobre el Aprovechamiento Escolar, Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, 1981.
- HINOJOSA, C.P., Análisis Psicológicos del estudiante universitario México: Ed. La Prensa Médica Mexicana, 1967.

- HOUN, H., "La Inteligencia". Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía, París: Ed. Sedmay-Lidis, tomo V, 1978.
- IBARROLA, S. M., Desigualdades sociales y escolaridad, México: 1976.
- KEDDIE, N., "Classroom Knowledge", New Directions for the Sociology of Education, London, 1971.
- KERLINGER, N. F., Investigación del Comportamiento, México: Ed. Nueva Editorial Interamericana, 1979.
- LAMART, J. La genética de la inteligencia, París: 1973.
- LATAPI, P., Análisis de un Sexenio de Educación en México, -- 1970-1976, México, Ed. Nueva Imagen, 1980.
- LATAPI, P., Política Educativa y Valores Nacionales, México, Ed. Nueva Imagen, 1979.
- LEONTIEV, A. N., Actividad y conciencia, México: Ed. Grijalbo, 1971.
- LEONTIEV, A. N., Actividad, Conciencia y Personalidad, Buenos Aires; Ed. Ciencias del hombre, 1978.
- LICEA, S. M., Características psicopatológicas que influyen en el rendimiento académico, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM. 1979.
- LINDGREN, H. C., Introducción a la psicología social, México: Ed. Trillas, 1979.
- LOSADA, C. L., Estudio sobre la encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio de Brown y Holtzman, Tesis, Facultad de Psicología UNAM, 1974.
- LUCART, L., El Fracaso y el Desinterés Escolar en la Escuela-

- Primaria, Barcelona, Ed. Gedisa, 1979.
- LUENGAS, B. J., Los Fracagos Escolares, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- MANNONI, M., L'enfant arrieré et sa merc, París: 1973.
- MARX, C., Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política. Ed. Cuadernos del Marxismo, 1978.
- MC GUIGAN., Psicología experimental, México: Ed. Trillas, -- 1973.
- MEENES, M., Cómo estudiar para aprender, Buenos Aires, Ed. - Paidós, 1980.
- MICHEL, G., Aprender a Aprender, México, Ed. Trillas, 1979.
- NASH, R., The Teacher's Perception and the Pupil's Performance, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
- NÚÑEZ, O. R., Aplicación del Inventario Multifásico de la Personalidad (MMPI) a la Psicopatología, México: Ed. El Manual Moderno, 1979.
- OCHOA, C., "La Reforma Educativa en la UNAM 1970-1974", Cuadernos Políticos No. 9, México: Ed. Era, 1976.
- ORNELAS, C., "La Educación durante el sexenio de Echeverría", Revista Foro Universitario, No. 2, época II, México, - 1981.
- ORTEGA Y CHAVARRIA., Estandarización de una Encuesta de Habilidades de Estudio, Tesis, Facultad de Psicología, -- UNAM. 1974.
- PLAISANCE, E., "Interpretación del Fracaso Escolar", El Escolar", El Fracaso Escolar, México, Ediciones de Cultural

- ra Popular, 1979.
- PERRET-CLERMONT, N. A., "Procesos psicosociológicos del fracaso escolar", Infancia y Aprendizaje, Madrid: Ed. Pablo del Rfo, 1979.
- PONCE, A., Adolescencia, México, Ediciones de Cultura Popular, 1976.
- PUCHEA; Rivera; AMPUDIA Y COLS., EL MMPI en la detección precoz de las alternativas mentales en poblaciones universitarias, Psiquiatría Vol. 6 No. 2, 1976.
- RAMUZ, M., "Biología y Educación", El fracaso escolar, México: Ed. Cultura Popular, 1979.
- RAVEN, J. C., Test de Matrices Progresivas, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1977.
- RUBIO, G., Investigación comparativa entre el cuestionario de Mooney y el factor escolar, Tesis, Facultad de Medicina, UNAM. 1967.
- RUBINSTEIN, J. L., Principios de Psicología General, México: Ed. Grijalbo, 1967.
- SALVAT, H., "La Escuela, una carrera de Obstáculos", El Fracaso Escolar, México, Ediciones de Cultura Popular, -- 1979.
- SCHRODER, H., Exigencias y Problemas del Rendimiento Escolar, Revista Educación, Volumen 18, Alemania Democratica 1978.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA., Discurso inaugural del Programa Nacional de Educación a grupos marginales, México, 1978.

- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Manual de Operaciones y Procedimientos de Grupos Integrados, México, 1980.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA., Plan Nacional de Educación, México 1978.
- SEVE, L., "Los dones no existen", en et al. (Eds.). El fracaso escolar México, Ed. Ediciones de cultura popular.- 1979.
- SHARDAKOV, Desarrollo del Pensamiento en el Escolar, Colección Pedagógica, México, Ed. Grijalbo, 1968.
- SHARP, R. y GREEN, A., "A Study in Progressive Primary Education", Education and Social Control, New York, 1978.
- SIDNEY, S., Estadística no paramétrica, México; Ed. Trillas.- 1972.
- SINDICATO INDEPENDIENTE NACIONAL DEL COLEGIO DE BACHILLERES., Análisis sobre el Colegio y la Política Académica Laboral, mimeo. 1980.
- SKINNER, B. F., Ciencia y Conducta Humana, Barcelona: Ed. --- Frontanella, 1971.
- SMIRNOV, L., RUBINSTEIN., Psicología, México, Ed. Grijalbo, - 1969.
- SOLIS, I. M., Introducción a la Sociología de la Educación, - Comisión Nacional de Nuevos Métodos de Enseñanza, - - UNAM, 1976.
- SOLIS, I. M., Pobreza y aspiraciones de clases populares, México; Centro de Estudios Educativos. 1970.
- SOLIS, P. I., Personalidad y Rendimiento escolar, Tesis, Fa-

- cultad de Psicología, UNAM. 1969.
- STATON, T., Cómo estudiar, México, Ed. Trillas, 1977.
- SUCHODOLSKI, B., Teoría Marxista de la Educación, Colección -
Pedagógica, México, Ed. Grijalbo, 1968.
- TORT, M., El Cociente Intelectual, México: Ed. siglo XXI, - -
1978.
- UNION INTERNACIONAL para el CUIDADO Y ESTUDIO de la INFANCIA.
Curriculum de estimulación precoz, México: Ed. Piedra
Santa. 1980.
- VASCONI, T., Aportes para una Teoría de la Educación Burguesa,
México, Ed. Nueva Imagen, 1977.
- WALL, W. D., y SHONELL, F. S., El Fracaso Escolar, Buenos Ai-
res, Ed. Paidós, 1977.
- WALLON, H., El desarrollo en el niño, Buenos Aires: Ed. Plati
no. 1966.
- ZABARAIN, B. A., "Incidencia de los problemas emocionales en
la reprobación de alumnos de enseñanza media, Tesis,-
de psicología, UNAM, 1981.
- ZAZZO, R., Los débiles mentales, Barcelona: Ed. Frontanella,-
1978.

Impresiones

artes al instante, s.a. de c.v.

REP. DE COLOMBIA No. 6, 1er. PISO

(CASI ESQ. CON BRASIL)

MEXICO 1, D. F.

526-04-72

529-11-19