



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

"FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO
ACADEMICO EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES"



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA

P R E S E N T A :

LORENA MAGAÑA MIRANDA

COMITE DE TESIS

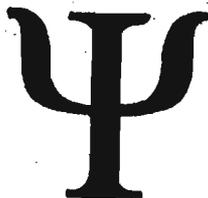
DIRECTORA: MTRA. LUCY REIDL MARTINEZ

MTRA. PATRICIA ANDRADE PALOS

DR. JOSE CUELI GARCIA

DRA. ROSA MARIA VALLE GOMEZ

DRA. LUISA ROSSI HERNANDEZ



MEXICO, D. F.

1996



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.

Sistema 245832

PS1 527

1999
M3

AGRADECIMIENTOS

QUIERO EXPRESAR MI AGRADECIMIENTO A MIS PADRES JAVIER Y JOSEFINA, A MIS HERMANOS: FÁTIMA, JOSEFINA, JAVIER Y MA. EUGENIA POR EL APOYO INCONDICIONAL QUE SIEMPRE ME HAN BRINDADO EN TODOS LOS MOMENTOS DE MI VIDA.

A SERGIO, POR SU AMOR, COMPRENSIÓN, APOYO Y AMISTAD.

A MI DIRECTORA DE TESIS MTRA. LUCY REIDL MARTINEZ, POR SUS CONOCIMIENTOS Y EJEMPLO DE DEDICACIÓN Y PACIENCIA, ASÍ COMO A MI COMITE DE TESIS Y A LA UNIDAD DE COMPUTO , INFORMÁTICA E INSTRUMENTACIÓN DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

A TODA MI DEMÁS FAMILIA Y AMIGOS POR EL INTERÉS Y LA PREOCUPACIÓN HACIA EL LOGRO DE MIS OBJETIVOS.

ÍNDICE

Introducción	1	
CAPITULO I: AUTOCONCEPTO		
1.1	Enfoque teóricos del autoconcepto	6
1.2	El autoconcepto del adolescente	20
1.3	Autoconcepto del adolescente y su relación con el rendimiento académico	25
CAPITULO II: HÁBITOS DE ESTUDIO		
2.1	Enfoques teóricos de los hábitos de estudio	42
2.2	Hábitos y/o estrategias de aprendizaje, tipología y clasificación	46
2.3	Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento académico	57
CAPITULO III: ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO		
3.1	Enfoques teóricos de las actitudes hacia el estudio	64
3.2	La actitud y la enseñanza	66
3.3	Las actitudes hacia el estudio y su relación con el rendimiento académico	72
CAPITULO IV: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS VARIABLES AUTOCONCEPTO, HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO		
4.1	Investigaciones sobre la predicción del rendimiento académico en base a las variables autoconcepto, hábitos de estudio	

y actitudes hacia el estudio	78
------------------------------	----

CAPITULO V: METODOLOGÍA

5.1.	Planteamiento del problema	88
5.2	Objetivo general	90
5.2.1	Objetivos específicos	90
5.3	Hipótesis	91
5.3.1	Hipótesis de trabajo	91
5.3.2	Hipótesis nulas	91
5.4	Variables	92
5.4.1	Variables independientes	92
5.4.1.1	Definición conceptual de las variables independientes	92
5.4.1.2	Definición operacional de las variables independientes	93
5.4.2	Variable dependiente	95
5.4.2.1	Definición conceptual de la variable dependiente	95
5.4.2.2	Definición operacional de la variable dependiente	95
5.5	Características de los sujetos	96
5.6	Instrumentos	98
5.6.1	Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio	99
5.6.2	Escala de autoconcepto de Tennessee	101
5.7	Diseño de investigación	106
5.8	Procedimiento	106
5.9	Tratamiento estadístico	107

CAPITULO VI: RESULTADOS

6.1	Revalidación de instrumentos	111
6.1.1	Estructura factorial de la escala de autoconcepto	111

6.1.2	Estructura factorial de la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio	120
6.2	Regresión múltiple	133
6.3	Análisis de discriminantes	137
CAPITULO VII: DISCUSIÓN		150
CAPITULO VIII: CONCLUSIÓN		162
8.1	Limitaciones y sugerencias	165
BIBLIOGRAFÍA		167
ANEXOS		179

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

CUADRO 1	ASPECTOS DE UNO MISMO	12
CUADRO 2.	ASPECTOS RELACIONADOS CON EL "PROPIUM"	14
CUADRO 3.	CLASIFICACIÓN DEL AUTOCONCEPTO	17
CUADRO 4.	CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DEL AUTO- CONCEPTO ADOLESCENTE	24
CUADRO 5.	ESCALA DE AUTODESCRIPCIÓN (SDQI), ESCALA DE COMPETENCIA (PCS) Y ESCALA DE PIERIS-HARRIS (PH)	40
CUADRO 6.	TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	48
CUADRO 7.	CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, VISIÓN MÚLTIPLE	49
CUADRO 8.	TÉCNICAS DE ESTUDIO	52
CUADRO 9.	MICROESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	54
CUADRO 10.	CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE QUE DETERMINAN UNA ACTITUD ACEPTABLE POR PARTE DEL ALUMNOS	68
CUADRO 11.	ACTITUD DOCENTE: CUATRO ELEMENTOS	69
TABLA 1	RELACIÓN ENTRE LOS PUNTAJES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL	

TABLA 2	CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA TOTAL SEXO FRECUENCIAS Y PORCENTAJES	97
TABLA 3.	CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA TOTAL EDAD FRECUENCIAS Y PORCENTAJES	98
CUADRO 12.	RENOMBRE DE LAS SUBESCALAS DE AUTOCONCEPTO	105
TABLA 4.	FACTORES FINALES DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO TENNESSE	112
TABLA 5.	ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO	115
TABLA 6.	CONSISTENCIA INTERNA DE LAS SUBESCALAS DE AUTOCONCEPTO	119
TABLA 7.	FACTORES FINALES DE LA ENCUESTA DE HÁBITO Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO DE BROWN Y HOLTZMAN CON VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00	121
TABLA 8.	ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ENCUESTA DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO	124
TABLA 9.	CONSISTENCIA INTERNA DE LAS SUBESCALAS DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO	132

TABLA 10.	TABLA SUMARIA DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN TOMANDO COMO VARIABLE DEPENDIENTE EL PROMEDIO DE CALIFICACIÓN	135
TABLA 11.	VARIABLES QUE SI ENTRARON A LA ECUACIÓN DE REGRESIÓN	137
TABLA 12.	FUNCIÓN CANÓNICA DE ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	140
TABLA 13.	FUNCIÓN CANÓNICA DISCRIMINANTE EVALUADA EN LAS MEDIAS DE LOS GRUPOS (CENTROIDES)	141
TABLA 14.	TABLA SUMARIA DEL ANÁLISIS DE DISCRIMINANTES EFECTUADO CON LAS SUBESCALAS PARA LA COMPARACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO	142
TABLA 15.	COEFICIENTES ESTANDARIZADOS DE LA FUNCIÓN CANÓNICA ENTRE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	144
TABLA 16.	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS DE LA FUNCIÓN CANÓNICA ENTRE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	145
TABLA 17.	MEDIAS Y DESVIACIONES ESTANDAR DE LAS SUBESCALAS QUE FORMARON LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE POR ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	147

TABLA 18. RESULTADOS DE CLASIFICACIÓN DE
SUJETOS EMPLEANDO LOS
COEFICIENTES DE CLASIFICACIÓN
OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE
DISCRIMINANTES ENTRE ALTO Y BAJO
RENDIMIENTO ACADÉMICO

148

INTRODUCCIÓN

La educación en México ha sido uno de los temas de mayor preocupación por el alcance que tiene en la sociedad y en la cultura, en concreto en el porvenir de los jóvenes estudiantes.

Los aspectos que engloban la educación son diversos, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una serie de elementos importantes a analizar, un abanico de opciones en las cuales el maestro y el estudiante interactúan con la finalidad de lograr las metas educativas, bajo las mejores condiciones posibles.

Dentro de la trayectoria educativa, la educación media superior y su modalidad de bachillerato tiene como objetivo preparar al estudiante en todas las áreas básicas del conocimiento, procurando su desarrollo pleno en habilidades, aptitudes, desarrollo social y académico, (Ortíz, 1992). Esta función conduce al joven a vivenciar sus avances y fracasos; a formar una percepción sobre sus talentos y sus ineficacias en diversos terrenos: educativo, social, conductual, personal, etc. Esta autopercepción conduce al joven estudiante a una concepción de la vida, un concepto de sí mismo ante tales hechos.

En la escuela los logros académicos generalmente estimulan al estudiante y facilitan la aceptación de sus

habilidades, valores, cualidades físicas, etc., formándose, desarrollándose el autoconcepto en términos viables y prometedores. Sin embargo, ante las misiones y compromisos académicos aunado a un tipo de personalidad vagamente fortalecida, el adolescente llega a crear un autoconcepto inadecuado de su ser, su imagen corporal, habilidades, capacidades, de toda su persona, que alcanza en el mejor de los casos, un aceptable rendimiento académico, o por el contrario, fracaso en sus estudios e incluso deserción escolar.

Con respecto a las reacciones del autoconcepto adolescente, éstas se cristalizan a partir de formas de expresión: cómo viste, cómo actúa, cómo se desenvuelve, cómo estudia y cómo están sus notas. En la escuela se encuentra un enlace entre el autoconcepto y el rendimiento académico como elementos a veces indisolubles pero consecuentes en la estancia académica.

Touron (1985) define el rendimiento académico como el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por las respuestas del alumno, a tales estímulos. Una forma, posiblemente la más conocida y empleada para determinar el rendimiento académico del estudiante es mediante el informe de sus calificaciones, por lo que el alumno por lo menos cuenta con una medida cuantitativa de su avance que representa en general su desenvolvimiento en sus estudios.

Así, el rendimiento académico del alumno está determinado por diversos factores que influyen de una manera característica. Alvarez (1980) enlista una serie de

factores que generan el atraso escolar y por ende, un bajo rendimiento académico; siendo uno de ellos el concepto limitado de sí mismo ó mejor dicho el autoconcepto.

Otros de los factores que Alvarez (op. cit.) considera importantes en el rendimiento académico es la actitud de rechazo a la escuela y todo lo que ella representa así como la metodología empleada en el aprendizaje y concretamente los hábitos de estudio empleados para lograr las metas académicas. Este autor sugiere que estos factores deben ser mayormente investigados con el fin de conocer la interacción que guardan con el rendimiento académico y facilitar alternativas de trabajo pedagógico y solución a los problemas educativos que se acarrearán.

Esta investigación pretende conocer la relación que guardan los hábitos de estudio, las actitudes hacia el estudio y el autoconcepto, en el rendimiento académico de los adolescentes. Por otro lado, el desarrollo y la validación de instrumentos para predecir el éxito académico de los adolescentes estudiantes, ha sido uno de los temas principales de la investigación en Educación y Psicología. Se puede decir que la investigación psicométrica de alguna forma fortalece los argumentos teóricos. En el caso de esta investigación se revalidaron los instrumentos aplicados con el fin de corroborar las dimensiones que los integran. Finalmente, se determinó el nivel predictivo de las variables en cuestión con rendimiento académico. Los resultados obtenidos permitirán una mayor comprensión de los problemas académicos y estrategias de intervención, apoyo psicoeducativo para el beneficio de la labor educativa a los problemas académicos.

La primera parte de este trabajo lo conforman cuatro capítulos .

En el capítulo uno, se hace una breve revisión histórica del autoconcepto remarcando las principales aportaciones, se mencionan algunas clasificaciones del autoconcepto y sus características predominantes, de tal manera que sirvan como marco de referencia al autoconcepto adolescente. Previo al abordaje de las investigaciones mas representativas sobre el autoconcepto y el rendimiento académico se trabaja el concepto de rendimiento y su trascendencia.

En el capítulo dos, se presentan una serie de generalidades en torno a los hábitos de estudio, la clasificación de ellos y la forma en que han sido empleados en el proceso de aprendizaje; se presentan algunas investigaciones que atestiguan la relación entre ciertos hábitos de estudio y el rendimiento académico en los adolescentes.

Con respecto al capítulo tres, se presenta una revisión del concepto de actitud y de actitud hacia el estudio, contemplando principalmente la labor docente en la actitud del estudiante; se presentan una serie de investigaciones tendientes a resaltar la relación entre estas dos variables.

En el capítulo cuatro, se presentan unas de las aportaciones más relevantes que abordan problemas semejantes en relación al nivel predictivo que tiene el rendimiento académico en las variables en cuestión, subrayando las metodologías aplicadas para llegar a los resultados reportados.

En la segunda parte se incluye la metodología que se siguió en este estudio. Cabe aclarar que los instrumentos empleados fueron desarrollados por otros autores y se sometieron a una revalidación en esta investigación. En los últimos capítulos se exponen y discuten los resultados con base en la información teórica y se mencionan algunas limitaciones del estudio y sugerencias derivadas de él. Finalmente se presentan las referencias y el anexo.

CAPITULO I: AUTOCONCEPTO

AUTOCONCEPTO

1.1 ENFOQUES TEÓRICOS.

Desde tiempos remotos el hombre ha tenido la necesidad de conocerse a sí mismo, como una manera de explicar y justificar su propio comportamiento dentro del contexto social en el que participa y en un intento de obtener armonía y explicación de sus propias vivencias internas.

La investigación de las diversas conceptualizaciones sobre la noción del sí mismo, se ha registrado en todas las culturas, las cuales de una u otra forma han agotado sus esfuerzos por el conocimiento de la humanidad. Esta necesidad de búsqueda de explicaciones ha dado lugar a variaciones teóricas por lo que los investigadores han acuñado diferentes términos, a pesar de que pueden estar hablando del mismo fenómeno.

Aún cuando existe acuerdo entre los teóricos en cuanto a la conceptualización del autoconcepto y la autoestima, en la práctica ha existido dificultad para distinguirlos (Shavelson, Hubner y Staton, 1976; Cáramon, 1995). Autores de la corriente americana como Shavelson, Hubner y Stanton, 1976 (citado en Díaz y Suero, 1987), generalmente emplean la expresión "Self-concept" (autoconcepto); concepto de self, (Grinberg, 1973; Rogers, 1977); concepto de sí mismos, (Whittaker, 1977; Díaz y Suero, 1987).

Por otra parte, autores como Zirkel (1971), Shavelson (1976), citados en Acuña (1991) y Aguirre y Torres (1989), aluden a que existe dificultad para distinguir entre autoconcepto y autoestima; el primer autor encontró 15 diferentes definiciones de autoconcepto, además de que en ellas se sobreponían diferentes términos como autoconcepto, autoestima, autopercepción, etc. En cuanto al segundo autor, distingue 17 dimensiones conceptuales diferentes. Estos autores terminan diciendo que dada la amplitud de las definiciones, existe un gran traslape entre los términos; la distinción entre los aspectos descriptivos (autoconcepto) y evaluativos (autoestima) no es clara, debido a que como se ve una persona, determina el cómo se siente o se evalúa.

Díaz y Suero (1987) señalan que el concepto de sí mismo (autoconcepto) concierne a las percepciones descriptivas del sujeto, en tanto que la autoestima se refiere a la evaluación de estas percepciones; además indican que ya desde la época de William James se hablaba de una descripción y una autoevaluación. Concluyen que desde los inicios esta conceptualización no ha logrado un consenso general en la mayoría de los investigadores. Tomando como referencia lo anterior y para fines de esta investigación se trabajará con el término autoconcepto.

Para comenzar, se ha tomado el término autoconcepto desde sus antecedentes históricos; se presentarán algunos de los principales exponentes, sus enfoques teóricos y algunas definiciones y conceptualizaciones del autoconcepto. Se abordará el autoconcepto del adolescente. El origen del concepto del "self" se ubica en los escritos de los griegos. Tal es el caso de Sócrates (400 a.C.)

quien decía su famosa frase: "Conócete a ti mismo" , lo que significa enfrentarse con honradez y franqueza al conocimiento propio y aceptar con todas sus consecuencias una verdad psicológica (Gómez, 1993). Esta frase anterior remitía a poner de relieve la importancia de esta noción como posible alternativa para reducir el sufrimiento humano y alcanzar la paz interna.

Aristóteles (381 a.C.) (Franco, 1993) distingue los aspectos físicos y no físicos del ser humano. Con el advenimiento del cristianismo, el concepto de alma pasa a ser propiedad de la Teología, reduciéndose considerablemente su relevancia científica. Posteriormente Descartes, retomando a Aristóteles, habla del dualismo mente-cuerpo y con ello propone el razonamiento y la existencia del pensar y del Yo. Esta noción del Yo constituye un antecedente directo del self (Corres, 1991).

Durante el Siglo de las Luces, la filosofía se orientó hacia el estudio de los procesos de la mente. Desde entonces se reconoció la existencia de ciertas clases de conocimientos, como los contenidos mentales. El concepto del Yo como relación, nace con Kierkegaard en el año de 1843, quien piensa que el Yo es relación consigo mismo, y al mismo tiempo, es relación con el otro, o sea con el mundo y los objetos.

Los antecedentes contemporáneos sobre el concepto de sí mismo, según Hall y Lindzey (1975) se encuentran en los escritos de James en 1910 quien fue uno de los principales psicólogos que han escrito extensamente sobre el yo mismo. Identificó dos enfoques fundamentalmente diferentes: uno en

el cual el yo mismo es visto como un conocedor o que tiene una función ejecutiva y el otro en el cual se observa como un objeto del conocimiento. Este autor, vio que el yo mismo como conocedor no tenía valor para entender el comportamiento y sintió que debería ser desvanecido hacia el reino de la filosofía. El yo mismo como objeto del conocimiento, lo identificó como consistente en cualquier punto de vista individual que le pertenecía a él mismo.

Denominó al "sí mismo" ó "yo mismo" como empírico (self). Dividió los integrantes del sí mismo empírico en tres, esto incluyó un Yo mismo material, un Yo mismo social y un Yo mismo espiritual. Todos los aspectos del yo mismo son capaces de evocar sentimientos de autoestima elevados y de bienestar, o de baja autoestima o desagrado. El sí mismo dentro de este contexto es considerado como un fenómeno completamente consciente, siendo las aspiraciones del sujeto las que matizan en gran medida este concepto..

James (en Aguirre y Torres, 1989) finalmente considera que el sí mismo de un individuo es la suma de todo lo que se puede llamar lo suyo (yo-mi), incluyendo su cuerpo, su familia, sus posesiones, estados de conciencia y reconocimiento; en fin, todo lo que rodea al sujeto y es concebido como suyo.

Horney (1937-1939) afirma que para poder alcanzar una realización plena, el hombre debe tener un "self" idealizado que funcione como modelo a seguir y, de esta manera lo mejore frente a la ansiedad cotidiana con la formulación de una imagen idealizada de sus capacidades, lo que le permita estimular su autoestima.

Desde el punto de vista de la sociedad como elemento integrador del autoconcepto, se tiene la concepción del yo como producto de las ideas reflejadas que tienen las otras personas. Para Mead (en Becerra y Chavarría, 1986) el concepto se desarrolla a través de la interacción social, en el sentido de que se le asigna al sujeto una serie de roles sociales. En la medida en que el sujeto se mueve dentro de la estructura social, se le coloca en varias estructuras de rol, y a medida que ejecuta estos roles, su autoconcepto se ve influenciado por la forma en que sus compañeros de rol lo ven y la manera en que ejecuta estos roles. Esta posición la comparten también Newcomb y Sherwood (en Aguirre y Torres, 1989).

Cooley en la década de los 50's (en Becerra y Chavarría, 1986; Franco, 1993; Díaz y Suero, 1987) estima que el concepto de sí mismo se refiere a la llamada idea del "yo reflejo", el concepto del yo que una persona tiene se considera que depende de las relaciones y opiniones de los demás para con el individuo y que él la observa; el sujeto adopta una postura reflexiva del sí-mismo, la cual estará modulada por la percepción de las reacciones que otros sujetos exhiban hacia él. Todos los rasgos que posee, todas las motivaciones, impulsos, actitudes, se explicarán sólo como consecuencia de sus experiencias previas en el trato o interacción con los demás.

Para Sullivan (1953) como para Mead el "yo mismo" emerge de la interacción social. Sin embargo, a diferencia de Mead, este autor hizo énfasis en la interacción del niño con otras personas importantes, particularmente la figura materna, más que con la sociedad como un todo. El identificó la autoestima como "una organización de

experiencia educativa llamada a ser, por la necesidad de evitar o de minimizar accidentes de ansiedad". Al elaborar esto, él notó que el niño internaliza esos valores y prohibiciones que facilitan el logro de satisfacción en formas que son aprobadas por las otras personas importantes. Los subsistemas de aprobación o desaprobación son organizados dentro de un marco de trabajo de "Yo el bueno" y "Yo el malo" ; esto implica la necesidad de eliminar afectos desagradables, y es la función principal de la autoestima.

Rogers (1977) ha hecho contribuciones importantes al estudio del sí mismo. Propone el concepto de sí mismo como factor primordial en la determinación de la conducta. Lo concibió como una imagen fenoménica de uno mismo y lo dotó de una capacidad para reorganizarse. Con su teoría del Yo, propone dos aspectos fundamentales : el organismo y el sí mismo (en Becerra y Chavarría, 1986; La Rosa, 1986).

- El organismo: es el centro de cualquier experiencia que incluya todo aquello que ocurra internamente y está abierto a la conciencia en un momento determinado, Esta totalidad experiencial constituye el "campo fenoménico".
- Sí mismo: una parte del campo fenoménico poco a poco se va diferenciando y se convierte en sí mismo o autoconcepto que denota la Gestalt conceptual, organizada y coherente, compuesta de percepciones características del "yo" o del "mí".

El autor distingue tres aspectos en las actitudes de uno mismo como se presenta en el cuadro 1:

CUADRO 1

ASPECTOS DE UNO MISMO

DIMENSION	CONCEPTO
COGNOSCITIVA	<ul style="list-style-type: none">• El contenido específico de la actitud.
EVALUATIVA	<ul style="list-style-type: none">• Un juicio respecto al contenido de la actitud de acuerdo a algunos patrones.
AFECTIVA	<ul style="list-style-type: none">• Un sentimiento relacionado al juicio evaluativo que constituye la dimensión afectiva. La autoestima se refiere a la aceptación de uno mismo.

Por último, Rogers (1977), define el autoconcepto como " el concepto de sí mismo o la estructura del sí mismo que

puede considerarse como una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible para la conciencia". Está integrado por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos de sí mismo en relación con los demás y con el medio ambiente; las cualidades valiosas que se perciben y se asocian con estas cualidades y relaciones, tal y como se percibe que existen en el presente, pasado y futuro.

Allport (1977) hace notar sus preferencias por el término "Propium" en vez de Yo mismo. El "Propium" consiste en esos aspectos del individuo, que él ve como algo de importancia central, y que contribuyen a un sentido de unidad interna. Por lo tanto, el "Propium", lleva la atención hacia lo que otros ven como un involucramiento del "ego" (De la Rosa, 1994). El "Propium" para este autor, tiene los siguientes aspecto

CUADRO 2.

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL "PROPIUM".

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS
SENTIDO DEL CUERPO	• Sensaciones que proceden del interior del organismo y forman un fundamento necesario para el seguimiento del sentido de identidad.
SENTIDO DE IDENTIDAD	• Se forma gradualmente, la interacción social juega un papel importante.
SENTIDO DEL AMOR	• Propio: incluye emociones de satisfacción de uno mismo y de orgullo. Amor propio y egoísmo son sus componentes.
EXTENSION DE LA PERSONA	• El niño empieza a tener una alta consideración por posesiones, objetos de amor y más tarde, por causas ideales, lealtades, etc.
PENSAMIENTO RACIONAL	• Mantiene al organismo en contacto con la realidad; procura elegir el mejor camino para eludir las acechanzas del "ello", "super yo" en el mundo externo.
ESFUERZO ORIENTADOR	• Son los objetivos definidos, un camino que se dirige a lo que se anhela.

Fitts (1971), considera que la percepción que una persona tiene de sí misma es multidimensional, donde los

factores interactúan dinámicamente de tal forma que si uno de ellos se encuentra alterado, los otros serán afectados en forma directa o indirecta. Es por ello que es importante conocer cómo se encuentra cada uno de estos factores, siendo algunos de éstos el Yo físico, el Yo ético-moral, el Yo personal, el Yo familiar y el Yo social.

Según Fitts la imagen que el individuo tiene de sí mismo es de gran influencia en su comportamiento y está directamente relacionado con su personalidad y con el estado de salud mental (Serra y Mendoza, 1990).

Tomando en cuenta las aportaciones más recientes del estudio del autoconcepto, tenemos a los siguientes autores.

Beane y Lipka (1980), realizaron un estudio teórico, en donde diferencian el concepto de la autoestima y el concepto de sí mismo. Concluyeron lo siguiente: concepto de sí mismo, es la percepción que uno tiene de sí mismo en términos de atributos personales y los varios roles que se juegan o cumplen individualmente. Autoestima por otro lado, es definido como los juicios de valor que uno hace en lo concerniente a las satisfacciones personales con un rol y/o la calidad del desempeño.

Nurius (1986) a través de una reevaluación histórica del autoconcepto, concluye que éste es un sistema poderoso de estructuras cognoscitivas, que es muy probable que influya en la interpretación y la respuesta a eventos y en la conducta directa. Esto proporciona un importante esquema

interpretativo para la próxima estimulación y, como contiene representaciones de motivo, meta y norma, el autoconcepto forma un puente conceptual entre el self y el self futuro.

Wells y Marwell (en Zavala, 1993; La Rosa, 1986) dicen que es difícil dar una definición de autoconcepto, ya que se utiliza en muchos sentidos por los autores de diversas teorías. Estos autores afirman que: El autoconcepto es generalmente descrito en términos de actitud reflexiva, la cual es usualmente considerada en tres aspectos fundamentales, el cognitivo (el contenido psicológico de la actitud), el afectivo (una evaluación relacionada al contenido), y el conativo (respuestas comportamentales a la actitud). La autoestima es comúnmente identificada con el segundo aspecto, por lo cual es considerada como principalmente motivacional.

Demo (en Zavala, 1993) expresa que el autoconcepto ha sido investigado como un elemento integral de factores sociales y psicológicos. El autoconcepto es el producto de una actividad reflexiva que es susceptible de cambiar a través de experiencias individuales de la vida. Se caracteriza por cierta estabilidad y cambio en el curso de la vida.

El autoconcepto se considera por tanto un elemento complejo inherente al ser humano, el cual debe ser analizado también en sus elementos componentes; con respecto a ello se ha tenido una controversia en cuanto a la uní o multidimensionalidad del carácter y por ello del autoconcepto. Existe en general la opinión de que hay

varios componentes del autoconcepto; sin embargo, el cómo se organizan e influyen en la conducta ha sido motivo de debate. Byrne (1984), Lyon y MacDonald (1990) señalan que existen cuatro modelos teóricos. Sin embargo en últimas fechas ha existido la controversia de que si el autoconcepto es unidimensional, jerárquico, taxonómico o compensatorio.

En relación a la anterior clasificación se tienen diferentes elementos que caracterizan a cada una de estas clasificaciones como se presenta en el cuadro 3:

**CUADRO 3.
CLASIFICACION DEL AUTOCONCEPTO.**

MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS
UNIDIMENSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • La idea de que el autoconcepto es indivisible y lo constituye una dimensión.
JERÁRQUICO	<ul style="list-style-type: none"> • Ve el autoconcepto como un modelo jerárquico, clasificación por orden de importancia.
TAXONÓMICO	<ul style="list-style-type: none"> • La base jerárquica está caracterizada por las situaciones específicas y en el tope un aspecto global. Autoconcepto como una organización de componentes específicos relativamente independientes entre sí que influyen diferencialmente en la conducta.
COMPENSATORIO	<ul style="list-style-type: none"> • Hay un factor general de autoconcepto que tiene factores específicos y que éstos sostienen una función compensatoria entre sí; es decir, cuando uno de estos factores específicos tiene un bajo status, éste es compensado por otro de mayor status.

González Rey (en Caramon, 1995) asume la idea de que la naturaleza humana debe ser estudiada y comprendida en su totalidad así como en los subsistemas; siendo el autoconcepto uno de éstos. Define el autoconcepto como la imagen que la persona tiene de sí misma y que proviene del exterior, la cual va evolucionando a través del desarrollo de la personalidad. Por lo que hace una diferenciación entre autoconcepto configurado y autoconcepto no configurado: el primero se refiere a la descripción que hace la persona de sí misma, fundamentada tanto en características internas como externas que son aceptadas por ella; mientras que aquellas descripciones que reflejan contradicciones, son las ideas de otros, y remiten al autoconcepto no configurado.

En las últimas décadas los investigadores han ido más lejos al indicar que el autoconcepto se puede contemplar como un constructo divisible. El fundamento radica posiblemente en que el estudiante, a lo largo de su estancia académica vivencia experiencias académicas que de alguna forma influyen en la conformación del autoconcepto en diferentes áreas; como pueden ser en sus habilidades, sus destrezas, sus aptitudes, que de una u otra forma repercuten en el rendimiento académico.

Shavelson, Hubner y Staton en 1976 (Lyon y MacDonald, 1990; Lyon, 1993; Marsh, 1990) mantienen que hay siete características identificables del autoconcepto. Así el autoconcepto es:

- Organizado

- Multifacético
- Jerárquico
- Estable
- Desarrollable
- Evaluativo
- Diferenciable

Como se puede observar a lo largo de esta breve revisión histórica, el término de autoconcepto tiene un sinnúmero de definiciones y términos, bajo diferentes enfoques y conceptualizaciones así como clasificaciones de ello. Sin embargo, se puede llegar a decir que la mayoría de ellos, en resumen, coinciden en la idea de que el autoconcepto es la percepción que se tiene de sí mismo; es un juicio personal de valores, que se expresa en las actitudes del individuo respecto a sí mismo. Es decir, incluye las actitudes, capacidades, pensamientos, sentimientos, etc., mismos que definen su identidad personal, y que se ven determinados e influenciados por el medio social y son vividos de distintas maneras de acuerdo a la historia personal de cada ser.

Lo anterior permite a la persona moverse en su entorno social y darse cuenta de su realidad, tanto interna como externa.

1.2 EL AUTOCONCEPTO DEL ADOLESCENTE.

Retomando los conceptos previos que se revisaron del autoconcepto se abordará éste dentro de la etapa de la adolescencia.

La adolescencia es una etapa que todo ser humano vive y que implica una serie de cambios desde varios marcos; físicos, psicológicos, sociales, interpersonales, etc. Los cambios que se viven en esta etapa implican un proceso de adecuación, en el cual el joven tiene como una de sus metas la consolidación de un concepto claro de sí mismo.

Esta etapa a su vez, atraviesa por estadios o sub-etapas: preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía ó post adolescencia, (Sullivan, 1953) ó pre-adolescencia, adolescencia temprana, adolescencia propiamente dicha, adolescencia tardía y post-adolescencia, (Bloss, 1971). Cada una de estas etapas va a tener momentos de transición cuyo común denominador es la movilización del yo y sus funciones hacia otro tipo de formas de relación con el objeto de la búsqueda de la armonía personal, por lo que se espera que la estructura psíquica haya adquirido una fijación en términos de desarrollo del yo que permita acordar las partes componentes de la personalidad.

Al hablar de la adolescencia se hace referencia a una etapa relativamente corta, con cambios en todos los sentidos (fisiológicos, sociales, cognoscitivos, afectivos, etc.); después de estos cambios, adoptan otra condición que le servirá a ellos, para adaptarse a la vida

futura adulta que les espera (Mussen, Conger y Kagan, 1982). Es la etapa de transición de la niñez a la etapa adulta, en la cual una de sus metas primordiales es lograr un sentido de sí mismo, es decir, el establecimiento de su propia identidad, (Mckinney, Fitzgerald y Strommen, 1982; Berryman, 1994).

Mussen, Conger y Kagan (1982) consideran que el adolescente, en un sentido claro de la propia identidad, requiere darse cuenta del propio yo, como algo distinto o apartado de los demás, pero propio, con un sentido de "totalidad". Así, el yo del adolescente se convierte en la esencia de su existencia. El yo conocido incluye todas las ideas, los sentimientos, las creencias, valores, convicciones; se gradúa desde los detalles de la percepción hasta las actitudes cargadas de sentimientos, tales como el orgullo, vergüenza, la autoestimación, el autoreproche, todo junto integra el concepto de sí mismo

Magaña (1990) dice que el joven integra una personalidad armónica cuando conoce y entiende la esencia del sí mismo, lo que permite al joven tener una autocongruencia entre el quién es, aceptándose tal cual es, de tal manera que el autoconcepto es la representación de la personalidad. El autoconcepto en el adolescente es elemento clave para el desarrollo de la identidad y por ello de la personalidad. Según Erikson, en Becerra y Chavarría (1986), el problema clave de la identidad consiste en la capacidad del yo para mantener la mismidad y la continuidad frente a un destino cambiante y por ello la identidad no significa un sistema interno, sino más bien un proceso psicológico.

Tener un autoconcepto positivo bien integrado así como un autoconcepto negativo ó deficiente tiene repercusiones en la autoestima, entendiéndose ésta cómo la forma en que una persona siente y opina de sí misma; lo que caracteriza finalmente a un tipo de personalidad determinada.

Pick, Montero y Aguilar (1988) describen la autoestima como una forma de conocimiento y reconocimiento de la siguiente manera:

"Conocerse a uno mismo, y sentirse satisfecho consigo mismo son factores muy importantes para el desarrollo de la personalidad y para alcanzar la madurez de nuestro comportamiento. Por ello es importante guiar al adolescente para que se conozca a sí mismo, fortalecer su autoestima, ayudándole a descubrir sus cualidades positivas, tales como sus rasgos de fortaleza, sus atributos físicos, sus aptitudes, en especial aquéllas por las cuales no han recibido suficiente reconocimiento (p.p. 148)."

El autoconcepto nos lleva al término de identidad, en el sentido de que el tener un autoconcepto positivo o negativo determina, entre otras cosas la consolidación de la identidad o la crisis de ella.

Mannoni, Deluz, Gibello y Hébrard (1984) explican la crisis de identidad de la adolescencia así:

"Si se habla de una crisis de la adolescencia puede hacerse como en el primer sentido, para designar el momento en el que se habrá de decidir el futuro del sujeto, o bien, como en el segundo sentido, para designar el momento en el que la neurosis más o menos latente del sujeto se declara con cierta violencia o cierta urgencia (p. 17)."

Se puede entender entonces que una de las salidas viables a un débil autoconcepto puede inducir una serie de problemas, siendo uno de ellos una crisis de identidad que Mussen, Conger y Kagan (1982) conciben como la dificultad de fijar las imágenes de uno mismo, con lo cual se obstaculiza el desarrollo de otras potencialidades y posibilidades de autodefinición; el joven no puede decir lo que es o desea ser y todo ello lo lleva a una serie de problemas en todas las esferas de su vida personal, familiar, social, vocacional, etc. por lo que es necesario conocer e identificar la dinámica emocional del adolescente en torno a su autoconcepto.

Por otro lado, los elementos que hay que tener presentes en la valoración del autoconcepto es la percepción que el joven tiene de sí mismo y dentro de su contexto social, tomando en cuenta ciertas características que los adolescentes señalan como predominantes para su autopercepción. Zavala (1993) explica ciertas características que los adolescentes mencionan con respecto a sí mismo las cuales se presentan en el cuadro 4:

CUADRO 4
CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES
DEL AUTOCONCEPTO ADOLESCENTE

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCION
FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Aspecto general, rasgos faciales, desarrollo armónico del cuerpo, es decir imagen corporal.
INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resolver problemas, formas de pensamiento abstracto y estilos de razonamiento; rendimiento académico.
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes como la escuela, los amigos, los padres, además del sí mismo, entre otros.
RASGOS DE PERSONALIDAD Y TEMPERAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de ser del adolescente en su vida cotidiana y ante eventos inesperados y la reacción temperamental.
TALENTOS ESPECIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Facultades especiales que los adolescentes denoten en alguna actividad que puede ser especial para él mismo y para los jóvenes como la música, el baile, algún deporte, la mecánica, etc.
RELACIONES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para establecer relaciones sociales con los demás así como popularidad.

En términos generales se dice que la adolescencia es una etapa de transición en la cual el joven va encaminado al logro de su identidad; este logro es más fácil de alcanzar cuando su concepto personal se encuentra en comunión con todos los elementos que lo integran; por lo tanto, el autoconcepto adolescente es de suma importancia para facilitar dicho trance.

1.3. AUTOCONCEPTO DEL ADOLESCENTE Y SU RELACION CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO.

Para establecer una posible relación entre la variable autoconcepto y el rendimiento académico es necesario señalar previamente algunos elementos importantes. Se hará un análisis del concepto de evaluación, que tiene una implicación sumamente significativa en la concepción que se abordará aquí sobre la medida de rendimiento académico. Se indicará la postura multidimensional del autoconcepto y la repercusión de éste en el rendimiento académico.

El hablar de rendimiento nos remite en primera instancia al concepto de evaluación, según Chadwick (1987), quién define la evaluación como el acto de establecer el valor o mérito de algún proceso, programa, persona, etc.

La educación se rige por la cantidad y calidad de sus contenidos de aprendizaje que los alumnos deberán adquirir para su desarrollo académico. Para lograr estas

cualidades se tienen que determinar los instrumentos y sistemas de evaluación.

La evaluación será determinante ya que es el reflejo del rendimiento académico del alumno; representa conocer qué tanto el alumno ha alcanzado los aprendizajes que se requieren. Para ello tiene que existir una correspondencia estrecha entre la evaluación y la enseñanza, y éstas dos, a su vez, con el rendimiento académico.

La evaluación según Lemus (1974) se entiende como las actividades, procedimientos e instrumentos de que se vale la institución educativa para apreciar los distintos aspectos incluyendo finalidades, contenidos, medios, resultados y la evaluación misma; lo define de la siguiente manera:

"Evaluación es una forma de apreciación de una situación determinada, se halla en todos los aspectos de la enseñanza y debe seguir el mismo proceso de acción docente (p.15)."

Quezada (en Venegas, 1992) menciona que la evaluación se puede entender como un proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración, para tomar decisiones como resultado inmediato. En el ámbito educativo la evaluación va a enjuiciar el atributo académico

Macías (1988) indica que la evaluación educativa es un proceso integral, sistemático y continuo, que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficiencia de las técnicas empleadas, la capacidad científica y pedagógica del educador, la calidad del currículum y todo cuanto converge en la realización del hecho educativo.

Se puede observar que los autores arriba mencionados coinciden en los caracteres esenciales del concepto de evaluación. Todos ellos expresan la idea de que emitir un juicio de valor, de algún atributo en consideración, tiene como finalidad el poder recabar información para la toma de decisiones. Ahora, el emitir juicios determina de alguna forma normar la educación, es decir, establecer criterios y parámetros de evaluación; el rendimiento académico es visto entonces como una medida de norma en el sentido de que a raíz de ciertas normas establecidas por el sector educativo, se determina el cumplimiento académico y esto a su vez determinará el éxito educativo o el fracaso de éste.

Con respecto al concepto de rendimiento escolar o académico Galan y Marín (1984) lo definen como la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela, que se materializa a través de variables que se consideran reales, siendo una de éstas, las calificaciones escolares. Estas últimas tienen como característica, que a la vista del alumno, le refleja una unidad concreta, en la que se concentran todas las actividades académicas, obteniendo así un número, una puntuación por su esfuerzo.

El rendimiento se expresa a través de medidas mediante las cuales se intenta describir el grado de adecuación que el funcionamiento de un sistema educativo presenta con respecto a sus objetivos.

También se ha entendido que las calificaciones son emitidas por el maestro, quien es el personaje que determina, en base a un criterio, el grado de conocimientos que el estudiante obtuvo y como respuesta de ello, se le asigna la calificación que merece. Lemus (1974) indica que el 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 académico es fundamental para la aprobación o reprobación de un alumno, y que el obtener buenas calificaciones es representación de un adecuado rendimiento académico. De tal manera que el alumno será considerado por sus maestros como "buen alumno" si éste cumple con los requisitos impuestos por la institución educativa.

En relación a los requisitos que los estudiantes deben realizar y cumplir, éstos van a estar en función de los objetivos que se persigan, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pansza y Hernández (1990) señalan que dichos requerimientos van desde habilidades específicas (expresión oral, organización de tareas, etc.) hasta valores y actitudes concretas hacia el estudio.

Haciendo un análisis de los procesos de evaluación y los criterios que se tienen para determinarlos, tradicionalmente en los estudios sobre el rendimiento

académico en México, los criterios de medición más corrientemente utilizados son las calificaciones que obtienen los estudiantes; sin embargo se tienen las críticas de que pueden ser indicadores engañosos por su falta de control objetivo y fuente de sesgo en lo que se pretende medir (Escobar, 1989).

A pesar de ello los estudiantes las perciben como criterios de éxito o fracaso académico, (Roda, Ávila y Morales, en Escobar, 1989). En oposición a esta postura, Pescador (1983) contempla que existen, entre algunas de las variables para la evaluación, las que se relacionan de forma directa con el alumno, como puede ser su comportamiento ante las actividades académicas, y que se consideran de forma directa, es decir son de carácter interno o psicológico.

Aunado a esta idea Aranda y García (1995) enfatizan que los factores que producen un alto, medio o bajo rendimiento escolar son múltiples y afectan de diferente manera al sujeto; concluyen diciendo que es conveniente reconocer que el resultado entonces es atribuible a diferencias individuales, económicas, sociales, pero sobre todo psicológicas de los alumnos.

Dentro del contexto escolar el estudiante se desenvuelve en una serie de marcos y actividades académicas, las cuales llegan a ser múltiples y de diversa índole, dejando en el alumno un conjunto de experiencias agradables o desagradables y como resultado una calificación que seguramente impactará en el concepto que tenga de sí mismo. El que el adolescente encuentre un

parámetro visible, como pueden ser las notas obtenidas por su compromiso, en las tareas y actividades escolares, refleja en cierta medida su valoración personal, percepción y estima por sí mismo.

Cáramon (1995) dice que el universo del estudiante adolescente se compone de varios campos o factores; siendo uno de ellos, la opinión que se tiene de sí mismo, cuyo efecto puede influir determinantemente en el desarrollo del joven pudiendo también afectar en su rendimiento académico. Schiefelbein y Simmons así como Muñoz Izquierdo (en Pescador, 1983), Purkey (en Masqud y Rouhain, 1991) identifican el autoconcepto como un factor determinante en el rendimiento académico de los adolescentes.

Siguiendo con esta idea, se observa que las correlaciones obtenidas entre las medidas del autoconcepto general y el rendimiento académico en los últimos años, han arrojado resultados moderadamente positivos, como señalan Piers y Harris durante 1964 y Purkey en el año de 1970 (en Maqsud y Rouhan, 1991). Sin embargo se ha producido gran inquietud por conocer la relación de estas dos variables en el ámbito educativo.

Maqsud y Rouhani (1991) investigaron la relación entre el autoconcepto general y el rendimiento académico en las materias de matemáticas e inglés en una muestra de 135 adolescentes de entre 14 y 17 años de tres escuelas. Se encontró que el autoconcepto y el rendimiento en inglés y matemáticas tiene una correlación positiva.

Garzarelli, Everhart y Lester (1993) investigaron la potencial correlación entre el autoconcepto adolescente de estudiantes regulares y no regulares y su rendimiento académico; en el estudio participaron 66 sujetos, 33 mujeres y 33 hombres de 7^{to.} y 8^{to.} grado de estudio. Se aplicó la Tennessee Self-Concept Scale (Fitts, 1965) y como medida de rendimiento su percentil académico. El resultado del estudio indica que el autoconcepto y el rendimiento académico se asocian únicamente en estudiantes catalogados como regulares, no sucediendo lo mismo con estudiantes no regulares, además de que las mujeres presentan mayor relación entre las variables citadas ; la importancia de esta investigación radica por un lado, en intentar explicar la influencia que tienen ambas variables y por otro lado, en la posibilidad de estudiar las mismas variables en diferentes grupos de estudiantes.

Télles y Vázquez (1992) realizaron un estudio con 73 sujetos adolescentes de 1er. semestre de preparatoria para determinar cómo influye el autoconcepto en el rendimiento académico. Como medida de autoconcepto se aplicó el Instrumento de la Rosa y se calculó el promedio escolar de cada sujeto. Los resultados arrojados son los siguientes: a mayor promedio académico mayor autoconcepto en el factor emocional (salud mental) y social (accesibilidad); de la misma manera, a mayor edad, mayor autoconcepto en los factores emocionales; las mujeres se perciben mas honestas, leales, accesibles, agradables y tratables, comparándolas con los hombres.

Con respecto a diferentes grupos de estudio Gomá, García y Pérez (1991) comentan que a lo largo de los últimos años ha existido la inquietud de conocer el vínculo

entre el sexo de los sujetos y el rendimiento académico, ya que se tiene la idea de que existen diferencias en el éxito académico con respecto a las materias o disciplinas educativas entre adolescentes hombres y mujeres.

El estudio del autoconcepto y el rendimiento académico en el grupo adolescente ha desencadenado una serie de posibilidades de estudio que sugiere que ambas variables a su vez se dividen en componentes específicos, siendo cada uno de sus componentes elementos mayormente discriminatorios para explicar las variables de estudio.

Son varias las investigaciones que se han hecho en relación a diferentes tipos de autoconcepto. Shavelson, Hubner y Staton (1976); Lyon y MacDonald (1990); Lyon (1993); Marsh (1990) con su posición multifacética y jerárquica del autoconcepto, explican que la clasificación del autoconcepto abarca diferentes esferas del desarrollo del adolescente, por lo que se puede contemplar un autoconcepto en el ámbito académico; estos autores identifican dos componentes específicos: el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico, como a continuación se describen:

- El autoconcepto académico a su vez se divide en tópicos específicos vinculados a las materias comunes por área como son las matemáticas, el inglés: así, se tiene un autoconcepto matemático, un autoconcepto del inglés, etc.

- El autoconcepto no académico es dividido en social, físico, y emocional. El autoconcepto físico es a su vez dividido en autoconcepto de habilidad física y autoconcepto en apariencia física. El autoconcepto social también se divide en autoconcepto de relación de pares y relación con otros significantes.

Esta postura clasificatoria tiene como idea fundamental el desmenuzar y por lo mismo conocer más detalladamente el impacto del autoconcepto en todas sus expresiones de la vida escolar y el autoconcepto académico en las áreas del conocimiento como pueden ser unas de las más representativas: las matemáticas, la química, la física, las lenguas, etc.. Como dice Anastasi (en Gomá, García y Pérez, 1991) el éxito académico puede estar determinado por habilidades y capacidades específicas que se asocian a las áreas del conocimiento.

Así el autoconcepto académico en sus diferentes modalidades, puede tener mejores posibilidades de explicar el rendimiento académico de los estudiantes en relación al autoconcepto global (Shavelson y Bolus, 1982; Mboya, 1993). Se han tenido resultados tendientes a sostener la correlación entre estas dos variables, en el sentido de que el autoconcepto académico y sus variantes por áreas del conocimiento (autoconcepto matemático, autoconcepto del inglés. autoconcepto del español, etc.) y el rendimiento académico tienen mayores posibilidades de correlacionar, Mintz y Muller (en Lyon, 1993); Black, Rubin, Doble y Sndidge, (en Lyon y MacDonald, 1991); Byrne (en Acuña, 1991); Hansford y Hattie así como Shavelson (en Marsh, 1990); Piers y Harris (en Maqsud y Rouhan, 1991). También

se ha encontrado que existe correlación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en matemáticas e inglés Wylie(en Maqsud y Rouhani, 1991).

Lyon (1993) realizó una investigación para probar la hipótesis siguiente: teóricamente el autoconcepto académico tiene mayor relación con el rendimiento académico que el autoconcepto global. Participaron en el estudio 88 estudiantes de clases regulares, de séptimo y octavo grado, 48 hombres y 42 mujeres, cuya edad era de 14 años, de clase baja y media en la ciudad de Wisconsin. Como medida de rendimiento se aplicó la escala The Stanford Achievement Test (SAT) por áreas así como rendimiento total; como medida de autoconcepto académico se utilizó la adaptación a la versión de la Academic Self Concept Scale (ASCS, Reynolds et al.,1980) llamada Personal Attitude Survery (PAS) y como medida del autoconcepto global la escala de Rosenberg Self Esteem Scale (GSC) (Rosenberg, 1965). Su hipótesis de corroboró apoyando la postura teórica de Shavelson Hubner y Staton (1979) y Shavelson y Bolus (1982).

Eshel y Kurman (1992) estudiaron la relación entre el autoconcepto global y el autoconcepto académico de 192 preadolescentes: en términos generales concluyen que no existe comparación entre autoconcepto global y autoconcepto académico ya que son diferentes dimensiones del autoconcepto.

Williams (1991) realizó un estudio para determinar la relativa influencia en diferentes aspectos de los test de ansiedad y autoconcepto en adolescentes durante el

desarrollo académico para estandarizar un instrumento. Participaron en el estudio 116 estudiantes; fueron jovencitos de escuelas públicas (46 hombres y 70 mujeres) a nivel secundaria en la localidad urbana, suburbana y rural de Oklahoma U.S.A. Comenta que la relación entre estas dos variables y el rendimiento académico, han sido investigadas por décadas, sin llegar a nada claro al respecto.

El trabajo consistió en realizar un taller en cinco ocasiones durante el ciclo académico 1988-1989. Durante este taller los estudiantes contestaron tres tests autoadministrables: uno de rendimiento académico, otro de autoconcepto y uno más de ansiedad. El instrumento de Rendimiento Académico fue tomado del American College Test Program, (ACT 1989) el cual constó de 81 reactivos que se basa en áreas: Inglés, Matemáticas, Literatura y Ciencias Básicas. El instrumento de Autoconcepto fue el Multidimensional Test of Self-Concept (Lathrop, 1988) que evalúa el concepto personal y determina el autoconcepto; cada sujeto contestó 18 reactivos de evaluación sobre el concepto "Yo soy así". Estos reactivos se subdividieron a su vez en tres diferentes áreas: sociabilidad, competencia y dependencia.

Los resultados obtenidos son los siguientes: las puntuaciones de autoconcepto y ansiedad son dramáticamente diferentes, a diferencia de ACT. Se encontraron puntuaciones altas en los tests de autoconcepto y ansiedad en relación a la literatura; lo cual concluyó que el autoconcepto así como la ansiedad son variables que influyen en el rendimiento académico desde un punto desfavorable ya que los estudiantes decrementan su

aprovechamiento. Se corroboró la hipótesis ya que se encontró mayor correlación entre la ASC y el rendimiento ($r = .57$) a diferencia de la GSC y el rendimiento ($r = .31$). En cuanto a la correlación entre los subtests de la ASC y la GSC ($r = .71$) los autores concluyeron que los resultados de este estudio sugieren que la medida del autoconcepto académico es más relevante para el rendimiento académico que la medida del autoconcepto global., apoyando la conceptualización teórica de Shavelson, Hubner y Staton (1976).

Marsh (1990) partió de la idea central de que existe un autoconcepto académico que influye en el rendimiento académico tomando en cuenta el marco de referencia interno o externo que los sujetos tienen y que es formado éste último por las autopercepciones vividas. Después de presentar sus resultados sugiere que la medida general de autoconcepto puede ser reemplazada por autoconcepto matemático y autoconcepto del inglés. Esto puede favorecer la posibilidad de encontrar una correlación única entre autoconcepto matemático y rendimiento académico así como autoconcepto en el inglés y rendimiento académico. Como se puede observar esta postura va más allá de un simple autoconcepto académico.

Marsh, Burne y Shavelson (1988) realizaron una investigación en la cual para conformar su muestra utilizaron 516 niños y 475 niñas de 11o. a 12o. grado, estudiantes de preparatorias mixtas suburbanas de Ottawa, Canadá.

Se les aplicó el cuestionario de autodescripción III (Maexh, Barnes y Hocevar, 1985); la escala de autoconcepto de habilidades (Brokover, 1962); el inventario de la percepción afectiva (Soares, A. y Soares, L., 1979) y la escala de autoestima de Rosenberg (1965); fueron obtenidas las evaluaciones de cada sujeto reportadas en sus boletas. Los autores encontraron que el autoconcepto verbal y autoconcepto matemático tuvieron un efecto fuerte y positivo en el aprovechamiento verbal y aprovechamiento matemático. El aprovechamiento académico está más altamente correlacionado con las facetas académicas del autoconcepto que con el autoconcepto en general.

Los resultados sugieren que el autoconcepto general no se ve afectado por el aprovechamiento verbal, matemático o escolar. En cuanto a las diferencias sexuales en el autoconcepto multidimensional y aprovechamiento académico encontraron que: las niñas podían tener más alto aprovechamiento verbal y autoconcepto verbal que los niños; los niños podían tener más alto aprovechamiento en matemáticas y el autoconcepto matemático que las niñas; ésto sugiere que el autoconcepto puede no ser neutral en términos de estereotipos sexuales. Se encontró que el autoconcepto y el aprovechamiento académico están correlacionados en ambas direcciones. Hay una influencia de los maestros en los estudiantes, que se ve reflejada en el autoconcepto académico al igual que la percepción de otros estudiantes.

Garzarelli y Lester (1989) investigaron la asociación entre el autoconcepto y el aprovechamiento académico en adolescentes jamaquinos. Su muestra se conformó de 36 hombres y 43 mujeres entre los 14 y los 17 años que

asistían a la escuela. El instrumento para medir autoconcepto fue la escala de Tennessee midiendo tres tipos de autoconcepto: identidad, autosatisfacción y conducta. La medida de aprovechamiento académico en matemáticas e inglés fue calculada para cada uno de los estudiantes. El estudio de este modo confirmó una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico, pero únicamente para las mujeres.

Las teorías acerca del autoconcepto han sido sustentadas por investigaciones en torno a instrumentos de medición, investigaciones empíricas y prácticas. La multidimensionalidad del autoconcepto en los últimos tiempos se ha sustentado por análisis factoriales para encontrar factores determinantes de autoconcepto académico en relación al rendimiento académico.

Shavelson, Hubner y Staton (1976) bajo la hipótesis de la organización multifacética y jerárquica del autoconcepto, revisaron los cinco mejores instrumentos de medición del autoconcepto para examinar la metodología de validación de constructo, estos instrumentos fueron: "Michigan State Self-Concept of Ability Scale" que mide el autoconcepto y la habilidad académica; "Self-Esteem Inventory" que ha sido usado para medir autoconcepto general; "How I See Myself Scale" que ha sido usada para medir los cambios en ciertos aspectos del autoconcepto; "The Way I Feel About Myself" que fue desarrollada para medir el autoconcepto global; "Self-Concept Inventory" provisto de una medida general de autoconcepto y facetas de éste.

Los resultados sugieren que el autoconcepto puede ser dividido en cuatro áreas: académica, social, emocional y física así como la idea de que el autoconcepto global puede ser dividido en autoconcepto académico y autoconcepto no académico.

Marsh y Holmes (1990) realizaron una investigación con 290 preadolescentes de cinco escuelas públicas, cuyo promedio de edad fue de 10.5 años, tres de sus propósitos fueron:

- Enfatizar la importancia de la multidimensionalidad del autoconcepto, destacando el autoconcepto académico, social y físico.
- Someter a análisis factorial tres instrumentos psicométricos de autoconcepto para corroborar los factores que las conformaron.
- Comprobar la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico.

Los instrumentos a analizar fueron los que se presentan en el cuadro 5:

CUADRO 5

**ESCALA DE AUTODESCRIPCIÓN (SDQI), ESCALA DE
COMPETENCIAS (PCS) Y ESCALA DE PIERS-HARRIS (PH).**

DOMINIO	SDQI*	PCS**	PH***
FÍSICO	HABILIDAD FÍSICA APARIENCIA FÍSICA	COMPETENCIA FÍSICA	APARIENCIA Y ATRIBUTOS FÍSICOS
SOCIAL	RELACION DE PARES	COMPETENCIA SOCIAL	POPULARIDAD
ACADEMICO	ACADÉMICO TOTAL	COMPETENCIA COGNITIVA	ESTATUS INTELLECTUAL Y ESCOLAR
GENERAL	AUTOCONCEPTO GENERAL	AUTOVALOR GLOBAL	-----
OTROS	LECTURA MATEMÁTICAS SUJETO TOTAL RELACIONES PARENTALES		CONDUCTA ANSIEDAD GUSTO Y SATISFACCIÓN

*SDQI= SELF DESCRIPTION QUESTIONNAIRE (MARSH, 1988)

**PCS= PERCEIVED COMPETENCE SCALE (HARTER, 1979,1982)

***PH= PIERS HARRIS (PIERS, 1984).

En términos generales se encontró que los tres instrumentos sí distinguen la composición del autoconcepto en diversos factores, por lo que se corrobora la idea de la dimensión mutidimensional del autoconcepto incluyendo: autoconcepto físico, social y académico. Los instrumentos SDQI Y PCS mantuvieron su estructura factorial a diferencia de PH; sin embargo esta diferencia no es significativa. Los resultados demuestran que el concepto específico de autoconcepto de lectura y autoconcepto matemático con el rendimiento en lectura y en matemáticas se relacionan.

En general se puede ver que el autoconcepto es un constructo inherente al ser humano y de suma importancia en la edad adolescente, ya que va a perfilar la estructura de personalidad del joven. El autoconcepto en la etapa adolescente se expresa de diferentes formas, siendo una de ellas la percepción que se tiene de sí mismo en el ámbito académico y que repercute directamente es su rendimiento. La comprensión de la dinámica del autoconcepto del adolescente facilitará las formas de intervención para desarrollar un eficiente desempeño académico del joven.

A partir de la exposición teórica del autoconcepto y el rendimiento académico se presenta la inquietud de identificar la presencia y comportamiento de estas dos variables en adolescente mexicanos que se encuentran actualmente estudiando el bachillerato en la Cd. de México.

Otra inquietud que surge a raíz de la primera es conocer si en esta muestra la variable autoconcepto y los elementos que lo conforman se relacionan con las diversas medidas de rendimiento académico en esta misma muestra.

CAPITULO II: HÁBITOS DE ESTUDIO.

HÁBITOS DE ESTUDIO

2.1. ENFOQUES TEÓRICOS DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO.

En los niveles de educación básica, media básica y media superior, se presentan una serie de problemas que constantemente hay que atender y sobre todo cuando el rendimiento académico de los educandos está de por medio. Las instituciones educativas deben proporcionar a los educandos una formación académica sólida que garantice su desempeño, dotando a los estudiantes de elementos que les faciliten la adquisición de conocimientos y habilidades para solucionar problemas que habrán de enfrentar en su vida futura y profesional.

Al hablar de una formación académica sólida primeramente es necesario contemplar la importancia que tiene el que el alumno, en la mayoría de los casos, no sabe cómo aprender. Esto es, que la mayoría de los estudiantes no tienen y por lo tanto no utilizan las herramientas adecuadas para lograr un aprendizaje significativo. Como dice Matamoros (1994) el estudiante debe "aprender a aprender", en el sentido de que el joven en el proceso de adquisición de los conocimientos, participe activamente en el desarrollo de estrategias cognoscitivas para la comprensión, el razonamiento, la solución de problemas, etc. a través de procedimientos que le permitan lograr los objetivos que se pretenden alcanzar. De igual forma Muria (1994) maneja el concepto de "aprender a aprender" es decir, enseñar al alumno a emplear

estrategias de aprendizaje más adecuadas en la adquisición de nuevos conocimientos.

Tanto psicólogos como pedagogos se han preocupado desde hace varias décadas, por la forma que adoptan los estudiantes para estudiar y, consecuentemente, por diseñar métodos para mejorar su calidad. En la perspectiva del cognoscitismo, se plantea que es posible diseñar estrategias cognoscitivas para mejorar las habilidades propias. Estrategias cognoscitivas es una categoría teórica, amplia e incluso flexible, en la que pueden entrar otros conceptos más específicos como estrategias de aprendizaje según lo mencionan Castañeda y López (1989).

El empleo de estas herramientas de trabajo da pie a estructurar el trabajo escolar de los alumnos, sentando las bases de un estudio organizado y como consecuencia de ello, el logro de los fines educativos, el aprendizaje. Rojas y Quesada (1992) comentan que los estudiantes logran un aprendizaje significativo cuando desarrollan estrategias de aprendizaje adecuadas. Por lo tanto el uso de estos mecanismos es fundamental en el proceso educativo que se vive día a día en las escuelas y fuera de éstas.

Algunas de las definiciones que existen sobre estrategias de aprendizaje ahora también conocidas como estrategias cognoscitivas son:

- Weinstein y Mayer (1986) señalan a las estrategias de aprendizaje como conductas y pensamientos que un aprendiz emplea durante

el aprendizaje y que intenta influir en los procesos de codificación del aprendizaje, al grado de mejorar la integración y la recuperación del conocimiento a través de planes organizados de acción diseñados para alcanzar una meta.

- Monereo (1990) define las estrategias de aprendizaje como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognoscitivos, afectivos y motrices con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje.
- Presley, Presley, Elliot-Faust y Miller (en Muria, 1994) dicen que una estrategia está compuesta de operaciones cognoscitivas además de los procesos que son una consecuencia natural de llevar a cabo la tarea; abarcando desde una operación determinada a una secuencia de operaciones interdependientes. Las estrategias alcanzan propósitos cognoscitivos y son actividades potencialmente controlables y conscientes.
- Muria (1994) indica que las estrategias de aprendizaje son actividades físicas (o mejor dicho conductas, operaciones) y actividades mentales (pensamientos, ideas, procesos cognoscitivos) que se llevan a cabo con un

propósito cognoscitivo determinado, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.

- Castañeda y López (1989) las definen como aquellas acciones que el estudiante realiza para aprender en las cuales compromete su estilo cognitivo particular, como sus habilidades representacionales (lectura, escritura y cálculo), las de control ejecutivo sobre su persona, sobre las tareas y sobre los materiales académicos.

Las definiciones anteriores nos muestran que los hábitos de estudio han tenido una infinidad de concepciones y diversas formas de representarse; es cierto que estos enfoques teóricos tienen finalmente la idea de plasmar la conveniencia de su uso en el terreno educativo y para la mejora del desenvolvimiento del alumno en su desarrollo académico.

Estas concepciones teóricas dan como resultado una serie de implicaciones y efectos. Es decir, proponen variedad de uso en los hábitos de estudio de diversas poblaciones y se pretende con esta actividad fortalecer el proceso de enseñanza de los jóvenes estudiantes. El conocimiento de los hábitos de estudio y la aplicación de ellos será siempre en beneficio del trabajo escolar.

2.2. HÁBITOS DE ESTUDIO Y/O ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, TIPOLOGÍA Y CLASIFICACIÓN.

Como elementos principales y secuenciales de las definiciones anteriores se entiende que las estrategias de aprendizaje tienen elementos en común: hablan de comportamientos o actividades que generalmente son planificadas, por medio de procesos de codificación y cuya meta es la solución de problemas académicos.

Las estrategias de aprendizaje se han clasificado por diferentes autores de diversas maneras; por el tipo de tarea (ensayo, elaboración, etc.), el nivel de generalidad en el que operan (directamente sobre el material a aprender) y por los procesos psicológicos (atencionales, de estructuración, etc., de estrategias libres, incluidas e impuestas) que van a depender del moldeamiento y la forma de uso de éstas.

Bajo la idea de "enseñar a pensar" al estudiante, que sería la premisa básica de las estrategias de aprendizaje, se presenta un nuevo enfoque, que contrapone el estilo tradicional en el cual se emplea un tipo de metodología expositiva, enfática y repetitiva, de carácter pasivo y mecánico, a base de efectuar asociaciones y jerarquías arbitrarias en forma de listas, con el enfoque de aprendizaje superficial-repetitivo.

Esta propuesta de estrategias de aprendizaje busca establecer relaciones significativas entre las ideas, de tal manera que las estrategias tengan un carisma activo y de comprensión, bajo el enfoque de un aprendizaje profundo-significativo, que va de acuerdo a tipo de pensamiento hipotético deductivo que emplean los adolescentes (Magaña, 1990).

Bajo esta misma línea Kirby (en Monereo, 1990) establece la existencia de una clasificación dicotómica de las estrategias de aprendizaje, como se observa en el cuadro 6:

CUADRO 6.
TIPO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

TIPO DE ESTRATEGIAS	CAACTERISTICAS
MICROESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Actúan entre un problema o tarea específicos y su adquisición por el sistema cognoscente. El grado de apertura y gerealización es mínimo. se enseñado fácilmente y su grado de complejidad es bajo.
MACROESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Su acción es compleja y a distancia en el sentido de que su acción tiene como objetivo el conocimiento y la comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje. Su grado de generalización es amplio y tiene un alto grado de transferencia y de enseñanza. Llamado metacognoscitivas por la capacidad que tiene el sujeto de valorar el estado de la información dentro de su propio sistema cognoscitivo.

Tomando en cuenta los enfoques del aprendizaje superficial-repetitivo y profundo-significativo, otra de las clasificaciones que más aporta al conocimiento de las estrategias es la de Weinstein y Mayer (1986) quienes

amplían su análisis de una visión dicotómica a una visión múltiple como se presenta en el cuadro 7:

CUADRO 7.
CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, VISIÓN MÚLTIPLE.

TIPO DE ESTRATEGIAS	CARACTERÍSTICAS
REPETICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Función cognoscitiva es mínima como las prácticas de registro, copias; rutinalización de técnicas de estudio básicas.
ELABORACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conexiones entre los conocimientos previos aprendidos y los nuevos conocimientos, como la toma de notas y apuntes, los esquemas, los resúmenes, los diagramas los mapas conceptuales. Nivel de comprensión bajo.
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de agrupamiento, ordenación y categorización de datos; se representación fidedigna de la estructura de la información. Función cognoscitiva superior.
REGULACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Cnocimiento y comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje; control cognoscitivo muy elevado. Habilidades metacognoscitivas
EMOTIVO-MOTIVACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Función compleja cognoscitiva máxima, control consciente del uso de la estrategia, del estilo motivacional.

Con respecto a estas dos últimas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje se puede entender que los métodos y técnicas de estudio caerían dentro de las microestrategias y de las estrategias de repetición y de elaboración.

En relación a los conceptos de estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, Monereo (1990) plantea que las "estrategias de aprendizaje" son el concepto cognoscitivo que viene a sustituir a la concepción tradicional de "técnicas y hábitos de estudio". No deja de ser importante el analizar el concepto de hábitos y técnicas de estudio ya que de este primer planteamiento se han desprendido una serie de enfoques sobre el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual éstos elementos son claves importantes.

El término hábito se deriva de la palabra latina "habere", que significa tener, entendiéndose en el sentido de adquirir algo no poseído anteriormente. El hábito es un modo de conducta adquirida, es decir una reacción aprendida, que supone la tendencia a repetir y a reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma bajo las mismas o similares circunstancias. Los hábitos se forman en la vida de cada individuo por medio del esfuerzo personal; toda formación real de hábitos no es otra cosa que autoadiestramiento.

Collin (1979) indica que el término de "hábito de estudio" expresa el método que acostumbra emplear el

estudiante para asimilar unidades de aprendizaje, su aptitud para evitar distracciones, su atención al material específico que está siendo estudiado y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el proceso.

La formación de hábitos está inmersa en la base de la educación. Sin hábitos sería imposible aprender porque la educación consiste en gran medida, en el proceso de formación de hábitos, que varían desde los simples a los complejos. La escuela no es sólo el lugar donde el individuo adquiere aquella pieza de información, sino la institución donde su carácter es moldeado, esculpido y formado en una gran parte, por medio de la constitución de los hábitos.

Los hábitos y técnicas de estudio se describen entre una gama amplia de posibilidades, de tal manera que la literatura sobre este tema enfatiza los más significativos y por lo mismo los más eficaces.

Tort (1973) describe las técnicas o hábitos de estudio en cuatro bloques que se presenta en el cuadro 8:

CUADRO 8.
TÉCNICAS DE ESTUDIO

BLOQUE	CARACTERÍSTICAS
PRIMERO	<ul style="list-style-type: none"> • Afectan las funciones de motivación para el estudio, las cuales se enfocan al concepto que del mismo tiene el propio estudiante. Contribuyen a que él reciba la complejidad e importancia de su estudio. Por ejemplo, recursos ambientales, familiares y escolares.
SEGUNDO	<ul style="list-style-type: none"> • Afectan las condiciones físicas del estudio; se maneja comúnmente el diseño de horarios, distribución de tiempo, cansancio, etc.
TERCERO	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas instrumentales básicas, como la lectura y el estudio. Resolución de problemas de velocidad, comprensión de lectura, etc.
CUARTO	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos concretos de trabajo: tomar apuntes, preparación de exámenes, resúmenes, etc.

Brown y Holtzman (1974) formulan la organización para el estudio como elemento clave en la formación de hábitos y el empleo de técnicas. Entre los más importantes están la administración eficiente del tiempo a través de la delimitación de horarios de estudio; el análisis del ambiente donde se estudia tomando en cuenta tres factores, distracciones auditivas, distracciones visuales y la desorganización; esta última contemplando áreas de trabajo y las herramientas de estudio. En relación a las técnicas de estudio eficaces contemplan las siguientes: realizar una lectura significativa a través de diferentes métodos de lectura; tomar notas o apuntes; elaborar exámenes; la memoria y el olvido; la redacción y localizar las fuentes de información.

Pansza y Hernández (1990) mencionan que de entre los hábitos y técnicas de estudio más significativos están el ambiente de estudio, la administración del tiempo, la lectura y su comprensión, la elaboración de apuntes, resúmenes y cuadros sinópticos.

Domínguez (1991) señala que uno de los hábitos más importantes es la organización del tiempo, en lo cual se contempla la administración de éste, así como el tiempo de repaso.

En base en las anteriores tipologías de hábitos y técnicas de estudio, Ibáñez (1983) retomando los conceptos de las microestrategias que por antonomasia son los métodos y técnicas de estudio, establece un cuadro sinóptico en el que clasifica según las habilidades, las microestrategias y las técnicas asociadas; esta clasificación menciona algunas técnicas ya indicadas por autores antes citados, con la ventaja de su esquematización y jerarquización como se puede observar en el cuadro 9:

CUADRO 9.

MICROESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .

HABILIDAD	MICRO ESTRATEGIAS	TECNICAS ASOCIADAS
PLANIFICAR	ENTORNO CONTROL TIEMPO	FATIGA. DISTRACCIONES ORGANIZACIÓN. MATERIAL. PROGRAMACIÓN: - CORTA. - LARGA.
REGISTRAR	VELOCIDAD LECTURA TOMA APUNTES Y NOTAS	PRELECTURA. RASTREO. REPASO. ANOTACIONES. ABREVIATURAS.
ANALIZAR	SUBRAYADO ANÁLISIS TEXTOS	LINEAL ESTRUCTURAL REALIZADO GUÍAS DE ANÁLISIS

<p>SINTETIZAR</p>	<p>ESQUEMA</p> <p>RESUMEN</p> <p>GRÁFICAS</p> <p>C. SINÓPTICO</p>	<p>CIRCULAR.</p> <p>NUMÉRICO.</p> <p>GRÁFICO.</p> <p>ABSTRACTO</p> <p>FICHERO</p> <p>DIAGRAMA.</p> <p>HISTOGRAMA.</p> <p>GRÁFICA.</p> <p>COORDENADAS.</p>
<p>CUADRO 9</p>	<p>MICRO</p> <p>ESTRATEGIAS</p>	<p>APRENDIZAJE</p>
<p>MEMORIZAR</p>	<p>MNEMOTECNIAS</p> <p>CONTROL</p> <p>OLVIDO</p>	<p>CADENA</p> <p>DE IMAGENES:</p> <p>NUMERICAS.</p> <p>TOPOGRAFICAS.</p> <p>ACROSTICOS.</p> <p>ASOCIACION:</p> <p>PALABRAS</p> <p>MULETA.</p> <p>REPASO.</p>
<p>DEMOSTRAR</p>	<p>PREPARACIÓN</p> <p>DE PRUEBAS:</p> <p>CONTROL</p> <p>ANSIEDAD</p>	<p>AUTOCONTROL.</p> <p>RELAJACION.</p>

<p>DEMOSTRAR</p>	<p>REDACCION</p>	<p>DESENSIBILIZACION.</p> <p>MONOGRAFIAS.</p> <p>TRABAJO.</p> <p>INVESTIGACIÓN</p> <p>INFORMES.</p>
-------------------------	-------------------------	--

A diferencia de las microestrategias, las macroestrategias, vinculadas a las estrategias de organización, regulación y afectivo-motivacional se consideran de orden superior; como señala Kirby (en Monereo, 1990): que la diferencia entre unas y otras radica en el hecho de que las microestrategias que actúan entre un problema o tarea específica y su adquisición por el sistema cognoscitivo, tiene un nivel muy limitado de generalización a otros problemas o tareas nuevas, en cambio las macroestrategias tienen por objeto el conocimiento y comprensión de los propios mecanismos de aprendizaje; tienen un elevado grado de transferencia. Estas clasificaciones tienen cierta independencia pero habrá que investigar más, para corroborar o desintegrar esta idea (p. 8, 11).

Los hábitos de estudio han sido ampliamente estudiados por los interesados en el desarrollo de sus alumnos, como ya se ha señalado. Las clasificaciones y subclasificaciones dan un panorama de la amplitud de uso de ellos, de forma tal que algunos hábitos de estudio son más

recomendables para ciertas tareas que otros; el conocimiento detallado y explícito favorece la forma de trabajo de los estudiantes y finalmente, se espera que sean herramientas que cooperen para lograr el objetivo de la educación, como es el aprendizaje.

2.3. LOS HÁBITOS DE ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Por otro lado, ante la búsqueda de solución a los problemas del binomio enseñanza-aprendizaje ha existido ya en décadas pasadas y presentes la gran inquietud de conocer la dinámica entre los hábitos de estudio ó estrategias de aprendizaje con relación a rendimiento académico de los adolescentes, para proporcionar alternativas viables con base en programas de apoyo al aprendizaje, (Pantoja, Arce, García y García, 1988; Monereo, 1990; Cano y Justicia, 1993; Trujillo y Garibaldi, 1994; Baum y Medeiros, 1994; Herrera y Lujano, 1994; Avilés y Quintero, 1994). Incluso se han determinado factores preponderantes que influyen de una u otra manera en el rendimiento académico, (García, 1989).

Sin embargo, existe desacuerdo en la literatura acerca de esta posible relación, Einstein (en Nixon y Frost, 1990), Matt, Pechersky y Cervantes (1991), Miller, Alway y Mckinley (en Cano y Justicia, 1993).

Tomando en consideración la clasificación de Ibáñez (1983) anteriormente mostrada, se hará una breve descripción de algunos de los hábitos de estudio más investigados en los últimos años en relación al rendimiento académico; es importante señalar que en la bibliografía revisada, los hábitos de estudio se centran frecuentemente en el marco del tiempo de estudio.

Con respecto al tiempo total de estudio y el rendimiento académico se tienen diferentes impresiones sobre su relación. Al hablar del tiempo dedicado al estudio se contemplan las actividades dedicadas a estudiar como pueden ser el organizar el material de estudio, revisar el material de estudio, repasar el material de estudio, tiempo gastado en leer, (Pantoja, Arce, García, 1988; Dickson y O'Connell, 1990).

Capella, Wagner y Kusmierz (1982) examinaron la relación entre la conducta de estudio y el promedio de calificación de una muestra de 100 jóvenes estudiantes. Se trabajó con la hipótesis de que la medida de hábitos y actitudes de estudio se opone al auto reporte del tiempo de estudio. Se utilizó como instrumento de medición la Escala de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio (Brown y Holtzman, 1967). Se encontró una alta correlación, como se había predicho, entre la conducta de estudio y el rendimiento académico a diferencia del autorreporte del tiempo de estudio y el rendimiento académico, Concluyen diciendo que la conducta de estudio es un elemento más complejo e integral en el estudiante para con el rendimiento académico.

En relación a ciertos factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, García (1989) determina que ciertos factores de tipo pedagógico son de suma importancia y que se caracterizan por el dominio de aquellos aprendizajes que son instrumentales y básicos para las distintas áreas del conocimiento y asimilación de los diferentes contenidos escolares, como es el uso de técnicas de estudio así como los hábitos de estudio; todo ello comprendido en una metodología de estudio. Dentro de la idea de metodología de estudio una de las facetas incluidas es la "planificación del trabajo". Dentro de ésta última, se toma en cuenta la organización y distribución lógica y ordenada de estudio, en donde el tiempo de estudio (tanto la hora como la duración del tiempo de estudio) es el elemento clave para entender esta planificación. Este autor parte de la idea de que la asiduidad y continuidad en el trabajo crea el hábito de estudio.

Para comprobar su hipótesis realizó una investigación con una muestra de 600 adolescentes varones y mujeres. Como cuestionario de estudio aplicó el "Examen de Métodos de Estudio" (E. M. T.) traducido y adaptado al español en 1977, en el cual se incluye en una de sus subescalas la variable "planeación". En cuanto al rendimiento escolar se tomaron las calificaciones de fin de curso de los alumnos de las materias de matemáticas, lengua, física y química. A raíz de las correlaciones entre E. M. T y rendimiento, tanto en el sexo masculino como en el femenino las mayores correlaciones se refieren a la motivación y la planificación, además de que algunas materias requieren una mayor planificación que otras, dependiendo de los contenidos de cada área. Termina diciendo que una adecuada planificación y distribución del tiempo de trabajo, darle

al estudio tiempo, lugar e intensidad adecuada y disciplina al estudio facilitan y garantizan el rendimiento académico.

Dickson y O`Connell (1990) se interesaron por la investigación de las actividades de estudio que tienen los jóvenes; investigaron la relación entre el tiempo de estudio y las calificaciones de un grupo de 113 no graduados durante un año de curso. Las actividades de estudio en tiempo fueron:

- Lectura: registro de tiempo dedicado desde el inicio hasta el fin de una lectura o relectura del material del curso exclusivamente.
- Repaso: subrayar el material, leer las notas, leer títulos, recordar definiciones, repasar el material.
- Organización: escribir respuestas a objetivos (textos leídos) usualmente de su propio trabajo; encontrarle una estructura al material de estudio; combinar lectura y repaso de notas.

Las actividades de estudio se determinaron a través de 300 reactivos que fueron aplicados en momentos diferentes a lo largo de 10 semanas que duró el curso; el tiempo de

estudio estuvo basado en minutos por semana del total del tiempo de estudio durante el curso. Se encontró que el tiempo usado en la organización tuvo una fuerte relación con el rendimiento académico, más que el tiempo total de estudio y el tiempo en leer y repasar; es decir, concluyen que los estudiantes dedican más tiempo en organizar el material de estudio que en repasar y leer el material de estudio; sin embargo estos autores indican que en futuras investigaciones es necesario determinar cuál de esas conductas de estudio son usadas más seguido y cuáles pueden ser más efectivas como hábitos indispensables para el buen desempeño académico de los estudiantes

Beer y Beer (1992) afirman que el tiempo en la clase generalmente reclama tiempo fuera de clase; suponen la idea de que a dos horas de trabajo en clase le corresponde una hora de tarea o estudio privado en casa. Para probar su hipótesis realizan un análisis de la relación que existe entre el tiempo en clase, tiempo de estudio fuera de clase y las calificaciones de dos grupos de 52 estudiantes, graduados y no graduados. Se les preguntó el número de horas que estudiaban a la semana. Se encontró que hay una relación significativamente alta entre el número horas de clase y el número de horas de estudio en casa; cuando el número de horas de clase crece ó decrece, el número de horas de estudio en casa también crece o decrece. Con respecto a las calificaciones no se encontró relación del número de horas de estudio en casa de los no graduados, de los graduados y de ambos y las notas escolares. Concluyen diciendo que debe existir otro tipo de hábitos de estudio que impactan más que el tiempo dedicado a las tareas.

Tymms y Fitz-Gibbon (1992) investigaron la relación entre el tiempo dedicado a hacer la tarea y los grados académicos que obtuvieron 3000 alumnos estudiantes de college. Encontraron como datos relevantes que el tiempo promedio dedicado para hacer la tarea de su muestra es de 5 horas a la semana. También encontraron que los estudiantes que utilizan más horas para hacer la tarea obtenían mejores calificaciones que los estudiantes que dedican menos horas. Terminan diciendo que existen factores que pueden influir significativamente en el tiempo empleado para hacer la tarea como puede ser el tipo de clase, la habilidad de los estudiantes, la forma como es evaluada la tarea así como otro tipo de hábitos de estudio complementarios.

On y Watkins (1994) examinaron la posible correlación entre el tiempo que se dedica al estudio en casa y la calificación, en el primer año de high school de un grupo de 80 estudiantes chinos. Como medida de rendimiento académico se utilizaron las calificaciones de las materias de inglés, chino, matemáticas, ciencias, historia y geografía. Se encontró que el tiempo dedicado al estudio fue el único parámetro de hábitos de estudio que correlacionó de forma significativa con el rendimiento académico en las seis materias.

Wilhite (1990), diseñó una investigación para examinar las posibles relaciones entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Pretendió examinar mas allá la relación entre autoeficiencia, hábitos de estudio y rendimiento académico del curso a través de comparar autoeficiencia y locus de control como predictores del rendimiento académico.

Participaron un total de 184 estudiantes universitarios inscritos en un curso introductorio de psicología. Se aplicó la Encuesta de Actividad de Estudio, Forma R, desarrollada por Christopoulos (1987). Para valorar la autoestima se utilizó la forma abreviada del Test de Autoconcepto de Habilidades Académicas, desarrollado por Brookover, Erickson y Joiner (1967). Los resultados mostraron que entre más positivamente valorara el estudiante su propia memoria, más extremo era su locus de control, y entre más positivo fuera el autoconcepto de sus hábitos de estudio, tenderían a desenvolverse mejor en el curso.

En general es de esperar que la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los alumnos es un tema que hasta la fecha se ha desarrollado ampliamente y por ello día a día surgen elementos nuevos que impulsan a continuar esta actividad.

Se tiene la intención de conocer aún más el comportamiento de dichas variables ya que los tiempos cambian y los estilos de vida y comportamiento educativo también; habrá de distinguir qué sucede en una muestra de adolescentes preparatorianos con respecto a las variables en cuestión; cuáles pueden ser las herramientas de estudio que actualmente tengan mejores resultados en las calificaciones de nuestros jóvenes y cuáles de ellas están siendo ineficientes para resolver la reprobación escolar y/o el fracaso académico, además de aportar algunos elementos que expliquen la baja preparación con la que están egresando los estudiantes de las escuelas actualmente.

CAPITULO III: ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO

3.1. ENFOQUES TEÓRICOS DE LAS ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

El comportamiento de las personas tiene una serie de diferentes motivaciones que determinan las acciones y reacciones de conducta, que influyen en el desarrollo personal. A través de las experiencias vividas la persona forma sus propias impresiones de lo ocurrido y generalmente evocan un criterio determinado, que va cargado de impresiones y sentimientos sobre lo vivido; este criterio es comúnmente llamado actitud.

La actitud la define Horrocks (1986) como un estado direccional aprendido y constante de disposición para responder a una clase dada de objetos, actividades y conceptos, no como éstos son en realidad, sino como se cree que son.

Klausmeier (1977) considera que la palabra " actitud" se emplea para designar las disposiciones de tipo emocional de un individuo hacia algún objeto determinado con el cual se tenga alguna relación; es el punto de interacción con el que se va a abordar éste.

Gagné (1987) dice también que las actitudes son estados complejos del organismo humano que determinan y en última instancia afectan la conducta del individuo hacia

las personas, cosas y acontecimientos. Por lo anterior, se puede decir que la configuración de todas las experiencias de una persona sobre un objeto, forma su actitud hacia él. Es decir, la actitud se entiende como una organización de conceptos y representaciones que se crea el individuo con respecto del objeto, siendo dicha representación individual.

Mckeachie (1988) explica que la actitud tiene principalmente dos dimensiones componentes: el componente afectivo se refiere al grado de expectativa de agrado o desagrado asociado con el objeto, la fuerza de la expectativa afectiva es la intensidad de la actitud; el componente cognoscitivo se refiere al grado de diferenciación que se tiene de un objeto según sus creencias y conceptos asociados con el objeto.

Las actitudes en el ámbito educativo se reflejan primeramente en el salón de clases donde maestros y alumnos intervienen activamente y proyectan su forma de ser y de sentir. Se puede decir que una de las primeras impresiones que el alumno tiene de la educación es por medio de sus maestros. Weistein y Mayer (1986) señalan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje uno de los elementos claves de dicho proceso son las características del maestro, lo que el maestro sabe y como lo enseña así como lo que el maestro hace durante la clase. La actitud del estudiante hacia la educación parte de la vinculación con los maestros y la experiencia con ellos formará la actitud.

Rugarcía (1993) dice lo siguiente de la función docente:

" Sería necesario que maestros y personas que la apoyan cambiaran hacia concebir la docencia al servicio de la educación: el maestro debe ser un educador, es decir, una persona que busca y logra que sus alumnos comprendan ciertos conceptos de la profesión y de la cultura, que desarrollen las habilidades que les permitan manejar mejor lo que han aprendido y que sean capaces de seguir un método que los lleve a cuestionar y/o aprehender valores, reforzando así las actitudes, los intereses y los compromisos correspondientes (p. 52)".

Una de las finalidades de las instituciones educativas y de sus docentes es propiciar en el estudiante una postura ante la vida, formar valores, con lo que la persona se identifique y a su vez proyecte como una visión personal ante el mundo, para desarrollar actitudes correspondientes. La actitud que el estudiante tenga de su educación y de sus docentes se espera que sea de lo mejor, es decir, que se refuerce una actitud positiva cuando se perciba a una persona digna de respeto.

3.2 LA ACTITUD Y LA ENSEÑANZA.

La actitud que tienen los alumnos de su maestro es determinante ya que condiciona, de una u otra forma, el grado de compromiso académico de los primeros. Ya Bandura por la década de los 70' comentó sobre lo importante del

estudio sobre las actitudes de los alumnos a partir de los atributos de aquellos que cumplen bien su papel de modelos.

Good y Brophy (1983) señalan que ante todo, el alumno debe sentir aprecio a su maestro como cualidad principal además de inferir lo siguiente:

" las características necesarias para ganarse su simpatía son comunes a las de cualquier persona que desee ser estimada: disposición jovial, amistoso, madurez emocional, sinceridad, inspirar confianza y otras cualidades que manifiestan un adecuado ajuste personal y salud mental (p. 298)".

Si bien es cierto que al docente hace algunas décadas atrás se le consideraba como "el que impartía la clase, el que tenía autoridad y el que sabía más" hoy en día esta opinión dista mucho de la que considera al docente como el facilitador y orientador del aprendizaje del estudiante. Para llevar a cabo esta nueva función se señalan una serie de cualidades que debe tener el docente para desarrollar su cátedra.

Butzer y Moreno (1979) así como Pereira (1980) mencionan una serie de características que los alumnos consideran como importantes y que determinan una actitud deseable en sus docentes como a continuación se presenta en el cuadro 10:

CUADRO 10

CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE QUE DETERMINAN UNA ACTITUD ACEPTABLE POR PARTE DEL ALUMNO.

CONOCIMIENTOS	Conocimiento del contenido de su materia, de las personas y de la sociedad. Nivel académico y didáctico.
CONFIANZA	Hombre de confianza para sí mismo y para con sus alumnos.
RESPECTO	Concepción total de respeto a la persona aceptando sus cualidades y defectos.
ACOGIDA	Espíritu receptivo, actitud de diálogo, autocrítico y paciente
COMPROMISO y DIRECCION	Persona comprometida con sus valores y supervisión de grupos.

Termina diciendo que una actitud negativa por parte de los docentes implicaría por lo tanto una falta de conocimiento de la materia de trabajo, poca confianza en su persona y lo que refleja hacia el exterior, no aceptación de la integridad humana, espíritu aprensivo y poco tolerante, con pocos valores y con dificultad de dirección.

Matamoras (1994) agrupa las actitudes de los docentes bajo cuatro elementos principales, que se presentan en el cuadro 11:

CUADRO 11.

ACTITUD DOCENTE: CUATRO ELEMENTOS.

ELEMENTOS	DESCRIPCION
COMPROMISO	La actitud profesional compromiso para con los preceptos institucionales y con los alumnos ó falta de interés con la institución y alumnos.
HONESTIDAD	Actuar con principios y valores reales en beneficio del alumno para alcanzar las metas educativas ó no presentación de ningún valor personal.
CREATIVIDAD	El docente debe estar constantemente en renovación, de búsqueda de formas novedosas para la adquisición del aprendizaje significativo ó falta de creatividad y esterilidad creativa.
INTERÉS CIENTIFICO	Estar en constante búsqueda de conocimientos, de la verdad.

En el sistema educativo mexicano la actitud del docente es tomada por los alumnos de una forma determinante e incluso definitiva, en el sentido de que estas actitudes llevan a la reprobación o a la acreditación de un curso. El alumno adopta una actitud que lo lleva a reprobado una materia si las actitudes de los maestros no satisfacen sus necesidades y expectativas.

Si se considera el impacto de estas actitudes hacia los alumnos, se puede decir que también puede existir repercusión psicológica, Parish y Parish (1993) encontraron en una muestra de 143 estudiantes de bachillerato que las actitudes de los maestros hacia ellos influyen predominantemente en su autoconcepto; a mayor actitud positiva del maestro mayor autoconcepto del alumno, además de que también la percepción del maestro de la conducta del estudiante se refleja en el autoconcepto del estudiante.

Chávez y Ramos (1988) dicen que la reprobación escolar se ha explicado por muchas causas pero que las actitudes del maestro es uno de los factores más importantes y alarmantes. ya que ante la pérdida del papel del docente, éste ha perdido la capacidad de analizar el fenómeno educativo con todas sus implicaciones por lo que ha asumido conductas que van desde la actitud de impotencia e indiferencia hasta el acto de utilizar la reprobación como instrumento de represión, al no tener un eje conductor de su papel. Además Aguilera (1992) y Almuñías y Toledo (1991) mencionan que el bajo rendimiento en las universidades y algunos problemas de la enseñanza se deben a la ignorancia, la complicidad y las deficiencias que vienen arrastrando los sistemas educativos.

Es de suma importancia decir que las actitudes de los docentes varían según el tipo de instructor e instrucción. Las causas son diversas, desde factores personales hasta factores sociales y económicos; lo que es bien sabido es que las consecuencias de las actitudes docentes toman un papel preponderante en el desempeño académico de los alumnos.

En la medida en que se comprenda el vínculo docente-estudiante con respecto a las actitudes, se podrán generar ideas más precisas de trabajo académico, con la intención invariable de satisfacer las demandas de unos y de otros, pero sobre todo, de buscar alternativas de trabajo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un fin común, como es el fortalecimiento del sistema educativo y la formación de mejores estudiantes.

Es importante comentar que la actitud del docente tiene que ver en por un lado, en gran medida con la actitud autoritaria, como dice Srivastava (en Vázquez, 1990). Las características de una conducta autoritaria son: personalidad autoritaria, reprimida, estereotipada, agresiva, insegura, centrada en el poder, etc., y por el otro, por los estilos de liderazgo en los que las actitudes son fundamentales, en el sentido de que la actitud autoritaria del docente implica una serie de órdenes hacia los alumnos sin ofrecer explicaciones, a diferencia de una actitud democrática, la cual tiene consecuencias más favorables hacia los alumnos que las primeras, (Good y Brophy, 1983).

3.3 LAS ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

La calidad de la educación en la actualidad ha sido uno de los temas de mayor interés, ya que se ha llegado a determinar que el sistema educativo nacional tiene una serie de limitantes, como podría ser que las condiciones de las escuelas no han sido las idóneas para facilitar el aprendizaje.

Las experiencias que viven los estudiantes en las escuelas van a ser elemento importante para tener una impresión u opinión de ella, igualmente se formarán un criterio y con ello una actitud hacia la escuela, la educación, el aprendizaje y el sistema educativo. Las actitudes que se forman en torno a la educación se han estudiado en diferentes ámbitos; se tiene la idea de que las actitudes hacia el estudio y hacia la educación tienen un impacto directo sobre el rendimiento académico (Pescador, 1983).

Los estudiantes se encuentran con un docente que les representa el vínculo más próximo a la institución, las autoridades, al sistema educativo. Es decir, el docente fundamenta generalmente en el estudiante las actitudes hacia el estudio y hacia la educación ya que es el docente la representación activa y cercana que tiene a su alcance. Es importante recordar que se parte de la idea de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso indisoluble en el que el estudiante participa de modo

intencional en el logro de sus conocimientos y donde el docente deberá reunir los elementos que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes, incluyendo esta idea, la actitud del docente es este proceso (Gamboa, 1994).

Pescador (1983) menciona que dentro de los factores que determinan el rendimiento académico están las actitudes de los maestros hacia los alumnos. Estas actitudes favorecerán o limitarán el desempeño académico. A continuación se presentan algunas investigaciones que revelan la relación que guardan las actitudes hacia el estudio y la participación docente en el rendimiento académico.

Rai (1991) examinó la relación entre los factores de personalidad, la actitud hacia el maestro y las actitudes hacia la institución académica entre 133 estudiantes posgraduados de ciencias y 138 estudiantes posgraduados de otras disciplinas (incluyendo psicólogos) en la Universidad de Indiana. Los sujetos completaron una escala de personalidad y la escala de actitud hacia el maestro y actitud hacia la institución (P.K. Varshneyas). Los resultados indicaron que ambos grupos no difieren con respecto a ciertos factores de personalidad como es el neuroticismo. Por otro lado, con respecto de las actitudes, los resultados indican diferencias significativas entre ambos grupos; los posgraduados de ciencias tuvieron actitudes más favorables hacia los maestros y la educación, es decir, mejor predisposición a las acciones de los maestros y hacia la educación, a diferencia de los postgraduados de otras disciplinas. Termina diciendo que

estos resultados tendrán que relacionarse en estudios posteriores con el rendimiento académico.

Dunn (1990) explicó que continuamente se presentan dificultades en el estudio de los alumnos, aunado a diferencias en el aprovechamiento académico, lo cual puede ser determinado por una mala adaptación afectiva de éstos en el salón de clases. El objetivo de su estudio fue investigar el autoconcepto, la percepción que los maestros tienen hacia los atributos de cada estudiante y la persistencia como variables potencialmente ingerentes en el rendimiento ya que como el autor comenta, aún no se puede afirmar dicha relación.

Los niños fueron seleccionados de 5o. 6o. y 7o. grado de primaria de 10 escuelas públicas de la Ciudad de Oregon, U.S.A. Se solicitó el consentimiento a los padres de esos niños para permitirles su participación, dando un total de 106 estudiantes con autorización. De los 106 estudiantes, 49 tenían problemas de lectura (32 hombres y 17 mujeres) y 57 alumnos no tenían problemas (23 hombres y 34 mujeres) con un rango de edad de 9 años. Se utilizó la Piers-Harris Children's Self Concept (1984), en la cual los alumnos tuvieron que contestar 80 metas aclaratorias; por el análisis estadístico se identificaron seis tipos de escala que refieren diferentes aspectos del autoconcepto:

- Estatus escolar: que refleja la asimilación del estudiante a sus habilidades académicas.

- Conducta: que refleja cómo los estudiantes admiten ó niegan los problemas.
- Apariencia psicológica o atributos: lo cual refleja la asimilación de los estudiantes a sus características psicológicas.
- Ansiedad; refleja disturbios emocionales.
- Popularidad: refleja la asimilación del estudiante con su popularidad en la clase.
- Satisfacción: refleja su gusto y satisfacción por la vida.

También se utilizó el "Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire" (IAR) (Crandall, Katkorsky Crandall, 1965) que consiste de 34 frases forzadas que describen situaciones escolares, en las cuales el estudiante tenía que decir si lo que sucedía era causa interna o externa a él. Los resultados indicaron que se encontraron claras diferencias entre el grupo de alumnos con problemas de lectura y el grupo normal. La investigación demostró que el estudiante con problemas de lectura en comparación con los estudiantes sin problemas, tenían puntuaciones más altas en situaciones de fracaso (.73), tenían baja persistencia (- .43) y tenían bajo autoconcepto en relación al rendimiento académico. Los alumnos con problemas de lectura fueron vistos por sus maestros significativamente más bajos en comparación con el otro grupo de estudiantes así como también en cuanto al rendimiento académico.

Moely, Hart, Leal y Santutulli (1992) investigaron la actitud de los alumnos en relación a la conducta de sus maestros en el desarrollo de estrategias de facilitación de la memoria y el aprovechamiento. Se observó que a medida que en alumnos son mayores, el maestro utiliza más estrategias. También se encontró que los alumnos obtuvieron mejores calificaciones a medida que los profesores utilizan más estrategias a diferencia de aquellos profesores que lo hicieron muy rara vez. Por tanto la actitud que el profesor tenga en la conducción de estrategias de aprendizaje, facilitará que el estudiante se desempeñe mejor pensando que la actitud del estudiante hacia el profesor también sea la adecuada.

Ortíz (1992) realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la influencia entre los hábitos de estudio y las actitudes hacia el estudio con respecto al rendimiento académico de un grupo de 181 adolescentes de bachillerato en una Universidad de la Cd. de México. Utilizó la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio (Brown, 1965) y evaluó el rendimiento académico a través del promedio final de calificación de la muestra. Concluye diciendo que las actitudes hacia el estudio influyen en el rendimiento académico de los alumnos.

Con respecto a los hábitos de estudio no se encontró correlación con el rendimiento académico, argumentando el autor lo siguiente: 1) Debe estudiarse más a detalle cada uno de los elementos que conforman los hábitos de estudio, así como implementar programas estratégicos para su enseñanza y aprendizaje mediante programas y modelos dinámicos y activos en donde el sujeto participe en la construcción de su conocimiento. 2) Los hábitos de estudio

no son el único factor que influye en el rendimiento académico hay otras variables que pueden estar determinando dicha correlación.

En general se puede observar que la relación entre las variables actitudes hacia la educación y el rendimiento académico es un tema que debe ser estudiado, a pesar de lo que se piense, por que el constructo actitudinal tiene una implicación de suma importancia en el terreno educativo, en la medida en que fortalezca o debilite el desarrollo de las potencialidades del educando. Se ha encontrado que los hábitos de estudio ó estrategias de aprendizaje son de suma importancia en las implicaciones del rendimiento académico, además de que ciertos hábitos de estudio determinan en mayor medida éstas implicaciones. Por lo que se encuentra variedad de posturas en relación a estas variables; es importante conocer cuál es el comportamiento de ellas, en una muestra de adolescentes mexicanos.

Finalmente, la investigación de los efectos producidos por la acción del maestro en el aula así como las conductas o características del profesor afectan en el resultado del comportamiento que asumen los alumnos en la escuela y en la vida ulterior.

**CAPITULO IV: RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS VARIABLES
AUTOCONCEPTO, HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES HACIA EL
ESTUDIO.**

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS VARIABLES AUTOCONCEPTO, HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

4.1. INVESTIGACIONES SOBRE LA PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN BASE A LAS VARIABLES AUTOCONCEPTO, HÁBITOS DE ESTUDIO Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

El análisis factorial es uno de los métodos más eficaces para poner a prueba hipótesis referidas a variables complejas; en el caso de su confirmatorio, se pretende poner a prueba a las variables en término del número de variables y significado de las mismas; con respecto al diseño de regresión múltiple, éste facilita la explicación multicausal de algún fenómeno y el estudio predictivo de los fenómenos, y finalmente el análisis de discriminantes aproxima al estudio de las constelaciones de variables que explican las diferencias entre los diversos grupos sociales (Reidl, 1989).

A continuación se presentan una serie de investigaciones hechas a raíz de la revalidación de instrumentos y la predicción de las variables estudiadas en la presente investigación. El objetivo de ésta es conocer la relación entre las variables autoconcepto, hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico así como el nivel predictivo de las primeras respecto a la segunda.



Nadson, Michael y Michael (1988) ^{través} de una validación factorial y concurrente de las Actitudes de Estudio y Método Survey (SAMS) y con un total de 558 estudiantes de preparatoria, encontraron que de un total de 30 subpruebas seis factores hipotéticos explicaron la variabilidad total siendo éstos: interés académico, manejo académico, métodos de estudio, ansiedad en el estudio, manipulación y alienación hacia la autoridad. Estos autores concluyen diciendo que habrá de continuar la investigación metodológica sobre estos factores para corroborar los hallazgos. Bachelor y Michael (1988) también encontraron los mismos seis factores con el análisis factorial concluyendo que es la metodología que debe usarse en la revalidación de instrumentos.

Gadzella y Williamson (1984) investigaron la relación entre las habilidades de estudio, el autoconcepto y el rendimiento académico. En este estudio participaron 110 sujetos (27 hombres y 83 mujeres), quienes estaban inscritos en clases de psicología educacional en una universidad del Sudoeste de Estados Unidos. Se aplicó el test de habilidades de estudio (Brown y Gadzella, 1988), constituido por 10 diferentes áreas y la escala de autoconcepto de Tennessee, forma clínica y experimental; para la medida del rendimiento académico se obtuvieron los promedios de calificación de los estudiantes. El estudio concluye que existen correlaciones positivas significativas entre autoconcepto, habilidades de estudio y rendimiento académico.

Con respecto al poder predictivo de las variables hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes

ha existido gran inquietud, (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, Aubey ,en Nixon y Frost, 1990; Royer, Abranovic y Sinatra, en Martínez y Sánchez, 1993). Esta posibilidad de inferir el futuro académico con base en las variables antes mencionadas dará gran sustento a los profesionistas de la educación para la planeación de actividades académicas de sus estudiantes. Sin embargo, hasta la fecha existen vertientes distintas con respecto a la predicción de estudiantes de alto y bajo rendimiento académico con las variables ya indicadas.

Matt, Pechersky y Cervantes (1991) examinaron que tanto los hábitos de estudio, el sexo, la aptitud académica, la percepción académica y ingreso familiar predicen el rendimiento académico así como la magnitud de cambio en el rendimiento académico de high school a college, de 253 estudiantes, con edad promedio de 18 años. Como medida de rendimiento académico se tomó el promedio de calificación .El análisis de regresión identificó que los estudiantes con buenos hábitos de estudio obtenían mejores calificaciones que los estudiantes con pobres hábitos de estudio, independientemente del sexo, ingreso familiar, etc. Sin embargo, los hábitos de estudio de high school pueden ser ineficientes para el desarrollo académico en el college; es decir, los hábitos de estudio no tienen un grado considerable de predictibilidad en el avance académico de los estudiantes; con este resultado se corrobora la hipótesis de que los hábitos de estudio en high school posiblemente pueden ser ineficaces en el college.

Nixon y Frost (1990) se propusieron investigar el poder predictivo del uso de hábitos de estudio en el rendimiento académico de una muestra de 47 estudiantes, 20 hombres y 24 mujeres, de cuarto año de licenciatura. Se aplicó el Inventario de Hábitos y Actitudes de Estudio resultado de un trabajo realizado con una muestra similar en 1987 y 1988. Como medida de rendimiento se tomó el promedio de calificación de los estudiantes. En términos generales se encontró una correlación positiva entre la habilidad de estudio, actitudes y rendimiento subsecuente. Principalmente se encontró una alta correlación entre el maestro como un apoyo y el rendimiento académico; una alta correlación fue obtenida entre el establecimiento de metas académicas; es decir, quienes tenían grandes metas en su rendimiento, obtuvieron mejores calificaciones. También se encontró un alto nivel predictivo entre el autoconcepto y el rendimiento académico, los estudiantes quienes se veían a sí mismos como estudiantes destacados reportaron altas calificaciones.

Sin embargo se encontró que el estudio solitario y el rendimiento académico se correlacionó moderadamente, los resultados no indican una relación positiva lineal entre el tiempo de estudio y el desempeño subsecuente. Se puede decir que el Inventario de Hábitos y Actitudes hacia el estudio es un instrumento confiable para predecir el desarrollo subsecuente. Este estudio permitirá que los docentes planeen sus estrategias de apoyo a los estudiantes ya que los estudiantes necesitan creer en sus potencialidades para obtener buenos frutos en su desarrollo subsecuente.

Martínez y Sánchez (1993) probaron la idea de que la aplicación sistemática de estrategias de aprendizaje y de estudio son indicadores predictivos del rendimiento mejorando el desempeño escolar de los estudiantes. La muestra estuvo constituida por 1, 893 alumnos de bachillerato entre los 15 y 18 años, 895 hombres y 998 mujeres, se trabajó con el Cuestionario de Actividades de Estudio CAE (Martínez Guerrero y Sánchez Sosa, 1992). Los resultados muestran la frecuencia en espejo de la relación recíproca entre el promedio de calificación y el uso de las estrategias de aprendizaje , como a continuación se presenta en la tabla 1:

TABLA 1
RELACIÓN ENTRE LOS PUNTAJES DE LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE Y EL BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

	<i>ALTO</i>		<i>BAJO</i>	
	NO ESTUDIO	ESTUDIO	NO ESTUDIO	ESTUDIO
TIEMPO EFECTIVO ESTUDIO	29.9%	4 Ó MAS HORAS 77.8%	70.2%	4 Ó MAS HORAS 22.2%
ACTIVIDAD ESTUDIO	POCAS VECES 33.1%	CASI SIEMPRE 76.4%	POCAS VECES 66.9%	CASI SIEMPRE 23.0%
ORGANIZACION MATERIAL	CASI NUNCA 21.4%	CASI SIEMPRE 70.1%	CASI NUNCA 78.8%	CASI SIEMPRE 23.0%
ME ESFUERZO POR ESTUDIAR MEJOR	MM VECES 28.4%	CASI SIEMPRE 83%	MM VECES 71.6%	CASI SIEMPRE 17%
PERSISTO HASTA TERMINAR CON LA LECTURA	CASI NUNCA 29.8%	CASI SIEMPRE 70.1%	CASI NUNCA 78.8%	CASI SIEMPRE 20.5%
ESCRIBO LO IMPORTANTE DE LA LECTURA	CASI NUNCA 40%	CASI SIEMPRE 60%	CASI NUNCA 60%	CASI SIEMPRE 40%
REPASO TEMAS HASTA DOMINARLOS	CASI NUNCA 27.8%	CASI SIEMPRE 69.8%	CASI NUNCA 72%	CASI SIEMPRE 40%
DERIVO MIS PROPIAS CONCLUSIONES	CASI NUNCA 40%	CASI SIEMPRE 61.6%	CASI NUNCA 60%	CASI SIEMPRE 40%

* E. A. - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

En términos generales los autores dicen que los alumnos de alto rendimiento académico dedican tiempo efectivo de estudio, y casi siempre programan sus actividades de estudio, organizan el material de estudio, se esfuerzan por estudiar mejor, persisten hasta terminar con la lectura, escriben lo más importante de la lectura, repasan los temas hasta terminarlos y derivan sus propias conclusiones. Como contraste, los estudiantes de bajo rendimiento casi nunca ejercen los hábitos antes mencionados. Terminan diciendo que en particular las estrategias de aprendizaje están íntimamente relacionadas con las habilidades de comprensión de lectura.

Cano y Justicia (1993) con el objetivo de realizar un análisis multivariado en relación a la falta de control sobre algunas de las variables que inciden en las estrategias y estilos de aprendizaje y sobre el desconocimiento mutuo entre las líneas de investigación sobre el tema, se propusieron el indagar si existían o no indicadores predictivos de alto o bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios con respecto a los hábitos de estudio y estilos de aprendizaje. La muestra estuvo integrada por 991 estudiantes de primer semestre de licenciatura, con promedio de edad de 20 años, 424 hombres y 567 mujeres. Aplicaron tres instrumentos: "Learning and Study Strategies Inventory" (LASSI); el "Inventory of Learning Processes" y el "Approaches to Studying Inventory" (ASI), como medida de rendimiento se tomaron las calificaciones correspondientes al curso.

Después del análisis de varianza se encontró que los alumnos de alto rendimiento obtuvieron puntuaciones más

elevadas en las áreas de: hábitos de estudio clásicos; organización, sistematización y productividad en la utilización del tiempo; estrategias de organización (esquemas); elaboración de diagramas, subrayar texto, lectura de los resúmenes, los textos y las palabras en bastardilla; conocimiento de los diferentes tipos de exámenes y de su preparación, de las distintas estrategias para estudiar y recordar el material; profundidad en el procesamiento de la información y los procesos organizativos.

Los alumnos con bajo rendimiento académico obtuvieron relación significativa en: la incapacidad para trabajar regular y efectivamente así como en actitudes negativas. Este estudio se considera de relevante interés por su valor predictivo, pese a que en el Análisis de Discriminantes sólo se encontró que los estudiantes de alto rendimiento académico correlacionaban con la profundidad en el procesamiento de la información y los procesos organizativos y los alumnos de bajo rendimiento académico correlacionaban con el área de procesar la información en el sentido interrelacional sin llegar a profundizar.

Quesada (1993) investigó la influencia de un sistema tutorial para el desarrollo de ciertas habilidades específicas para obtener un buen rendimiento escolar en sus alumnos además de conocer las actitudes. Su muestra estuvo constituida por 909 estudiantes de bachillerato con un promedio de edad de 17 años. La muestra se dividió en dos grupos: los que recibieron apoyo tutorial y los que no lo recibieron. La función de los docentes fue vigilar y apoyar la formación de los alumnos, proporcionar formación de hábitos que facilitaran el aprendizaje como fue el

conocer algunas estrategias de aprendizaje. Los resultados finales demuestran que el 78% de los alumnos con apoyo tutorial mantuvieron o mejoraron su promedio a diferencia del 42% de los alumnos que no tuvieron tutores. La autora concluye que los tutores influyen positivamente sobre el rendimiento escolar de los alumnos sobresalientes lo cual demuestra una actitud positiva de dichos tutores. Sus resultados coinciden con los de Miller en 1986 en el sentido de que los alumnos sobresalientes al menos buscan un tutor durante su vida académica.

Navas, Sampascual y Castrejón (1991) en otro sentido en cuanto al pronóstico del rendimiento académico, estudiaron las expectativas que tiene el profesor sobre el rendimiento final de sus alumnos como medidas de predicción del rendimiento académico. Llegaron a la conclusión de la necesidad de investigar más exhaustivamente tanto las actitudes de los estudiantes hacia las actitudes de los maestros como viceversa, en el sentido de que las expectativas del profesor, más que el rendimiento académico del alumno, es lo que determina el rendimiento académico.

Se puede observar en términos generales que las variables en cuestión deben ser más ampliamente investigadas ya que, existen aún vertientes distintas con respecto a la predicción de los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico y las variables autoconcepto, hábitos de estudio y actitudes hacia el estudio, así como los componentes que integran cada una de las variables. También se puede observar que a nivel psicométrico existe gran inquietud de determinar los instrumentos más adecuados y sofisticados para identificar los conceptos en cuestión,

sin embargo, se observan diferentes enfoques teóricos y metodológicos de ellos.

CAPITULO V: METODOLOGÍA

METODOLOGÍA

5.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Es de gran interés y preocupación en México el porcentaje de alumnos, de cualquier nivel del sistema educativo nacional, que presentan formas de estudio insuficientes, lo cual conducen a la obtención de bajas calificaciones (Schnake, 1978). Este problema induce a los estudiosos de la educación a conocer y comprender íntegramente el fenómeno del aprovechamiento escolar, por lo que es preciso abordar algunas de las variables que tienen injerencia sobre el rendimiento académico (Aranda y García, 1995).

Con lo anterior se dice entonces que el alumno, y en concreto el adolescente, protagonista de su propio aprendizaje, va a obtener un buen o mal rendimiento académico y determinará con esto su estancia escolar o su fracaso académico. Se trata por lo tanto de conocer con precisión cuáles son algunos de los factores que determinan o al menos influyen en el rendimiento académico y en su aprendizaje.

Por otro lado, el investigar algunos de los instrumentos de medición de las variables en cuestión, como son hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y autoconcepto facilitará la comprensión del fenómeno antes descrito. Por lo que se procedió a la revalidación de la Encuesta de Hábitos y Actitudes de Estudio así como la

Escala de Autoconcepto de Tennessee, para determinar si las dimensiones propuestas por los autores siguen siendo vigentes o se proponen otras nuevas, de tal forma que nos permita conocer más ampliamente los conceptos de hábitos de estudio, actitudes de estudio y autoconcepto como factores determinantes del rendimiento académico.

El estudio aporta información de gran valor en el proceso de personalización de la educación, la mejora del sistema educativo, la mejora del aprovechamiento académico del estudiante, así como en la confiabilidad y validez de algunos instrumentos de medición, que se utilizan en psicología y educación .

Por lo anterior, se enuncian dos preguntas de investigación que a continuación se indican:

¿ Qué relación existe entre los hábitos de estudio, las actitudes hacia el estudio y el autoconcepto, con el rendimiento académico en un grupo de adolescentes ?

¿ Que diferencia existe entre los perfiles de las dimensiones de hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y autoconcepto en dos grupos de adolescentes con alto y bajo rendimiento académico ?

5.2 OBJETIVO GENERAL.

Conocer la posible influencia del autoconcepto, hábitos de estudio y actitudes hacia el estudio en el rendimiento académico, identificando la problemática escolar en la realidad concreta en un grupo de adolescentes, estudiantes de bachillerato.

5.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

a) Determinar si existe relación entre el autoconcepto, los hábitos de estudio y las actitudes hacia el estudio con el rendimiento académico de un grupo de adolescentes.

b) Determinar si existen diferencias significativas entre los adolescentes de alto y bajo rendimiento académico en su autoconcepto, hábitos de estudio y las actitudes hacia el estudio.

5.3 HIPÓTESIS.

5.3.1 HIPÓTESIS DE TRABAJO.

H1 (1) Las actitudes hacia el estudio, los hábitos de estudio y el autoconcepto se relacionan con el rendimiento académico de un grupo de adolescentes.

H2 (2) Los perfiles de las dimensiones de actitudes hacia estudio, hábitos de estudio y autoconcepto son diferentes entre adolescentes de alto y bajo rendimiento académico.

5.3.2 HIPÓTESIS NULAS.

Ho (1) No existe relación entre los hábitos de estudio, las actitudes hacia el estudio y el autoconcepto con el rendimiento académico en un grupo de adolescentes.

Ho (2) No existe diferencia significativa entre los perfiles de las dimensiones de hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y autoconcepto en un grupo de adolescentes de alto y bajo rendimiento académico.

5.4 VARIABLES.

5.4.1 VARIABLES INDEPENDIENTES.

Son expresiones de aquellos rasgos que tienen alguna relación con el criterio que se pretende medir, estas expresiones son:

- Hábitos de Estudio
- Actitudes hacia el Estudio.
- Autoconcepto.

5.4.1.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES.

Hábitos de Estudio:

" Es un modo de conducta adquirido que supone la tendencia a repetir ciertas acciones ante situaciones determinadas. Tendencia común a adquirir modos fijos de reacción; actuar en forma determinada mediante la repetición de conductas de estudio, que faciliten la asimilación de lo aprendido, (Kelly, 1982; pag. 17)."

Actitud hacia el Estudio:

" Son estados inferidos del organismo, predisposiciones a responder de forma evaluativa, en una postura bipolar, de forma favorable o desfavorable, positiva o negativa, a favor o en contra hacia un objeto, y en este sentido, hacia los contenidos educativos, (Summers, 1978; pag. 277)."

Autoconcepto:

" El autoconcepto es lo que una piensa de sí mismo, como se describe y como se evalúa. En términos generales, el autoconcepto es nuestra percepción de nosotros mismos; en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social (Byrne, 1986, en la Rosa, p.24)."

5.4.1.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES.

Hábitos de Estudio:

" Es el puntaje total de respuesta que se haya obtenido con la aplicación de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio (Subescalas Evitación-Retraso y Métodos de Trabajo) de Brown y Holtzman (1964)."

Para efectos de este estudio se tomarán los hábitos de estudio como la rapidez para terminar los trabajos escolares y la facilidad para concentrarse sin perder el tiempo en distracciones así como los procedimientos de métodos de estudio efectivo, eficiencia para hacer los trabajos escolares y habilidades para estudiar."

Actitudes hacia el Estudio:

" Es el puntaje total de respuesta que se haya obtenido con la aplicación de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio (Subescalas Aprobación del Maestro y Aceptación de la Educación) de Brown y Holtzman (1964)."

Para efectos de este estudio la actitud se tomará como la opinión y predisposición de los alumnos acerca de los maestros y las actividades de éstos en el salón de clases así como de la opinión hacia las metas y requerimientos educativos.

Autoconcepto:

"Es el puntaje total de respuesta que se haya obtenido con la aplicación de la Escala de Autoconcepto de Tennessee (1965)."

5.4.2 VARIABLE DEPENDIENTE.

Una expresión del rendimiento académico estimada por el Promedio Global de Calificación de cada uno de los alumnos.

5.4.2.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA VARIABLE DEPENDIENTE.

Rendimiento Académico:

" Se refiere a los resultados cuantitativos y cualitativos que en términos de conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotrices se logran como consecuencia de la acción escolar y al finalizar una sesión diaria o un período semanal, mensual o anual. La diferencia entre las conductas que se tengan antes de un proceso de enseñanza aprendizaje y las que se tienen después de tal efecto. (Diccionario de Pedagogía, 1976)."

5.4.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LA VARIABLE DEPENDIENTE.

Rendimiento Académico:

" En términos generales, es el puntaje promedio de calificación global obtenido por cada uno de los adolescentes, durante el semestre escolar. Este promedio se obtuvo de los expedientes de los alumnos en los cuales se tiene el concentrado de calificaciones. Según las normas

de calificación de la Secretaría de Educación Pública (la Universidad del Valle de México se encuentra incorporada) determina los puntajes de calificación que serán representados por una escala numérica cuyos rangos se abarcan de la siguiente manera: 10, 9, 8, 7, 6, 5. Para fines de esta investigación se establecerá como bajo rendimiento académico las calificaciones numéricas de 5, 6 y 7 y las de alto rendimiento académico de las calificaciones numéricas serán, 9, 10."

5.5 CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS.

Se estudió una muestra no probabilística de 700 adolescentes que se encontraban inscritos del 1er. al 6to. semestre de bachillerato en la Universidad del Valle de México, Plantel Tlalpan, del turno matutino, durante el período lectivo 2/94.

Las características sociodemográficas de la muestra, quedaron comprendidas de la siguiente manera; por lo que respecta al sexo, se observa una semejanza notable en el sentido de que el 50,71% son mujeres y el 49,28% son hombres, como se observa en la tabla 2.

TABLA 2.

**CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA TOTAL
SEXO FRECUENCIAS Y PORCENTAJES.**

SEXO	FRECUENCIAS	PORCENTAJE %
FEMENINO	355	50.71
MASCULINO	345	49.28
TOTAL	700	100.00

En relación a la edad de la muestra, ésta comprendió de los 14 a los 20 años, como se puede notar, 213 adolescentes de la muestra se encuentran en los 16 años lo que corresponde al 30.43% siendo el porcentaje más significativo, ; presentado en la tabla 3.

TABLA 3
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA MUESTRA TOTAL
EDAD FRECUENCIAS Y PORCENTAJES.

EDAD	FRECUENCIAS	PORCENTAJES %
14 AÑOS	26	3.71
15 AÑOS	172	24.58
16 AÑOS	213	30.43
17 AÑOS	128	18.29
18 AÑOS	81	11.59
19 AÑOS	30	4.28
20 AÑOS	50	7.14
TOTAL	700	100.00

5.6 INSTRUMENTOS.

Se aplicaron 2 instrumentos, la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio de William Brown y Wayne Holtzman (1964) y la Escala de Autoestima de Tennessee (1965). Estos con un formato tipo Likert, cada uno con cinco opciones de respuesta.

5.6.1 ENCUESTA DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

Fue creada por William Brown y Wayne Holtzman (1964) y adaptada al castellano en 1968 por Fernando García Cortés y Eduardo García Hassey. Se eligió ésta, para efectos de la investigación, debido a que es un cuestionario que cuenta con validez y confiabilidad, lo cual facilita la aplicación e interpretación de resultados.

La encuesta consta de 100 reactivos, los cuales presentan cinco opciones descritas por claves de la siguiente manera: RV, rara vez; AV, algunas veces; CF, con frecuencia; PG, por lo general y CS, casi siempre. Las opciones se presentan en la hoja de preguntas y en la hoja especial de respuesta (Ver anexo). La encuesta se subdivide en dos escalas: hábitos y actitudes; y cada una de éstas se divide a su vez en dos subescalas; por lo cual en definitiva se tienen cuatro subescalas. Con estas cuatro subescalas, las cuales son evitación del retraso, métodos de trabajo, aprobación del maestro y aceptación de la educación, se procedió a realizar la revalidación. A continuación se presenta esta clasificación:

1. Hábitos de estudio:

- Evitación-retraso
- Método de trabajo

2. Actitudes hacia el estudio:

- Aprobación del maestro

- Aceptación de la educación

Las definiciones de las subescalas son las siguientes (Brown y Holtman, 1964).

EVITACION-RETRASO:

Mide la rapidez para terminar los trabajos escolares y su facilidad para concentrarse y no perder el tiempo con distracciones inútiles. La subescala la integran 25 reactivos.

MÉTODOS DE TRABAJO:

Mide el empleo de procedimiento de estudio efectivos; eficacia para hacer trabajos escolares y la habilidad para estudiar. La subescala la forman 25 reactivos.

APROBACIÓN DEL MAESTRO:

Mide la opinión acerca de los maestros y de las actividades de éstos en el salón de clases. La subescala la forman 25 reactivos.

ACEPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN:

Mide la aprobación en relación a las metas prácticas y requerimientos educativos. La subescala se constituye de 25 reactivos.

Cada una de las opciones de los reactivos del instrumento se definen en términos de porcentajes como a continuación se marca:

- R.V.: Rara Vez significa de 0 a 15% de las veces.
- A.V.: Algunas Veces significa del 16 al 35% de las veces.
- C.F.: Con Frecuencia significa del 36 al 65% de las veces.
- P.G.: Por lo General significa del 66 al 85% de las veces.
- C.S.: Casi Siempre significa del 85 al 100% de las veces.

5.6.2 ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE TENNESSEE.

La escala Tennessee fue realizada por William H. Fitts en 1965 para la población americana. La escala Tennessee ha sido adaptada a la versión castellana en 1969.

La escala consiste en 100 reactivos autodescriptivos que el sujeto usa para expresar la imagen que tiene de sí mismo. El sujeto debe responder en una escala de 1 a 5, lo que implica: 1, completamente falso; 2, casi totalmente falso; 3, parte falso y parte verdadero; 4, casi totalmente verdadero; 5, totalmente verdadero; para cada reactivo de la escala.

La escala está dispuesta en dos formas, la forma de consulta psicológica y la forma clínica; para fines de la investigación se decidió elegir la primera forma, ya que puede ser apropiada por su autointerpretación y por que tiene menos sofisticación para el uso psicométrico.

Esta prueba está constituida por una serie de columnas e hileras. Las definiciones de las subescalas son las siguientes, según el instrumento original.

HILERA 1. IDENTIDAD:

Se refiere a "lo que yo soy". Aquí el individuo describe su identidad básica, lo que él es, basándose en cómo él se ve. La subescala la conforman 34 reactivos.

HILERA 2. AUTOSATISFACCIÓN:

La persona describe cómo se siente con respecto al " sí mismo " que percibe. Este puntaje revela el nivel de autosatisfacción o autoaceptación. La subescala la conforman 34 reactivos.

HILERA 3. COMPORTAMIENTO:

Mide " esto es lo que yo hago " o " esta es la manera en que yo actúo ". La percepción de la persona sobre su propia conducta o de la forma en que funciona. Se forma la subescala de 32 reactivos.

COLUMNA 1. YO FÍSICO:

Es la percepción que uno tiene de su cuerpo, su apariencia y estado de salud. La subescala la integran 18 reactivos.

COLUMNA 2. YO ÉTICO-MORAL:

Describe al Yo desde un marco de referencia Ético-Moral, su valía moral, sus relaciones con Dios, sentimientos de ser una "buena o mala persona " y su satisfacción con su propia religión o la falta de ella. La subescala la conforman 18 reactivos.

COLUMNA 3. YO PERSONAL:

El sentido que la persona tiene de su valor personal, su sentimiento de adecuación como persona y de la evaluación de su personalidad independientemente de su cuerpo o sus relaciones con otros. La subescala está constituida por 18 reactivos.

COLUMNA 4. YO FAMILIAR:

Refleja los propios sentimientos de adecuación, mérito y valor como miembro de una familia. Se refiere a la percepción que la persona tiene de sí misma en relación a su círculo de allegados, los más cercanos e inmediatos. La subescala la integran 18 reactivos.

COLUMNA 5. YO SOCIAL:

Es la percepción de sí mismo con relación a los otros y la relación de uno mismo con los demás. Refleja el sentido de adecuación y valer de la persona en su interacción social con otras personas en general. La subescala contiene 18 reactivos.

COLUMNA 6. YO CRITICO:

Implica estados de sospecha y distorsión defensiva hasta problemas de esquizofrenia y paranoia. Lo integran 10 reactivos.

Para este estudio se decidió renombrar a las subescalas, tomando en cuenta la combinación de columnas e hileras, con la finalidad de poder ser usadas posteriormente. Se presenta esta relación con el nombre de la subescala y la clave que le corresponde (cuadro 12).

CUADRO 12

RENOMBRE DE LAS SUBESCALAS DE AUTOCONCEPTO

SUBESCALA	CLAVE
IDENTIDAD- YO FÍSICO	IYF1
IDENTIDAD- YO ÉTICO-MORAL	IYEM
IDENTIDAD- YO PERSONAL	IYP
IDENTIDAD- YO FAMILIAR	IYFa
IDENTIDAD- YO SOCIAL	IYS
IDENTIDAD- YO CRÍTICO	IYC
AUTOSATISFACCIÓN- YO FÍSICO	AYF1
AUTOSATISFACCIÓN- YO ÉTICO-MORAL	AYEM
AUTOSATISFACCIÓN- YO PERSONAL	AYP
AUTOSATISFACCIÓN- YO FAMILIAR	AYFa
AUTOSATISFACCIÓN- YO SOCIAL	AYS
AUTOSATISFACCIÓN- YO CRÍTICO	AYC
COMPORTAMIENTO- YO FÍSICO	CYF1
COMPORTAMIENTO- YO ÉTICO-MORAL	CYEM
COMPORTAMIENTO- YO PERSONAL	CYP
COMPORTAMIENTO- YO FAMILIAR	CYF
COMPORTAMIENTO- YO SOCIAL	CYS
COMPORTAMIENTO- YO CRÍTICO	CYC

5.7 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio es de tipo ex-post-facto, con dos grupos independientes; transversal y confirmatorio. (Pick y López, 1979).

5.8 PROCEDIMIENTO.

Una vez que se ha obtenido la muestra como se indicó en el apartado correspondiente, se citó a los estudiantes en sus salones de clases para indicarles algunas generalidades de la investigación. Los salones de la universidad se encontraron con las condiciones adecuadas de ventilación, iluminación e higiene.

A los sujetos se les explicó que la investigación tenía como objetivo conocer algunas características de los jóvenes. Se les señaló que las respuestas de los instrumentos son anónimas, confidenciales e individuales.

Para identificar a cada uno de los estudiantes se les entregaron los instrumentos por número de lista, lo que permitió tener el control en la aplicación.

Para la administración de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio se les indicó a los sujetos lo siguiente:

" A continuación se les repartirá una encuesta para conocer algunos hábitos y actitudes de estudio, lean cuidadosamente las instrucciones y antes de comenzar cerciórense de que estén claras. Si tienen alguna duda por favor pregunten. Si no tienes preguntas puedes empezar. Gracias."

Enseguida se continuó con la aplicación de la Escala de Autoconcepto con la siguiente indicación:

" Ahora encontrarás las instrucciones de la Escala de Autoconcepto, lee y si tienes alguna duda, se te aclarará. Una vez hecho esto y habiendo finalizado, se recogerán las hojas conforme vayan terminando. "

Por otro lado, se solicitó a Servicios Escolares de la institución los expedientes de toda la muestra y de allí se obtuvo el promedio global de calificación.

5.9 TRATAMIENTO ESTADÍSTICO.

1.- Se hizo un análisis descriptivo de las variables para conocer la distribución de las respuestas de los sujetos a cada uno de los reactivos (100 de la Encuesta de

Hábitos y Actitudes hacia el Estudio y 100 de la Escala de Autoconcepto), se obtuvieron frecuencias y porcentajes.

Se explica como se hizo la depuración de los reactivos para el análisis. Antes de iniciar con el procedimiento estadístico se eliminaron los reactivos que tuvieran en alguna de sus opciones de respuesta más del 50%. En este paso se eliminaron 9 reactivos de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio y 30 de la Escala de Autoconcepto, es decir, 39 reactivos de los dos instrumentos. Con los reactivos seleccionados, a través de este primer filtro, se hizo un análisis cualitativo, se revisó el contenido de cada uno de los reactivos, con el objeto de hacer una recodificación de opciones de respuesta, con la intención que los reactivos quedaran debidamente direccionados, de 1 a 5 y de 5 a 1. dando siempre el puntaje más alto a lo deseable en cuanto a hábitos de estudio, y lo favorable en lo que se refiere a actitud hacia el estudio y autoconcepto.

2.- Se efectuó un análisis de pares discriminantes de los reactivos, con la t de student, con un criterio de $p < 0.05$. Los reactivos que se eliminaron en este paso fueron 3 de la Escala de Autoconcepto. Los reactivos seleccionados, pasaron al análisis factorial.

3.- Para la revalidación de los instrumentos que tienen un formato tipo Likert, se realizaron Análisis Factoriales con rotación ortogonal de tipo varimax (Nie y cols, 1975 y Reidl, 1989), ya que se partió del supuesto de que cada subescala era independiente y se buscaba maximizar la cantidad de varianza explicada así como la reducción de

datos. Los reactivos implicados en el análisis factorial fueron: 91 de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio y 67 de la Escala de Autoconcepto. De los reactivos seleccionados en este análisis factorial, quedaron los siguientes: 68 de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio y 36 de la Escala de Autoconcepto.

Se determinó el valor de .30 como peso factorial criterio para asignar a los reactivos que cumplieron este criterio para la conformación de los factores. A partir de esto, se realizó un análisis cualitativo de los factores arrojados para cada uno de los instrumentos con la finalidad de renombrar a los factores, es decir, interpretarlos.

4.- Se hizo un análisis Alpha de Crombach para obtener los coeficientes de consistencia interna, (confiabilidad) de cada una de las subescalas obtenidas en el análisis factorial.

5.- Se realizó una Regresión Múltiple para determinar qué tanto la variable dependiente se explica en función de las variables independientes, según se plantea en la primera hipótesis (se tomaron en cuenta los factores arrojados por el análisis factorial así como un criterio arriba de .60 de consistencia interna para cada factor.).

6.- Se realizó un Análisis de Discriminantes con la finalidad de identificar aquellas subescalas de hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y autoconcepto, que

contribuían más a diferenciar entre los grupos de alto y bajo rendimiento académico en la muestra.

CAPITULO VI: RESULTADOS

RESULTADOS

6.1 REVALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.

6.1.1 ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Para la revalidación del instrumento tipo Likert se aplicó el análisis factorial tipo PAF con rotación varimax (Nie. y cols., 1975) a los 67 reactivos (previa selección de éstos como se mencionó en el tratamiento estadístico) de la Escala de Autoconcepto de Tennessee.

La selección de los reactivos en este instrumento se basó en su relación conceptual directa con el factor. Se tomó como criterio de selección factorial a los reactivos que tuvieran una carga factorial de .30 o más, para formar parte de la definición de los factores. Los reactivos que cumplieron este criterio fueron 36.

A las subescalas que se conformaron a partir del análisis factorial se les calculó sus consistencias internas a través del Alpha de Crombach.

La matriz rotada en el análisis factorial arrojó ocho factores con valores superiores a 1.00 en su Eigenvalue, los cuales explican el 30.3% de la varianza total de la prueba.

En la tabla 4 se presentan los ocho factores obtenidos, así como sus valores propios, el porcentaje de varianza y la varianza acumulada.

TABLA 4
FACTORES FINALES DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE
TENNESSEE CON VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00

1	7.90247	11.8	11.8
CG*			
2	3.74276	5.6	17.4
AYEMFS			
3	2.13221	3.2	20.6
CAIYC*			
4	1.60738	2.5	23.1
CYP*			
5	1.33332	2.0	25.1
ACYF*			
6	1.26379	1.9	27.0
AYEM*			
7	1.21876	1.8	28.0
IYFS*			
8	1.07682	1.5	30.3
ACYS*			

*E= EIGENVALUE; *CG= Concepto General; *AYEMFS= Autosatisfacción Yo Ético-Moral, Familiar Social; *CAIYC= Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico; *CYP= Comportamiento Yo Personal; *ACYF= Autosatisfacción Comportamiento Yo Físico; *AYEM= Autosatisfacción Yo Ético-Moral; *IYFS= Identidad Yo Físico Social; *ACYS= Autosatisfacción Comportamiento Yo Social.

En esta escala de autoconcepto se eligieron 36 reactivos que miden 8 dimensiones. La dimensión cuarta y sexta corresponden al instrumento original en relación a que los reactivos que conformaron este factor no variaron, siendo éstas: Comportamiento Yo Personal (CYP) Autosatisfacción Yo Etico-Moral (AYEM).

Las demás dimensiones se conformaron a partir de la combinación de las subescalas originales. A cada nueva dimensión se le renombró y definió de la siguiente manera:

Factor 1: Concepto General (CG).- Descripción del individuo en cuanto a su identidad básica, cómo se siente en cuanto a su "yo", su comportamiento su, su visión corporal, ético moral y valor hacia el " sí mismo". Esta dimensión es llamada así ya que contempla reactivos de dimensiones del instrumento original (Autosatisfacción, Comportamiento, Identidad, Yo Físico, Yo Etico-Moral, Yo Personal). La integran 9 reactivos. Como se puede ver en la tabla 6, el factor 1 mostró una consistencia interna bastante alta ($\alpha = .75$).

Factor 2: Autosatisfacción Yo Etico-Moral, Familiar, Social (AYEMFS).- Descripción del individuo en cuanto a su razón personal autosatisfactora, su concepto ético-moral, sus relaciones familiares y con los demás. La integran 5 reactivos. En cuanto a la consistencia interna se obtuvo una alta consistencia ($\alpha = .72$), ver tabla 6.

Factor 3: Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC).- Descripción de la forma en que el individuo actúa y percibe que actúa, su identidad básica, sus sentimientos en cuanto a su "yo", su autocrítica. La integran 6 reactivos. con respecto a la consistencia interna, en la tabla 6 se observa una ($\alpha = .68$).

Factor 4: Comportamiento Yo Personal (CYP).- Definida igual a la dimensión original. Constó de 3 reactivos. El factor 4 reportó una consistencia interna de ($\alpha = .66$).

Factor 5: Autosatisfacción Comportamiento Yo Familiar (ACYF).- Descripción del individuo en cuanto a su "Yo", su forma de conducirse y la efectividad en las relaciones familiares. La integran 3 reactivos. Se observa en la tabla 6 la consistencia interna que fue de ($\alpha = .69$).

Factor 6: Autosatisfacción Yo Etico-Moral (AYEM).- Definida igual a la dimensión original. El factor 6 indicó una consistencia interna alta de ($\alpha = .71$) como se ve en la tabla 6.

Factor 7: Identidad Yo Físico Social (IYFS).- Descripción del individuo, de su identidad básica, su visión corporal y sus relaciones sociales con los demás. La integran 3 reactivos. Con respecto a la consistencia interna se observó un ($\alpha = .56$), presentado en la tabla 6.

Factor 8: Autosatisfacción Comportamiento Yo Social (ACYS).- Descripción del individuo en base a su percepción de satisfacción, su comportamiento y sus relaciones sociales con los demás. La integran 4 reactivos. La consistencia interna de este factor fue de ($\alpha = .70$), ver tabla 6.

En la tabla 5 se presenta el resultado del análisis factorial de la Escala de Autoconcepto.

TABLA 5

ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

CG= CONCEPTO GENERAL.			
	9	Me agrada mi apariencia física	.38
CG	13	Me cuido bien físicamente	.44
CG	14	Me siento bien la mayor parte del tiempo	.61
CG	25	Estoy satisfecho con mí conducta	.43
CG	32	La mayoría de las veces hago lo que es debido	.39
CG	38	Tengo mucho dominio sobre mí mismo	.45

CG	39	Soy una persona calmada y tranquila	.36
CG	44	Estoy satisfecho con mi inteligencia	.53
CG	45	Mí comportamiento hacia otras personas es precisamente como debería ser	.39
	28	AYEMFS= AUTOSATISFACCIÓN YO ÉTICO MORAL, FAMILIAR, SOCIAL Quisiera ser más digno de confianza	.39
AYEMFS	65	Debería depositar más confianza en mi familia	.64
AYEMFS	66	Debería amar más a mi familia	.77
AYEMFS	82	Debería ser más cortés con los demás	.49
AYEMFS	84	Debería llevarme mejor con otras personas	.47
	93	CAIYC= COMPORTAMIENTO AUTO-SATISFACCIÓN IDENTIDAD YO CRÍTICO. En ocasiones me enojo	.31
CAIYC	94	Algunas veces, cuando no me siento bien, estoy de mal humor	.31
CAIYC	97	De vez en cuando me dan risa los chistes colorados	.56

CAIYC	98	Algunas veces me dan ganas de decir malas palabras.	.58
CAIYC	99	Prefiero ganar en los juegos	.54
CAIYC	100	En ocasiones dejo para mañana lo que debería hacer hoy	.48
		CYP= COMPORTAMIENTO YO PERSONAL.	
	49	Puedo cuidarme siempre en cualquier situación	.58
CYP	50	Resuelvo mis problemas con facilidad	.65
CYP	51	Acepto mis faltas sin enojarme	.46
		ACYF= AUTOSATISFACCIÓN COMPOR- TAMIENTO YO FAMILIAR.	
	62	Trato a mis padres tan bien como debiera	.70
ACYF	63	Muestro tanta comprensión a mi familia como debiera	.64
ACYF	68	Hago el trabajo que me corresponde en mi casa	.37
		AYEM= AUTOSATISFACCIÓN YO ÉTICO- MORAL.	

	25	Estoy satisfecho con mi conducta moral	71
AYEM	26	Estoy satisfecho con mi vida religiosa	76
AYEM	27	Estoy satisfecho de mi vida con Dios	77
		IYFS= IDENTIDAD YO FÍSICO SOCIAL.	
	3	Soy una persona atractiva	
IYFS	74	Soy popular con personas del sexo femenino	
IYFS	75	Soy popular con personas del sexo masculino	
		ACYS= AUTOSATISFACCIÓN COMPOR- TAMIENTO YO SOCIAL.	
	79	Soy tan sociable como quisiera ser	
ACYS	80	Estoy satisfecho con mi manera de tratar a la gente	
ACYS	83	Soy un fracaso en mis relaciones sociales	
ACYS	87	Me llevo bien con los demás	

En la tabla 6 se presentan los resultados de la consistencia interna de la subescala de Autoconcepto,

haciendo énfasis que de los ocho factores, siete alcanzan un alpha arriba del .65 .

TABLA 6
CONSISTENCIA INTERNA DE LAS SUBESCALAS DE
AUTOCONCEPTO

SUBESCALA FACTOR	NOMBRE	NO. REACTIVO	ALPHA	P.
1	CG*	9	.75	.01
2	AYEMFS*	5	.72	.01
3	CAIYC*	6	.68	.01
4	CYP*	3	.66	.01
5	ACYF*	3	.69	.01
6	AYEM*	3	.71	.01
7	AYFS*	3	.56	.01
8	ACYS*	4	.70	.01
TOTAL	-----	36	-----	-----

*CG= Concepto General

*AYEMFS= Autosatisfacción Yo Ético-Moral, Familiar Social.

*CAIYC= Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico.

*CYP= Comportamiento Yo Personal

*ACYF= Autosatisfacción Comportamiento Yo Físico.

*AYEM= Autosatisfacción Yo Ético-Moral.

*IYFS= Identidad Yo Físico Social.

*ACYS= Autosatisfacción Comportamiento Yo Social.

6.1.2. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ENCUESTA DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

Para la revalidación del instrumento tipo Likert, se aplicó el análisis factorial tipo PAF con rotación varimax (Nie y cols., 1975) a los 91 reactivos (previa selección de éstos como se mencionó en el tratamiento estadístico) de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.

La selección de los reactivos en este instrumento se basó en su relación conceptual directa con el factor. Se tomó como criterio de selección factorial a los reactivos que tuvieran una carga factorial de .30 o más para formar parte de la definición de los factores. Los reactivos que cumplieron con el criterio fueron 68.

A las subescalas que se conformaron a partir del análisis factorial se les calculó su consistencia interna a través del Alpha de Crombach. Se reportan sólo los valores de alpha que se consideran significativos.

La matriz rotada en el análisis factorial arrojó siete factores con valores superiores a 1.00 en su Eigenvalue, con los cuales explican el 28.3% de la varianza total de la prueba.

En la tabla 7 se presentan los siete factores obtenidos así como sus valores propios, el porcentaje de varianza y la varianza acumulada.

TABLA 7
FACTORES FINALES DE LA ENCUESTA DE HÁBITOS Y
ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO DE BROWN Y HOLTZMAN CON
VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00

FACTOR	VALORES PROPIOS E*	% DE VARIANZA	% ACUMULADA
1 HAE*	14.27108	15.7	15.7
2 CA*	3.87823	4.3	19.9
3 HAAE*	2.21819	2.4	22.4
4 AD*	1.81980	2.0	24.4
5 PM*	1.29849	1.4	25.8
6 ME*	1.18552	1.3	27.1
7 TE*	1.12123	1.2	28.3

*E= EIGENVALUE.

*HAE= Hábito-Actitud hacia el Estudio.

*CA= Compromiso Académico.

*HAAE= No Aplazamiento y Eficacia al Estudio.

*AD= Autoritarismo Docente.

*PM= Percepción hacia el Maestro.

*ME= Métodos de Estudio.

*TE= Técnicas de Estudio.

En esta escala se obtuvieron 68 reactivos que miden siete dimensiones; es de notar que 5 reactivos (12, 61, 72, 81, 96) se repiten en algún factor, a continuación se describen:

Factor 1: Hábito- Actitud hacia el Estudio (HAE).- Describe la relación entre la rapidez para realizar los trabajos escolares, el empleo de procedimientos de estudio efectivos y la aprobación de metas prácticas-requisitos educativos. Esta dimensión combina tres sub-áreas del instrumento original. Consta de 33 reactivos, con una consistencia interna alta ($\alpha = .91$).

Factor 2: Compromiso Académico (CA).- Comprende la disposición que tiene el estudiante para cumplir con sus tareas escolares, tomando en cuenta la importancia de la educación y la función de los docentes. Conformado por 8 reactivos. En la tabla 9 se muestra una consistencia interna alta de ($\alpha = .74$).

Factor 3: No Aplazamiento y Eficacia al Estudio (NAEE).- Implica la ejecución concreta y adecuada para las actividades escolares sin perder tiempo y de acuerdo a los objetivos educativos a alcanzar. Lo integran 10 reactivos. Este factor arrojó una consistencia interna de ($\alpha = .75$), como se ve en la tabla 9.

Factor 4: Autoritarismo Docente (AD).- Describe la opinión que el estudiante tiene del docente en relación a su actitud autoritaria y rígida. Contempla reactivos de la dimensión de Aprobación de Maestro del instrumento original. Lo conforman 6 reactivos, su consistencia interna es de ($\alpha = .66$).

Factor 5: Percepción hacia el Maestro (PM).- Mide la percepción del estudiante acerca del maestro y de las actitudes y actividades en el salón de clase. Contempla reactivos de Aprobación del Maestro del instrumento original. Consta de 4 reactivos. En cuanto a la consistencia interna mostró un ($\alpha = .62$), ver la tabla 9.

Factor 6: Métodos de Estudio (ME).- Describe el empleo de procedimientos académicos en la elaboración y estudio del contenido académico en un tiempo necesario. Lo integran 4 reactivos. En relación a la consistencia interna se observó un ($\alpha = .65$), como se ve en la tabla 9.

Factor 7: Técnicas de Estudio (TE).- Describe el empleo de instrumentos específicos de estudio o técnicas para la asimilación del contenido académico. Lo integran 3 reactivos. Con respecto a la consistencia interna se observó un ($\alpha = .52$), presentado en la tabla 9.

En la tabla 8 se presenta el resultado del análisis factorial de la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.

TABLA 8
ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ENCUESTA DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

CLAVE	NO.	PREGUNTA	G.F.
		HAE= HÁBITO-ACTITUD HACIA EL ESTUDIO.	
	1	Quando me asignan una tarea muy larga o difícil la abandono o sólo estudio la parte más fácil	.30
HAE	9	El "soñar despierto" me distrae mientras estudio	.51
HAE	18	Memorizo regla, fórmulas definiciones de términos, etc. sin entenderlos realmente	.33
HAE	22	Quando no entiendo claramente un trabajo asignado, titubeo al pedirle mayor explicación al maestro	.38
HAE	26	Quando presento un examen y no puedo contestar también como yo quisiera me	.55

		pongo nervioso y confundo	
HAE	28	La falta de interés por mis estudios, me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto	.53
HAE	31	Cuando el maestro explica emplea palabras que no entiendo	.30
HAE	33	Las llamadas telefónicas, la gente que entra y sale. etc., interfieren con mis estudios	.48
HAE	34	Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias	.38
HAE	36	Me siento confuso e indeciso acerca de lo que deberían ser mis metas educativas y vocacionales	.45
HAE	37	Me lleva mucho tiempo el prepararme para empezar a estudiar	.50
HAE	38	Salgo mal en mis exámenes por que me es difícil pensar claramente en un corto período de tiempo	.64
HAE	40	Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente	.48
HAE	41	No puedo concentrarme por que me pongo inquieto, malhumorado o nostálgico	.61
HAE	42	Cuando estoy en el libro de texto me salto los dibujos, las gráficas y las tablas	.33

HAE	45	Pospongo los trabajos escritos hasta el último momento	.46
HAE	46	Inmediatamente después de leer varias páginas del texto no puedo recordar su contenido	.48
HAE	49	Al ponerme a estudiar me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para hacerlo eficazmente	.61
HAE	50	Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro que posteriormente vienen en los exámenes	.57
HAE	53	Pierdo demasiado tiempo platicando, leyendo revistas. etc. para poder ir bien en mis estudios	.45
HAE	57	Estudio improvisada y desorganizadamente, obligado en último momento, por lo que exigen las clases	.53
HAE	60	Algunas de las clases son tan aburridas, que paso el tiempo dibujando, en vez de escuchar al maestro	.45
HAE	61	Mis actividades extraescolares me retrasan en mis estudios	.43
HAE	62	Parece que aprendo poco en relación al tiempo que paso estudiando	.52
HAE	66	Sólo puedo concentrarme por poco tiempo al estudiar, después las palabras dejan de tener sentido	.54

HAE	69	Los problemas ajenos a la escuela, me hacen descuidar los estudios	.38
HAE	77	Me gusta tener el radio, el tocadiscos o la T.V. prendida mientras estudio	.36
HAE	81	El que estudie o deje de hacerlo depende del humor que tenga	.31
HAE	86	A pesar de que escribo hasta el último momento no puedo terminar mis exámenes en el tiempo asignado	.30
HAE	92	Leer o estudiar durante un tiempo prolongado me provoca dolor de cabeza	.32
HAE	94	Cuando me devuelven mis exámenes me doy cuenta que mi calificación disminuye por errores que podía evitar	.31
HAE	96	Me dan ganas de faltar a la escuela cuando tengo que hacer algo importante	.33
HAE	98	En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que realmente sé	.50
		CA= COMPROMISO ACADÉMICO.	
	61	Mis actividades extraescolares me retrasan en mis estudios	.33
CA	64	Considero que estoy tomando materias de poco interés para mí	.54
CA	67	Creo que los que organizan otras	.32

		actividades contribuyen más a la vida escolar que los propios maestros	
CA	79	Los maestros ponen deliberadamente las fechas de los exámenes al día siguiente de un evento social	.35
CA	81	El que estudie o deje de hacerlo depende del humor que tenga	.32
CA	88	Considero que la escuela no nos prepara para afrontar los problemas de la vida adulta	.31
CA	91	Considero que la principal razón de que los estudiantes copien es que los maestros dejen tareas ridículas	.47
CA	96	Me dan ganas de faltar a la escuela cuando tengo algo importante que hacer	.41
		NAEE= NO APLAZAMIENTO Y EFICACIA AL ESTUDIO.	
	12	Aún cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar buenas calificaciones	.32
NAEE	13	Aún cuando el trabajo sea soso y aburrido, no lo dejo hasta que está terminado	.36
NAEE	21	Cuando tengo dificultad con mis estudios, trato de aclararlo con mis maestros	.42
NAEE	72	Hago lo posible por interesarme	.38

		sinceramente en cada materia que llevo	
NAEE	73	Termino los trabajos asignados a tiempo	39
NAEE	78	Al estudiar para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico	41
NAEE	85	Estudio tres horas o más fuera de clases	36
NAEE	89	Estoy al corriente en la escuela, estudio lo que me dejan día a día	52
NAEE	90	Cuando me da tiempo, reviso mis preguntas antes de entregar el examen	39
NAEE	97	Antes de empezar un período de estudio, organizo mi trabajo para que me rinda mejor el tiempo	58
		AD= AUTORITARISMO DOCENTE.	
	19	Creo que a los maestros les gusta ejercer demasiado su autoridad	47
AD	23	Creo que los maestros son demasiado rígidos y de criterio estricto	57
AD	24	Creo que no se les da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de trabajos	45
AD	27	Pienso que los maestros esperan que los alumnos estudien fuera de clase	36
AD	35	Mis maestros no explican suficientemente	35

		su materia	
AD	39	Pienso que los maestros son arrogantes al relacionarse con los estudiantes	30
	11	PM= PERCEPCIÓN HACIA EL MAESTRO. Creo que la preferencia o antipatía que los maestros sienten por los estudiantes influyen injustamente en las calificaciones	38
PM	59	Los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con los estudiantes de más bajo rendimiento	62
PM	63	Considero que los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante	39
PM	71	Considero que los maestros pierden de vista el objeto de la educación al darle importancia a las calificaciones	48
	2	ME= MÉTODOS DE ESTUDIO. Al preparar reportes, me aseguro de haber entendido claramente lo que se pide antes de empezar	51
ME	5	Cuando me retraso en el estudio por alguna razón, me pongo al corriente sin que se me indique	68
ME	12	Aún cuando me gusta una materia estudio	30

		mucho para sacar buenas calificaciones	
ME	14	En mis reportes que tengo le doy especial atención a la limpieza	.32
FACTOR 7			
TE		TE TÉCNICAS DE ESTUDIO.	
	58	Quando tengo mucho que estudiar, me detengo periódicamente y trato de recordar los puntos principales	.47
TE	70	Copio los diagramas que el maestro pone en el pizarrón	.59
TE	72	Hago lo posible por interesarme sinceramente en cada materia que llevo	.31

En la tabla 9 se presentan los resultados de la consistencia interna de las subescalas de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio, haciendo énfasis que de los siete factores, seis alcanzan un alpha arriba de .61 .

TABLA 9

CONSISTENCIA INTERNA DE LAS SUBESCALAS DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO.

FACTOR	NOMBRE	NO REACTIV	ALPHA	P
1	HEA*	33	.91	.01
2	CA*	8	.74	.01
3	NAEE*	10	.75	.01
4	AD*	6	.66	.01
5	PM*	4	.62	.01
6	ME*	4	.65	.01
7	TE*	3	.52	.01
TOTAL	-----	68	-----	-----

*HAE= Hábito-Actitud hacia el Estudio.

*CA= Compromiso Académico.

*NAEE= No Aplazamiento y Eficacia al Estudio.

*AD= Autoritarismo Docente.

*PM= Percepción hacia el Maestro.

*ME= Métodos de Estudio.

*TE= Técnicas de Estudio.

6.2 REGRESIÓN MÚLTIPLE.

Los factores que se sometieron a regresión fueron trece bajo el criterio de un alpha aceptable (arriba de .60). Del instrumento de Autoconcepto se contemplan 7 factores y del instrumento Hábitos y Actitudes hacia el Estudio 6 factores, los cuales son:

1.- Autoconcepto:

- Concepto General (CG)
- Autosatisfacción Yo Etico-Moral Familiar Social (AYEMFS)
- Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC)
- Comportamiento Yo Personal (CYP)
- Autosatisfacción Comportamiento Yo Familiar (ACYF)
- Autosatisfacción Yo Etico-Moral (AYEM)
- Autosatisfacción Comportamiento Yo Social (ACYS)

2.- Hábitos y Actitudes hacia el Estudio:

- Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE)

- Compromiso Académico (CA)
- No Aplazamiento y Eficacia al Estudio (NAEE)
- Autoritarismo Docente (AD)
- Percepción hacia el Maestro (PM)
- Métodos de Estudio (ME)

De estos factores sometidos a análisis de regresión (13 factores) se observó que cinco de ellos formaron parte de la ecuación de regresión; cuatro corresponden a Hábitos y Actitudes hacia el Estudio y sólo uno a Autoconcepto. Las demás variables no entraron al análisis de regresión.

En la regresión se observó un valor de $F = 26.39984$, el cual sobrepasa el valor criterio (que es de 3.83) tomando en cuenta el grado de libertad de 3 en el numerador y en el denominador 669. El estadígrafo es significativo al nivel $p < 0.0000$, señalando que la regresión sí es significativa.

En relación a la cantidad de varianza explicada de la variable dependiente (promedio), se observó un 16% que no es un porcentaje bajo. Se entiende que puede haber habido otras variables, no consideradas en este sentido, que tienen que ver con el promedio de calificación obtenido por los estudiantes. En cuanto al error estándar, su valor es de .73609; no es muy grande, al contrario, es aceptable.

En la Tabla 10 se presentan los resultados del análisis de regresión.

TABLA 10

TABLA SUMARIA DEL ANÁLISIS DE REGRESIÓN TOMANDO COMO VARIABLE DEPENDIENTE EL PROMEDIO DE CALIFICACIÓN.

CONCEPTO	VALOR
R MULTIPLE	.40595
R CUADRADA	.16479
R CUADRADA AJUSTADA	.15855
ERROR ESTANDAR	.73609

AV*	DF	SC*	MC*	F	S-F
REGRESION	5	71.52085	14.30417	26.39984	.0000
RESIDUAL	669	362.4828	.54183		

*AV= Análisis de Varianza.

*SC= Suma de Cuadrados.

*MC= Media de Cuadrados.

*S= Significancia.

En cuanto a los valores obtenidos de las variables que formaron parte de la ecuación de regresión se tiene que las variables que se incluyeron en el análisis fueron:

- Métodos de Estudio (ME).
- No Aplazamiento y Eficacia al Estudio (NAEE).
- Hábito-Actitud hacia el Estudio (HEA).
- Compromiso Académico (CA).
- Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC).

En relación al coeficiente de regresión (valores B), la variable independiente más importante para explicar el rendimiento académico es Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE) con .27; en segundo término Métodos de Estudio (ME) con .19; en tercer lugar No Aplazamiento y Eficacia al Estudio (NAEE) con .17; en cuarto lugar Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC) con .07; y en último lugar Compromiso Académico (CA) con -.13.

En la tabla 11 se presentan las variables que entraron a la ecuación de regresión con el nombre de la variable, el coeficiente de regresión (B), β eta y T.

TABLA 11
VALORES QUE SI ENTRARON A LA ECUACIÓN
DE REGRESIÓN

HAE*	.277842	.219448	4.185	0.0000
ME*	.192942	.213188	4.601	0.0000
NAEE*	.179078	.159926	3.484	0.0005
CAIYC*	.079058	.081779	2.200	0.0282
CA*	-.130943	-.115599	-2.341	0.0195
CONSTANTE	5.930783		22.174	0.0000

*HAE= Hábito-Actitud hacia el Estudio.

*ME= Métodos de Estudio

*NAEE= No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio.

*CAIYC= Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico.

*CA= Compromiso Académico.

6.3 ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Para probar la segunda hipótesis general, con la que se pretende diferenciar entre los adolescentes de alto y bajo rendimiento académico, dependiendo de los perfiles de

las dimensiones de actitudes hacia el estudio, los hábitos de estudio y el autoconcepto, se utilizó el análisis de discriminantes tipo Wilks.

Como indicador del rendimiento académico (variable dependiente) se tomó el promedio global de calificación de cada uno de los estudiantes.

En este análisis se incluyen 13 subescalas que se conservaron a partir de la revalidación de los instrumentos. Ellas son:

1.- Autoconcepto:

- Concepto General (CG).
- Autosatisfacción, Yo Etico-Moral, Familiar, Social (AYEMFS).
- Comportamiento, Autosatisfacción, Identidad, Yo Crítico (CAIYC).
- Comportamiento, Yo Personal (CYP).
- Autosatisfacción, Comportamiento, Yo Familiar (ACYF).
- Autosatisfacción, Yo Etico-Moral (AYEM).
- Autosatisfacción, Comportamiento, Yo Social (ACYS).

2.- Hábitos y Actitudes hacia el Estudio.

- Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE).
- Compromiso Académico (CA).
- No Aplazamiento y Eficiencia al Estudio (NAEE).
- Autoritarismo Docente (AD).
- Percepción hacia el Maestro (PM).
- Métodos de Estudio (ME).

En este análisis se formaron dos grupos: el de los estudiantes de alto rendimiento académico con 178 Sujetos y el de bajo rendimiento académico con 159 Sujetos. En total participaron 337 Sujetos; 363 Sujetos fueron excluidos del análisis por no cumplir con la condición de alto-bajo rendimiento académico.

En la tabla 12 se observa la función canónica discriminante de estudiantes de bajo y alto rendimiento académico.

TABLA 12

FUNCIÓN CANÓNICA DE ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

FUNCIÓN	EIGENVALOR	%VARIANZA	% ACUMULADA	CC*
1	.5.140	100.00	100.00	.5827
DESPUÉS DE LA FUNCIÓN	LAMBDA DE WILKS	CHI CUADRADA	GRADOS DE LIBERTAD	NS*
0	.660499	137.908	5	.0000

*CC= Correlación Canónica.

*NS= Nivel de Significancia.

En la siguiente tabla 13, se concluye que a partir de los centroides, la muestra de estudiantes de alto rendimiento académico se encuentra a un poco más de la mitad de una unidad a la derecha de la distribución normal y la muestra de estudiantes de bajo rendimiento académico, a tres cuartas partes de una unidad a la izquierda de la media de distribución normal.

TABLA 13

FUNCIÓN CANÓNICA DISCRIMINANTE EVALUADA EN LAS MEDIAS DE LOS GRUPOS (CENTROIDES).

GRUPO	POSICIÓN 1
ESTUDIANTE ALTO RENDIMIENTO	.67559
ESTUDIANTE BAJO RENDIMIENTO	-.75632

En la tabla 14 se presenta las cinco subescalas que formaron la función discriminante, lo que significa que los estudiantes de alto y bajo rendimiento académico difieren significativamente sólo en dichas dimensiones.

TABLA 14

TABLA SUMARIA DEL ANÁLISIS DE DISCRIMINANTES EFECTUADO CON LAS SUBESCALAS PARA LA COMPARACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

SUBESCALA	LANDAU DE WELLS	SIGNIFICACION
MÉTODOS DE ESTUDIO (ME)	.73807	.0000
HÁBITO-ACTITUD HACIA EL ESTUDIO (HAE)	.70101	.0000
COMPORTAMIENTO AUTOSATISFACCIÓN IDENTIDAD YO CRÍTICO (CAIYC)	.68197	.0000
NO APLAZAMIENTO Y EFICACIA AL ESTUDIO (NAEE)	.66960	.0000
COMPROMISO ACADÉMICO (CA)	.66050	.0000

En estos dos grupos no hubo diferencias significativas en las subescalas de Concepto General (CG); Autosatisfacción Yo Etico-Moral Familiar Social (AYEMFS); Comportamiento Yo Personal (CYP); Autosatisfacción Comportamiento Yo Familiar (ACYF); Autosatisfacción Yo Etico-Moral (AYEM); Identidad Yo Físico Social (IYFS); Autoritarismo Docente (AD); Técnicas de Estudio (TE).

En la tabla 15 se presentan los valores de los coeficientes estandarizados, los cuales indican en términos generales que hay niveles de subescalas, en cuanto a la aportación que hacen para formar la función discriminante.

El primer nivel está formado por las subescalas de Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE) y Métodos de Estudio (ME) ya que cuentan con los coeficientes más altos (.65 y .61 respectivamente) (.40 y mayores en términos absolutos, Vázquez, 1990).

El segundo nivel integrado por la subescala Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC), con un valor de .33 (entre .39 y .30 en términos absolutos, Vázquez, 1990).

Un tercer nivel formado por dos subescalas, la de No Aplazamiento y Eficacia al Estudio (NAEE) con un valor de

.28 y Compromiso Académico (CA) con valor de $-.27$ (.29 y menos en términos absolutos, Vázquez, 1990).

TABLA 15

COEFICIENTES ESTANDARIZADOS EN LA FUNCIÓN CANÓNICA ENTRE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

HÁBITO-ACTITUD HACIA EL ESTUDIO (HAE)	.65
MÉTODO DE ESTUDIO (ME)	.61
COMPORTAMIENTO AUTOREGULACIÓN IDENTIDAD Y CRÍTICO (CAIYC)	.33
NO APLAZAMIENTO Y EFICACIA AL ESTUDIO (NAEE)	.28
COMPROMISO ACADÉMICO (CA)	-.27

En la tabla 16 se presentan los valores de los coeficientes no estandarizados de la función canónica de las cuatro subescalas.

TABLA 16
COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS EN LA FUNCIÓN CANÓNICA
ENTRE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

SUBESCALES	VALOR
HÁBITO-ACTITUD HACIA EL ESTUDIO (HAE)	1.10
MÉTODOS DE ESTUDIO (ME)	.78
NO APLAZAMIENTO Y EFICACIA AL ESTUDIO (NAEE)	.42
COMPORTAMIENTO AUTOSATISFACCIÓN IDENTIDAD YO CRÍTICO (CAIYC)	.40
COMPROMISO ACADÉMICO (CA)	-.40

En la tabla 17 se observa que los adolescentes de alto rendimiento académico mostraron mayor Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE), Métodos de Estudio (ME), No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio (NAEE) y Compromiso Académico (CA) a diferencia de los adolescentes de bajo rendimiento académico.

Los adolescentes de bajo rendimiento académico puntuaron más alto en Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC) que los adolescentes de alto rendimiento académico, siendo mínima la diferencia en esta puntuación.

TABLA 17

MEDIAS Y DESVIACION ESTANDAR DE LAS SUBESCALAS QUE FORMARON LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE POR ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

SUBESCALA	MEDIA DE*	ALTO RA*	BAJO RA*	F	P
HÁBITO ACTITUD HACIA EL ESTUDIO (HAE)	X σ	4.14930 .52271	3.64780 .67030	23.8742	.00
MÉTODO DE ESTUDIO (ME)	X σ	4.26124 .73637	3.32390 .84173	30.1954	.00
COMPORTAMIENTO AUTOSATISFAC- CIÓN IDENTIDAD YO CRITICO (CAIYC)	X σ	3.42697 .79070	3.47170 .86890	11.1818	.00
NO APLAZAMIENTO Y EFICACIA AL ESTUDIO (NAEE)	X σ	3.59551 .66586	2.93711 .65840	5.9632	.00
COMPROMISO ACADÉMICO (CA)	X σ	4.15590 .66431	3.85164 .70719	4.5588	.00

*RA= Rendimiento Académico.

*DE= Desviación Estandar.

En la tabla 18 se observa el porcentaje de casos agrupados correctamente. Son los resultados de clasificación de los sujetos empleando los coeficientes de clasificación obtenidos del análisis de discriminantes efectuado.

TABLA 18

RESULTADOS DE CLASIFICACIÓN DE SUJETOS EMPLEANDO LOS COEFICIENTES DE CLASIFICACIÓN OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE DISCRIMINANTES ENTRE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

	NO. DE CASOS	ALTO RENDIMIENTO	BAJO RENDIMIENTO
ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO	180	146 (81.1%)	34 (18.9%)
BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	163	48 (29.4%)	115 (70.6%)
TOTAL	343		76.09%

* 325 casos quedaron excluidos de la clasificación por no cubrir el criterio.

Se observa que el 76.09% de los estudiantes se asignaron correctamente, lo que significa que la membresía de un nuevo sujeto sería confiable. Esto es, de cada cien sujetos a los que se le quiera asignar su membresía, 76 estarán agrupados adecuadamente.

CAPITULO VII: DISCUSIÓN

DISCUSIÓN

Previo a iniciar la discusión es importante señalar algunos elementos metodológicos. Para la revalidación de los instrumentos tipo Likert se aplicó el análisis factorial de factorización de ejes principales con rotación VARIMAX (Nie. y cols., 1975) .La discusión de los resultados se hará en función de la presentación de las hipótesis del estudio.

Para comprobar la primera hipótesis del estudio que sostiene que el autoconcepto, los hábitos de estudio y las actitudes hacia el estudio influyen en el rendimiento académico de un grupo de adolescentes, se procedió a realizar un análisis de regresión múltiple. Se discutirá cada una de las variables independientes con la variable dependiente.

Por lo que respecta al Autoconcepto y el Rendimiento Académico se encontró que sólo la variable Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC) influye en el rendimiento académico de la muestra en cuestión.

Los resultados obtenidos coinciden con lo encontrado por Purkey (en Masqud y Rouhain, 1993) y Schiefelbein y Simons así como Muñoz Izquierdo (en Pescador, 1983) en el sentido de que el autoconcepto es un elemento determinante en el rendimiento académico. Esto se explica bajo los siguientes elementos que a continuación se discuten.

La etapa adolescente es un momento de transición, con cambios psicológicos, biológicos y sociales, (Magaña, 1990) en donde el joven tiene, como una de las metas principales, la búsqueda de su identidad, el logro del sentido del sí mismo y con ello la conceptualización de su persona; la conformación de su autoconcepto (Mussen, Conger y Kagan, 1982; Mckinney, Fitzgerald y Strommen, 1982; Pick, Montero y Aguilar, 1988).

Bajo la premisa de que el autoconcepto es multidimensional (Fitts, 1971; Rogers, 1977; Shavelson y Bolus, 1982) y jerárquico (Shavelson, Hubner y Staton, 1976), además de que el autoconcepto adolescente se clasifica en autoconcepto académico y autoconcepto no académico (Serra y Mendoza, 1990; Marsh, 1990; Shavelson y Bolus, 1982), se entiende entonces que el joven se encuentra interactuando con una serie de elementos como serían su comportamiento, su evaluación y juicio crítico que le determinarán una forma característica y propia de percibirse, de estructurar su autoconcepto (Pick, Montero y Aguilar, 1988; Zavala, 1993).

Ahora, tomando en cuenta el marco teórico de autoconcepto académico y autoconcepto no académico (Shavelson, Hubner y Staton, 1976; Marsh, 1988; Marsh, 1990;), existen mayores evidencias en las que se indica que el autoconcepto académico y sus variantes por áreas del conocimiento (autoconcepto matemático, autoconcepto del inglés, autoconcepto del español, etc.) y el rendimiento académico, tienen mejores posibilidades de correlacionar.

El análisis de regresión múltiple sólo arroja una subescala de autoconcepto, de las ocho que conforman el instrumento de Autoconcepto de Tennessee, esto hace pensar que el instrumento que se aplicó sólo mide el autoconcepto no académico en la dimensión de Comportamiento Identidad Autosatisfacción Yo Crítico, es decir, el instrumento no realiza una evaluación del autoconcepto académico, datos que coinciden con los encontrados por Aranda y García (1995), además de que este instrumento fue creado en base al trabajo clínico Serra y Mendoza (1990) y no al trabajo educativo. Esto último es de suma importancia para su aplicación o no aplicación en el trabajo educativo.

Se dice finalmente que el autoconcepto académico en sus diferentes modalidades puede tener mejor posibilidad de explicar el rendimiento académico de los estudiantes, que el autoconcepto global (Shavelson, Hubner y Staton, 1976; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh, Burne y Shavelson, 1988; Eshel y Kurman, 1991; Williams, 1991; Mboya, 1993). Es también importante el reflexionar sobre el concepto teórico del constructo "autoconcepto" para definir claramente éste y en base a las investigaciones experimentales encontrar los factores precisos que lo expliquen.

En lo que se refiere a los Hábitos y Actitudes hacia el Estudio y el Rendimiento Académico se encontró relación significativa en tres factores: Hábito-Actitud hacia el Estudio, No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio y Métodos de Estudio.

El concepto Hábito-Actitud hacia el Estudio, es decir, la rapidez para realizar los trabajos escolares, el empleo

de procedimientos de estudio efectivo y la predisposición a responder favorablemente hacia la educación tiene relación con el Rendimiento Académico. Este resultado coincide con los encontrados por Capella, Wagner y Kusmierz (1982); Beer y Berr (1992) y Wihite (1990) y Ortíz (1992). Es importante decir que este factor engloba el concepto "hábito" así como "actitud" de estudio, por lo que se contempla como un factor de peso, para poder conocer en términos generales el tema en cuestión. Los demás factores (No Aplazamiento y Eficacia al Estudio, Métodos de Estudio y Compromiso Académico) se refieren a hábitos y actitudes específicas de estudio, pero igualmente importantes. A continuación se discuten.

Con respecto al No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio, esto es, la ejecución concreta y adecuada para realizar las actividades escolares sin perder el tiempo y hacer las cosas bien hechas, sí tienen relación significativa con el Rendimiento Académico de los adolescentes, lo cual coincide con los estudios realizados por Pantoja, Arce, García, García et al (1988); Dickinson y O'Connell (1990); Wilhite (1990); Beer y Beer (1992) y On y Watkins (1994).

Estos resultados pueden explicarse por el uso de microestrategias de aprendizaje (Cano y Justicia, 1993; Kirby, en Monereo, 1990) en donde el tiempo dedicado al estudio, es decir, las horas que se estudian para tener un buen rendimiento académico, deben ser suficientes (Tymms y Fitz-Gibbon, 1992). Pero más importante sería la organización del tiempo de estudio (Domínguez, 1991), en donde la administración eficiente del tiempo y la delimitación de horarios para estudiar alcanzando a cumplir

las metas académicas, son elemento importante para obtener un buen rendimiento académico (Brown y Holtzman, 1974; Pansza y Hernández, 1990).

Es importante no olvidar que el No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio también debe ser contemplado con otros hábitos de estudio, que también son de suma importancia como serían la conducta de estudio y las microestrategias (Capella, Wagner y Kusmierz, 1982; Weinstein y Mayer, 1986; Ibañez, 1983).

En lo que se refiere a Métodos de Estudio, esto es, el empleo de procedimientos académicos en la elaboración y estudio del contenido académico, sí se encontró relación con el Rendimiento Académico de los adolescentes coincidiendo así con los resultados obtenidos por García (1989) y Wilhite (1990).

Lo que provoca esta relación es el uso de una serie de pasos de tipo pedagógicos o mejor dicho, una metodología de estudio bien planeada en la cual se contemple planificar el trabajo, organización y distribución lógica y ordenada de estudio, que abarque en términos generales el ambiente físico de estudio, destrezas instrumentales básicas como la lectura, el repaso, tomar apuntes, hacer resúmenes, hacer cuadros sinópticos, etc. (Tort, 1973; Ibañez, 1983; Weinstein y Mayer, 1986; Kirby en Monereo, 1990).

Los hábitos de estudio incluyen una serie amplia de estrategias, por lo que el trabajo conjunto de algunas de

ellas, pueden ser eficaces para elaborar un método de estudio (Einstein en Nixon y Frost, 1990; Matt, Pechersky y Cervantes, 1991; Miller, Alvay y Mokinley en Cano y Justicia, 1993).

En relación a las Actitudes hacia el Estudio y el Rendimiento Académico, se encontró relación significativa en un factor: Compromiso Académico. El hecho de que los alumnos hallan mostrado disposición para cumplir con sus tareas escolares, tomando en cuenta la importancia de la educación y la función docente, implica todo ello un Compromiso Académico que repercute en el Rendimiento Académico, estos resultados coinciden con los hallados por Rai (1991); Dunn (1990) y Ortíz (1992).

Es cierto que las actitudes son predisposiciones a responder hacia cierto objeto (Gagné, 1987); el alumno se crea una serie de expectativas y representaciones hacia la escuela y todo lo que le implica ésta (Weistein y Mayer, 1986). Las actitudes se crean a partir de las relaciones humanas en el salón de clases, donde maestros y alumnos conviven, por lo que una concepción favorable de los estudiantes hacia los maestros, serán de gran valor para facilitar una actitud armónica, positiva hacia el estudio y la educación (Rugarcía, 1993; Pereira, 1980). Todo ello lleva al adolescente a sentirse interesado, comprometido con sus estudios, sus maestros y su escuela, dando cause a un compromiso académico que determinará en gran medida un buen rendimiento académico. No hay que olvidar que la actitud hacia el estudio es determinada en gran medida por las características del docente y la función del docente (Bitzer y Moreno, 1979).

Para comprobar la segunda hipótesis que pretende diferenciar entre los adolescentes de alto y bajo rendimiento académico dependiendo de los perfiles de las dimensiones de las variables actitudes hacia el estudio, hábitos de estudio y autoconcepto y de acuerdo con los resultados del análisis de discriminantes, se encontró que de las trece dimensiones que se miden, cinco de ellas tienen mejor poder discriminatorio. Al clasificar los resultados de los estudiantes investigados se observa que aunque no es muy alto el poder de clasificación de nuevos sujetos (76.9%), se apoya parcialmente esta hipótesis.

Tomando en cuenta los coeficientes estandarizados, se observa que la subescala que tiene el mejor poder de discriminación es en primer lugar Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE), en segundo lugar Métodos de Estudio (ME), en tercer lugar Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC), en cuarto lugar No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio (NAEE) y en quinto lugar Compromiso Académico (CA).

A partir de los resultados obtenidos por los grupos, las subescalas en las que los adolescentes de alto rendimiento académico puntúan más alto, se refiere a Hábito-Actitud hacia el Estudio (HAE), Métodos de Estudio (ME), No Aplazamiento y Eficacia al Estudio (NAEE), y por último Compromiso Académico (CA). Los adolescentes de bajo rendimiento académico obtuvieron una puntuación ligeramente más alta en la subescala de Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico (CAIYC) que los adolescentes de alto rendimiento académico.

En relación a las subescalas, en las cuales los adolescentes de alto rendimiento académico puntúan más alto, se observa que todas ellas pertenecen al instrumento de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio; se infiere entonces que los adolescentes de alto rendimiento académico trabajan con hábitos de estudio y tienen buena actitud hacia el estudio. Se presenta la discusión de cada una de las subescalas.

Los adolescentes con Alto Rendimiento Académico cuentan con Hábitos y Actitudes hacia el Estudio. Estos resultados coinciden con Matt, Pechersky y Cervantes (1991) así como Martínez y Sánchez (1993) en el sentido de que el poseer buenos hábitos de estudio y métodos de trabajo, predice el obtener mejores calificaciones que los estudiantes de pobres calificaciones. Esta subescala engloba el concepto de "hábito" y "actitud" hacia el estudio, las otras subescalas son más particulares en el sentido de que especifican ciertos tipos de hábitos y actitudes de estudio.

Los estudiantes de alto rendimiento académico hacen énfasis en destrezas instrumentales básicas y métodos concretos de trabajo (Tort, 1973), administran el tiempo, tienen en cuenta el ambiente de estudio, tienen métodos de lectura, saben tomar notas, tienen facilidad de elaborar exámenes además de tener buena disposición o actitud hacia la escuela (Brown y Holtzman, 1974; Panza y Hernández, 1990; Domínguez, 1991). Es decir, emplean microestrategias y macroestrategias de aprendizaje (Kirby, en Monereo, 1990; Ibañez, 1983).

Con respecto a que los adolescentes de Alto Rendimiento Académico hayan mostrado más Métodos de Estudio, esto es, que empleen procedimientos académicos en la elaboración y estudio de contenidos académicos, en el tiempo necesario, puede explicarse por el uso de estrategias de aprendizaje (Rojas y Quezada, 1992). Es decir, los adolescentes de alto rendimiento académico llevan a cabo una serie de conductas y pensamientos que facilitan la codificación, mejoran la integración y recuperación del conocimiento, básicamente a través de planes organizados de acción para alcanzar las metas educativas, (Weinestein y Mayer, 1986; Monereo, 1990; Presley y Miller en Muria, 1994; Castañeda y López, 1989).

El hecho de que el adolescente de Alto Rendimiento Académico haya mostrado más puntuación en No Aplazamiento y Eficacia en el Estudio, coincide con los resultados encontrados por García (1989); Dickinson y O'Connell (1990); Beer y Beer (1992); Cano y Justicia (1993); Martínez y Sánchez (1993). La ejecución concreta y adecuada de las actividades escolares sin perder tiempo, se debe a que la habilidad de planear actividades de estudio, con el uso del control de las microestrategias de aprendizaje y en concreto, el control del tiempo de estudio ó "Planificación del Tiempo", es un indicador adecuado para alcanzar un alto rendimiento académico, (Ibañez, 1983; Panza y Hernández, 1990; Domínguez, 1991).

Sin embargo y a diferencia de estos resultados, Nixon y Frost (1990) no indican una relación positiva lineal entre el tiempo de estudio y el desempeño subsecuente, argumentando que hay que contemplar otras variables y hábitos de estudio que pueden estar influyendo en el

pronóstico del rendimiento académico, por lo que concluyen que es necesario continuar investigando.

Los adolescentes con Alto Rendimiento Académico cuenta con un claro Compromiso Académico como medida de actitud hacia el estudio lo que coincide con los resultados encontrados por Nixon y Frost (1990). Los alumnos presentan una disposición y un criterio favorable hacia el estudio (Klausmeier, 1977; Gagné, 1987).que facilitará con ello que se sientan inclinados hacia sus actividades académicas, dando como resultado un alto rendimiento académico. También es importante entender que el compromiso académico va en función de las actitudes que tiene el alumno hacia el maestro (Rugarcía, 1993; Good y Brophy, 1983; Butzer y Moreno, 1979; Pereira, 1980), como representantes en primera instancia de lo que reflejan las instituciones educativas y finalmente las actitudes hacia el estudio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Weistein y Mayer, 1986).

Los Adolescentes de Bajo Rendimiento Académico mostraron una puntuación ligeramente más alta en Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico, que los adolescentes de Alto Rendimiento Académico. Estos resultados no coinciden con los encontrados por Lyon y MacDonald (1990), Lyon (1993), Marsh(1990) ya que mencionan que en el terreno social , el clima de amistades y popularidad alientan a que el joven desarrolle un buen nivel escolar ya que se siente reconocido por sus compañeros, se acepta a sí mismo y le agrada su forma de ser, por lo que su autoconcepto es en términos generales favorable.

Es importante corroborar estos resultados con los descritos previamente en cuanto a la no relación entre el autoconcepto no académico, el autoconcepto académico y el rendimiento académico, (Zavala, 1993; Shavelson, Hubner y Staton, 1976; Lyon y MacDonald, 1990; Lyon, 1993; Marsh, 1990) ya que se está hablando de dimensiones diferentes. Es decir, el autoconcepto no académico (ó autoconcepto global como se le conoce) y sus componentes físico, social y emocional no tiene relación ó no es lo mismo que el autoconcepto académico, así como sus componentes en base a las áreas del conocimiento como son autoconcepto académico en matemáticas, autoconcepto académico en inglés, etc. (Shavelson y Bolus, 1982; Mboya, 1992). Williams (1991) encontró que la sociabilidad como una medida de autoconcepto global (no como autoconcepto académico) es un factor irrelevante para la predicción del rendimiento académico.

Se puede entender entonces que a nivel predictivo no se encontró posibilidad de pronóstico, o sea que, sólo una de ocho sub-áreas de la Escala de Autoconcepto de Tennessee determina el rendimiento académico y este rendimiento académico es mínimo entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Este resultado coincide con lo propuesto con Serra y Mendoza (1990) en el sentido de que la Escala de Autoconcepto de Tennessee tiene fundamentos en base al trabajo clínico y no al trabajo en ambientes educativos. Es conveniente por ello hacer una reflexión profunda en cuanto al fundamento teórico del constructo "autoconcepto", de tal manera que se pueda tener una idea clara sobre lo que se entiende por este concepto.

Por último, a través de análisis de discriminantes, se observó que la clasificación correcta de los Sujetos fue de un 76%, la predicción para los alumnos de alto rendimiento académico fue de 81.1% y para los de bajo rendimiento académico de 70.6% lo cual significa una adecuada distribución y discriminación. A pesar de ser pocas las variables que discriminan entre los grupos, son suficientes para identificar a los alumnos de alto y bajo rendimiento académico.

CAPITULO VIII: CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

La investigación pretendió identificar algunos de los factores que influyen en el rendimiento académico de una muestra de adolescentes de nivel bachillerato en la Ciudad de México.

Los datos obtenidos de la investigación nos permiten llegar a lo siguiente:

Con respecto al autoconcepto y el rendimiento académico se encontró que el autoconcepto académico que tiene mayor posibilidad de relación con el rendimiento académico.

En relación a los instrumentos de medición, sólo una subescala del instrumento de Autoconcepto de Tennessee tiene relación significativa; esto se debe a que el autoconcepto global ó autoconcepto no académico y las subáreas que lo conforman no determina el rendimiento académico, además de que el instrumento tiene un uso clínico por lo que no es conveniente el uso en ambientes educativos. Se determina que la Escala de Autoconcepto de Tennessee no realiza una evaluación del autoconcepto académico, a pesar de que se renombraron las subescalas que la conforman.

Los hábitos de estudio así como las actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico tienen relación significativa en cuatro subescalas : Hábito-Actitud hacia el

Estudio, No Aplazamiento y Eficiencia en el Estudio, Métodos de Estudio y Compromiso Académico.

Lo anterior se explica por el hecho de que el adolescente realiza sus actividades académicas apoyándose de hábitos de estudio generales o también conocidos como microestrategias de aprendizaje y tiene una predisposición adecuada hacia el estudio y los elementos que lo conforman, favoreciendo con ello el buen desempeño académico. Con respecto al No Aplazamiento y Eficacia hacia el Estudio, toma en cuenta la planificación del tiempo exclusivo para realizar sus actividades académicas, es decir, no pierde el tiempo, sino más bien lo aprovecha con el fin de obtener un resultado favorable en sus calificaciones.

El que el adolescente cuente con Métodos de Estudio influye en el rendimiento académico; esto se debe a que él trabaja bajo una metodología o procedimiento académico bien estructurado con lo cual planifica su trabajo, organiza y distribuye el material, etc., es decir, ocupa una gama de estrategias de aprendizaje generales. Es importante mencionar que se habla en términos generales de métodos de estudio sin especificar alguno; habrá más adelante que investigar cada una de las microestrategias y macroestrategias de aprendizaje que se utilizan.

Las actitudes hacia el estudio y el rendimiento académico se relacionan como se esperaba, ya que la predisposición a responder de una forma determinada y principalmente positiva hacia el estudio hace que el alumno adopte un compromiso académico que generalmente reeditúa en el rendimiento académico. Esto se explica por el hecho de que

las actitudes de los maestros hacia los alumnos y la forma de enseñar de éstos, cuando son positivas, determinan que los alumnos se sientan gratificados en sus expectativas y comprometidos con sus estudios.

Los adolescentes de alto rendimiento académico comparado con los adolescentes de bajo rendimiento académico, tienen hábitos y actitudes generales hacia el estudio que favorecen el rendimiento académico. Trabajan bajo métodos de estudio, es decir, bajo procedimientos académicos en la elaboración y estudio del contenido académico. No aplazan el estudio; determinan un tiempo suficiente para completar sus actividades escolares y lo hacen eficazmente. Tienen una actitud positiva hacia el estudio en el sentido de que adoptan un compromiso académico, como reflejo de una predisposición favorable hacia el estudio. Todo esto determina el uso de hábitos de estudio ó estrategias de aprendizaje.

Los adolescentes de bajo rendimiento académico comparado con los adolescentes de alto rendimiento académico, presentan mayor relación en el autoconcepto, sólo en una subescala: Comportamiento Autosatisfacción Identidad Yo Crítico , sin embargo esta diferencia es mínima. Se puede decir que el Autoconcepto ó Autoconcepto no Académico no discrimina entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico; por lo que se piensa que el Autoconcepto Académico tendrá mayor posibilidad de discriminar entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Es importante continuar con el estudio teórico-empírico del constructo "autoconcepto" y "autoconcepto académico" que facilite la comprensión del rendimiento académico y fortalezca la implementación de instrumentos de medición.

8.1 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

1.- Se tomó como medida de rendimiento académico el promedio de calificación global, y podría pensarse que este promedio no es un indicador apropiado para evaluar el rendimiento académico. Por lo que sería conveniente realizar una investigación en la cual se contemple el rendimiento académico de cada una de las materias o áreas del conocimiento, por un lado, y como algo más integral, por el otro.

2.- Investigar detalladamente el autoconcepto académico por área del conocimiento a través de un instrumento cuyos factores delimiten el constructo y relacionarlo con cada una de las materias ó áreas del conocimiento.

3.- Tomar en cuenta, como en otras investigaciones, la variable sexo y edad las cuales podrán aportar información valiosa en torno a la relación del autoconcepto académico y el rendimiento académico.

4.- Investigar la relación entre cada una de las microestrategias y macroestrategias de aprendizaje con el rendimiento académico.

5 - Investigar el nivel predictivo de las dimensiones de hábitos de estudio, actitudes hacia el estudio y autoconcepto académico con estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento académico.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M. L. (1991). **Estructura factorial del inventario de roles sexuales de Bem en México: roles sexuales y su relación con el autoconcepto.** Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguilera, O. F. (1982). Consideraciones generale en torno al sub-sistema de educación superior. Planeación, 1(1)

Aguirre, S.M.C. y Torres, A. G. (1989). **Autoconcepto y depresión en pacientes adultos con padecimiento del corazón.** Tesis de Licenciatura. Universidad Intercontinental.

Allport, W.G. (1977). **Becoming: basic considerations for psychology of personality.** N Haven Yale. 33-56.

Almuñías, R. J. y Toledo, F. M. (1991). Una aproximación en la evaluación de algunos problemas de la enseñanza dirigida en los centros de educación superior en Cuba. Revista Cubana de Educación Superior, vol XI no. 3.

Alvarez, M. J. (1980). Recuperación de niños con atraso escolar. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XVI, nos.3-4, 219-233.

Aranda, A. A. V. y García, C. F. F. (1995). **Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar, en alumnos de nivel licenciatura de la UPIICSA.** Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Avilés, Z. A. y Quintero, V. F. (1994). **Programa de apoyo al aprendizaje: experiencia en la facultad de química.** Memorias del Panel de Expertos: la orientación educativa en la licenciatura y su vinculación con el bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. 193-195.

Bachelor, P. y Michael, B. W. (1988). The comparability of the factorial validity of the study attitudes and methods survey in high school sample and a university sample. Educational and Psychological Measurement, vol.48(4) 987-994.

Baum, W.S y Medeiro, D. C.. (1994). **Apoyo psicopedagógico en la facultad de medicina**. Memorias del Panel de Expertos: la orientación educativa en la licenciatura y su vinculación con el bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. 198-203.

Beane J., Lipka, R. (1980). Self-Concept and Self-esteem: a differentiation. Child Study Journal. Vol. 10, No.1, 1-6.

Becerra, C. R. y Chavarría, C. L. (1986). **La comunicación padre-hijo y su efecto en el autoconcepto del adolescente**. Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Beer, J. y Beer, J. (1992). Classroom and home study times and grades while at college using a single-subject design. Psychological-Reports. Aug. vol. 71(1) 233-234.

Berryman, C.J. (1994). Psicología del desarrollo. México: Manual Moderno.

Bloss, V.A. (1971). **Psicología de la adolescencia**. Buenos Aires: Joaquín Mortiz.

Brown, F. W. y Holtzman, H. W. (1974). **Guía para la supervivencia del estudiante**. México: Trillas.

Butzer, P. O. A. y Moreno, C. M. (1979). Actitud y docencia. Educación Revista de Jalisco. jul-agt. No. 9. 66-72.

Byne, B. M. (1984). The general/ academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. Review of Educational Research. 54. 427-456.

Cano, G. F. y Justicia, J. F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. Revista de Psicología General y Aplicada. 46(1), 89-99.

Cappella, J. B., Wagner, M. y Kusmierz, A. J. (1982). Relation of study habits and attitudes to academic performance. Psychological-Reports. 50, 593-594.

Cáramon, A. C. (1995). **Estudio de la autoestima del estudiante de CCH Vallejo, y su influencia en el rendimiento escolar**. Memorias del Primer Congreso Nacional de Orientación Vocacional, AMPO 95. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo. 183-187.

Castañeda, S. y López, M. (1989). **Antología: la psicología cognoscitiva: aprendiendo a aprender**. México.

Chadwick, C. (1978). **Tecnología Educativa para el docente**. Buenos Aires: Paidós.

Chávez, C. B. M. y Ramos, P. L. (1988). La práctica educativa. La reprobación escolar. Cero en Conducta. vol. 2, No. 7. 47-52.

Collin, G. **Compendio de psicología infantil**. Buenos Aires: Kape-lusz. 229-230.

Corres, A. P. (1991). **Razón y experiencia en psicología**. México: Edisa.

De la Rosa, C. J. (1994). **Estudio comparativo de autoestima entre menores infractores homicidas y menores no infractores**. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz, C. Ma. C. y Suero, R. Ma. E. (1987). **Orientación del logro, autoconcepto en estudiantes de administración e ingeniería del Instituto Politécnico Nacional**. Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Diccionario de Pedagogía. (1979). Ediciones Mensajero Bilbao.

Dickinson, J. D. y O'Connell, Q. D. (1990). Effect of quality and quantity of study on student grades. Journal of Educational Research. Mar-Apr. Vol. 83(4). 227-231.

Domínguez, O. H. A. (1991). **Excelencia al estudiar**. México: Trillas.

Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. Journal of School Psychology. Vol.28. 153-163.

Erikson, E. H. (1984). **Sociedad y adolescencia**. Siglo XXI.

Escobar, A. T. F. (1989). **La influencia de la formación docente en el rendimiento escolar de los alumnos de una institución oficial de educación superior**. Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Eshel, Y. y Kurman, J. (1991). Academic self-concept, accuracy of perceived ability and academic attainment. British Journal of Educational Psychology. jun vol 61(2) 187-196.

Fitts, W. H. (1965). Tennessee self-concept scale manual. Nashville, TN: State Department of Mental Health.

Fittz, (1971). The self-concept and self actualization Monograph. Los Angeles: Western Psychological Service.

Franco, D. A. (1993). **La ansiedad y el autoconcepto en alumnos de Psicología**. Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Gadzella, B. y Williamson, J. (1984). Study skills, self-concept, and academic achievement. Psychological Reports. 54, 923-929.

Gagné, M. R. (1987). **La planificación de la enseñanza y sus principios**. México: Ed. Trillas. 77-82.

Galán, G. M. I. y Marin, M. D. (1984). Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar, Evaluación del currículum. México, Centro de Investigación y Servicios Educativos, UNAM.

García, N. N. (1989). Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento académico. Revista de Ciencias de la Educación. vol 35, No. 140, 471-480.

Garzarelli, P. y Lester, D. (1989). Self-concept and academic performance in Jamaican Teenagers. The Journal of Social Psychology. 129(5), 725-726.

Gazarelli, P., Everhart, B. and Lester, D. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. Adolescence. Spr vol 28(109) 235-237.

Gomá, M., García, G. y Pérez, J. (1991). Rendimiento en tres niveles de enseñanza en función del sexo. Psiquis-Revista de Psiquiatría, Psicología y Psicósomática. Vol 12(1) 34-44.

Gómez J. U. (1993). **Autoconcepto y rendimiento escolar en un grupo de estudiantes universitarios**. Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Good, T. I. y Brophy, J. E. (1983). **Psicología Educativa**. España: Mc Graw Hill.

Gutiérrez, S. (1987). **La raíz de la motivación intrínseca y del aprendizaje significativo**. Didac. 7. p.75.

Hall, G.S., Lindzey, G. (1975). **Las grandes teorías de la personalidad**. Argentina: Paidós.

Herrera, R. C. y Lujano, C. M. (1994). **Programa de apoyo al aprendizaje: una experiencia desde la ENEP-Aragón**. Memorias del Panel de Expertos: la orientación educativa en la licenciatura y su vinculación con el bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. 207-212.

Horrocks, E.J. (1986). **Psicología de la adolescencia**. México:Ed. Trillas. 236-238.

Ibañez, R. (1983). **Eficacia en el estudio**. Madrid: Anaya/2.

Kelly, W. A. (1982). **Psicología de la Educación**. Madrid: Morata. pag. 17.

Klausmeier, G. (1977). **Psicología educativa**. México: Ed. Harla. p. 138.

La Rosa, J. (1986). **Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación**. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Pags. 1-28, 40-220.

Lemus, L. A. (1974). **Evaluación del rendimiento escolar**. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

Lyon, M. A. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. Educational and Psychological Measurement. Spr vol 53(1) 201-210.

Lyon, A. M. and MacDonald, N. T. (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school students. Psychological-Reports. Jun vol. 66(3, Pt 2) 1135-1142.

Macías. M.A. (1988). **La influencia de la estructura familiar en la reprobación escolar de los alumnos de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro durante el año escolar 1985-1986**. Tesis de Maestría. UNAM. Facultad de Psicología.

Magaña, M. L. (1990). **Estudio comparativo de la presencia y severidad de los síntomas depresivos en adolescentes hijos de padres divorciados e hijos de padres no divorciados a nivel de educación media superior.** Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Mannoni, O., Deluz, A., Gibello, B. y Hebrard, J. (1984). **La Crisis de la Adolescencia.** México: Gedisa. p. 162.

Maqsd, M. y Rouhani, S. (1991). Relationship between socioeconomic status, locus of control, self-concept and academic achievement of Batswana adolescents. Journal of Youth and Adolescence. Fev. Vol. 20, No. 1.

Marsh, W. H. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. Journal of Educational Psychology. Mar vol. 82(1) 107-116.

Marsh, W. H.; Byne, B. M. y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of Educational Psychology. 80, 366-380.

Marsh, W. H. y Holmes, W. I. (1990). Multidimensional self-concept: construct validation of responses by children. American-Educational-Research-Journal. Spr. col. 27(1) 89-117.

Marsh, W. H. and Shavelson, R. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. Educational Psychologist. vol. 20, no.3, 107-123.

Martínez, G. J. y Sánchez, S. J. (1993). Estrategias de aprendizaje: análisis predictivo de hábitos de estudio en el desempeño académico de alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Psicología. vol. 10, no. 1, 63-73.

Matamoros D.F. (1994). Perfil del estudiante MES XXI. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad del Valle de México.

Matt, G.E., Pechersky, B. y Cervantes, C. (1991). High school study habits and early college achievement. Psychological Reports. Aug. vol. 69(1) 91-96-

Mboya, M. M. (1993). Self-concept of academic ability: relations with gender and academic achievement. Perceptual-and-Motor-Skills. Dec vol. 77(3, Pt 2) 1131-1137.

Mckeachie, D. (1988). **Psicología**. México: Ed. Fondo Educativo Interamericana.

Mckinney J.P, Fitzgerald E. H, Strommen, A. E. (1982). **Psicología del desarrollo: edad adolescente**. México: Manual Moderno. p. 266.

Midkiff, R., Burke, J. y Helmstadter, G. (1989). A casual model of mathematics performance in early adolescence: the role of sex. Psychological Reports. 64: 167-176.

Moely, B. E., Hart, S. S., Leal, L. y Santulli, K. A. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. Child-Development. jun vol 63(3) 653-672.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. Infancia y Aprendizaje. 50, 3-25.

Muria, V. A. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognoscitivas. Perfiles Educativos. 65, 63-72.

Mussen, N.H, Cogner J. J.y Kagan (1982). **Desarrollo de la personalidad en el niño**. México: Trillas.

Nadson, S. J.; Michael, B. W. y Michael, J. J. (1988). The factorial and concurrent validity of a revised form of study attitudes and methods survey (SAMS). Educational and Psychological Measurement. win. vol 48(4) 969-977.

Navas, L., Sampascual, G. y Castrejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. Revista General de Psicología Aplicada. 44(2), 231-239.

Nie, N. H., Hull, C. H., Jenkins, J. G., Steinbrenner, K. y Beny, D. H. (1975). Statistical package for the social sciences. United States of American: Graw Hill.

Nixon, T. C. y Frost, G. A. (1990). The study habit and attitudes inventory and its implications for students' success. Psychological-Reports. Jun vol. 66(3, Pt 2).

Nurius, S. P. (1986). Reappraisal of the self-concept and implication. Counseling psychology. Vol. 33 No.4 Pags. 429-438.

On, T. y Watkins, D. (1994). Daily living and study habits and the academic achievement of secondary school students in Hong Kong. Perceptual and Motor Skills. Aug. vol 79(1, Pt 1) 231-234.

Ortíz, G. P. (1992). **Los hábitos y actitudes hacia el estudio de adolescentes de bachillerato y su influencia en el rendimiento académico.** Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Pansza, M. y Hernández, S. (1990). **El estudiante: técnicas de estudio y aprendizaje.** México: Trillas.

Pantoja, V. L., Arce, S. E., García, O. D., García, O. A. (1988). Modificación de los hábitos de estudio a través de técnicas de autorregulación: estudio de un caso. Infancia y Aprendizaje. No. 42 97-109.

Parish, V. R. y Parish, S. T. (1993). Student's self-concept and perceived behaviors and their relationship with professors perceived behaviors. Psychological-Reports. Aug. vol 73(1) 149-150.

Pereira, G. M. N. (1980). Personalización de profesores y directivos, actitudes del profesor. Educación Revista Jalisco. jun-jul. No. 11. 77-82.

Pescador, O. J. A. (1983). Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México. Perfiles Educativos. no. 4. enero-marzo.

Pick, W. S. y López, F. (1979). **Cómo investigar en ciencias sociales**. México: Trillas.

Pick, W. S., Montero, L. L. M. y Aguilar, G. J. A. (1988). **Planeando tu vida. Nuevo programa de educación sexual para adolescentes**. México: Pax Mexico.

Quesada, C. R. (1986). Guía del estudiante, una opción en la capacitación para el estudio y el aprendizaje. Perfiles Educativos. 31. p. 19.

Quesada, C. R. (1993). Influencia de un sistema tutorial en el rendimiento escolar de alumnos sobresalientes de bachillerato. Revista Mexicana de Psicología. dec vol 10(2) 147-152.

Rai, V. K. (1991). A study of personality and attitudes towards teachers and institution of science and non-science students. Indian Journal of Behavior. jun vol 15(3) 15-21.

Reidl, L. (1989). **Diseños Multivariados de Investigación en Psicología**. Departamento de Psicología. División de Estudios Profesionales. Facultad de Psicología. UNAM. (En Prensa).

Rogers, C. (1977). **Psicoterapia centrada en el cliente**. Buenos Aires: Paidós.

Rojas, F. G. y Quesada C. R. (1992). El aprendizaje: polo olvidado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Perfiles Educativos. 56, 54-60.

Rugarcía, T. A. (1993). Hacia una revolución docente en la universidad. Perfiles Educativos. 12, 51-53.

Schnake, A. H. (1978). Uso de intermedios en modificación del comportamiento académico. Revista de Tecnología Educativa. vol 4 No. 3, 268-277.

Serra, P. C. y Mendoza, I. A. (1990). **Escala de autoconcepto de Tennessee**. Programa de Publicaciones de Material Didáctico. Universidad Nacional Autónoma de México.

Shavelson, J.R. and Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology. vol. 74, no. 1, 3-17.

Shavelson, J.R., Hubner, J. J. and Stanton, C.G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. Journal of Education Research. 46: 407-441.

Sullivan, (1953). **The interpersonal theory of psychiatry**. New York: Norton.

Summer, G. F. (1978). **Medición de Actitudes**. México: Trillas. pag. 277.

Télles, B. C. y Vázquez, L. I. (1992). **El autoconcepto y su influencia en el rendimiento académico**. Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

Tort, A. (1983). **Dinámica y técnica del estudio**. ICE, Madrid, p. 385.

Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e impresiones. Revista Española de Pedagogía. Año XLIII. Julio-Diciembre, pp 474-495.

Trujillo, C. A. y Garibaldi, A. M. (1994). **Taller de aprendizaje y desarrollo personal**. Memorias del Panel de Expertos: la orientación educativa en la licenciatura y su vinculación con el bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación Vocacional. 221-224.

Tymms, P. B. y Fitz-Gibbon, C. T. (1992). The relationship of homework to A-level results. Educational-Research. Spr. Vol. 34(1). 3-10.

Vázquez R. B. (1990). **Rasgos psicosociales de burócratas del sector público y de la iniciativa privada.** Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Venegas, F. E. (1992). **Evaluación del proceso de admisión a la carrera de psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro.** Tesis de Maestría. UNAM. Facultad de Psicología.

Weinstein, C. y Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. Handbook of Research on Teaching. Nueva York, Macmilian.

Wilhite, S. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. Journal of Educational Psychology. 82 (4), 696-700.

Williams, J. E. (1991). Modeling test anxiety, self concept and high school students' academic achievement. Journal of Research and Development in Education. Vol.25, number 1.

Zavala, Y. L. (1993). **Estudio correlativo entre ansiedad y autoconcepto en adolescentes en dos instituciones: publica y privada.** Tesis de Licenciatura. Universidad del Valle de México.

ANEXOS

ANEXO 1

ENCUESTA DE HÁBITOS Y ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO

SIMBOLOGÍA:	RV	Rara Vez
	AV	Algunas Veces
	CF	Con Frecuencia
	PG	Por lo General
	CS	Casi Siempre

La contestación dada para cada afirmación deberá ser marcada en una hoja de respuestas. Cada afirmación está provista con una escala de 5 puntos. Usted deberá marcar la respuesta de acuerdo con lo que haga o sienta.

- 1.- Cuando me asignan una tarea muy larga o difícil la abandono o sólo estudio las partes más fáciles.
- 2.- Al preparar un reporte, temas o cualquier otro trabajo escrito, me aseguro de haber entendido claramente lo que me piden antes de empezar a hacerlo.
- 3.- Considero que los maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes.
- 4.- La antipatía que siento por ciertos maestros me hace que descuide los estudios.
- 5.- Cuando me retraso en el estudio por alguna razón ajena a mi voluntad, me pongo al corriente sin que me indiquen.
- 6.- La falta de fluidez para expresarme por escrito me retrasa en los reportes, exámenes y otros trabajos que tengo que entregar.
- 7.- Mis maestros hacen sus materias interesantes y relevantes.
- 8.- Considero que estudiaría más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gustan.
- 9.- El "soñar despierto" me distrae mientras estudio.
- 10.- Los maestros critican mis trabajos por escribirlos precipitadamente o por que carecen de organización.

11.- Creo que la preferencia o antipatía que los maestros sienten por el estudiante influye injustamente en las calificaciones.

12.- Aún cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar buenas calificaciones.

13.- Aún cuando el trabajo asignado sea soso y aburrido, no lo dejo hasta terminarlo.

14.- En mis reportes, temas y trabajos que entrego le doy especial atención a la limpieza.

15.- Creo que el modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo en todo lo que dicen los maestros.

16.- Pierdo interés en mis estudios después de los primeros días de clases.

17.- Llevo todos los apuntes de cada materia juntos y ordenados lógicamente.

18.- Memorizo reglas, fórmulas, definiciones de términos técnicos, etc. sin entenderlos claramente.

19.- Creo que a los maestros les gusta ejercer demasiado su autoridad.

20.- Creo que los maestros realmente desean que los estudiantes simpaticen con ellos.

21.- Cuando tengo dificultad con mis estudios, trato de aclararlo con el maestro.

22.- Cuando no entiendo claramente un trabajo asignado, titubeo al pedirle mayores explicaciones al maestro.

23.- Creo que los maestros son demasiado rígidos y de criterio estrecho.

24.- Creo que no se les da suficiente libertad a los estudiantes para elegir los temas de los trabajos y reportes que tienen que entregar.

25.- No me ocupo en corregir los errores que el maestro señala en los exámenes y trabajos ya calificados.

26.- Cuando presento un examen y no puedo contestar tan bien como yo quisiera me pongo nervioso y confuso.

27.- Pienso que los maestros esperan que los alumnos estudien demasiado fuera de clase.

- 28.- La falta de interés por mis estudios, me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo el texto.
- 29.- Conservo el lugar donde estudio con ambiente de trabajo y exento de detalles innecesarios que podrían distraerme tales como cuadros, cartas, recuerdos, etc.
- 30.- Tengo dificultad para escribir correctamente.
- 31.- Cuando los maestros explican la clase o contestan preguntas emplean palabras que no entiendo
- 32.- A menos que una materia me guste mucho, hago solamente lo necesario para aprobar.
- 33.- Las llamadas telefónicas, las gentes que entran y salen de mi cuarto, las discusiones con amigos, etc. interfieren con mis estudios.
- 34.- Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias.
- 35.- Mis maestros no explican suficientemente su materia.
- 36.- Me siento confuso e indeciso acerca de lo que debieran ser mis metas educativas y vocacionales.
- 37.- Me lleva mucho tiempo prepararme para empezar a estudiar.
- 38.- Salgo mal en los exámenes, porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo en un corto período de tiempo.
- 39.- Pienso que los maestros son arrogantes y enérgicos al relacionarse con los estudiantes.
- 40.- Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente.
- 41.- No puedo concentrarme porque me pongo inquieto, malhumorado o nostálgico.
- 42.- Cuando estudio en el libro de texto me salto los dibujos, las gráficas y las tablas.
- 43.- Creo que los maestros tienden a evitar las discusiones con sus alumnos.
- 44.- Pienso que divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar.
- 45.- Pospongo los trabajos escritos hasta el último momento.

- 46.- Inmediatamente después de leer varias páginas del texto no puedo recordar su contenido.
- 47.- Pienso que los maestros tienden a hablar demasiado.
- 48.- Creo que los maestros tienden a evitar las discusiones sobre temas y eventos de actualidad con sus alumnos.
- 49.- Al ponerme a estudiar me encuentro muy cansado, aburrido o con sueño para hacerlo eficazmente.
- 50.- Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes.
- 51.- Considero que los maestros tratan de atender y ayudar a todos los estudiantes por igual.
- 52.- Pienso que mis calificaciones reflejan mi capacidad con bastante precisión.
- 53.- Pierdo demasiado tiempo platicando, leyendo revistas, escuchando la radio, viendo T.V., yendo al cine, etc. para poder ir bien en mis estudios..
- 54.- Cuando dudo acerca de la forma apropiada de escribir un trabajo, busco un modelo o guía a seguir.
- 55.- Los ejemplos y las explicaciones dadas por mis maestros son muy áridas y técnicas.
- 56.- Pienso que no vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo gastados en conseguir una preparación universitaria.
- 57.- Estudio improvisada y desorganizadamente, obligado, en el último momento, por lo que exigen las clases.
- 58.- Cuando tengo mucho que estudiar, me detengo periódicamente y trato de recordar los puntos principales que he cubierto.
- 59.- Considero que los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con los estudiantes de más bajo rendimiento y a ridiculizarlos demasiado por sus errores.
- 60.- Algunas de las clases son tan aburridas que paso el tiempo dibujando, escribiendo o "soñando" en vez de escuchar al maestro.
- 61.- Mis actividades extraescolares me retrasan en los estudios.

62.- Parece que aprendo poco en relación al tiempo que paso estudiando.

63.- Considero que los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante promedio.

64.- Considero que estoy tomando materias de poco valor práctico para mí.

65.- En la escuela estudio en las horas libres para tener que estudiar menos en casa.

66.- Sólo puedo concentrarme por poco tiempo al estudiar; después, las palabras dejan de tener sentido.

67.- Creo que los que organizan los cine-clubs, las mesas redondas y los ciclos de conferencias contribuyen más a la vida escolar que los propios maestros.

68.- Creo que el único propósito de la educación debería ser el de darle a los estudiantes medios para ganarse la vida.

69.- Los problemas ajenos a la escuela, dificultades económicas, conflictos familiares y afectivos, etc., me hacen descuidar los estudios.

70.- Copio los diagramas, dibujos, tablas y otras ilustraciones que el maestro pone en el pizarrón.

71.- Considero que los maestros pierden de vista el objetivo real de la educación al darle demasiada importancia a las calificaciones.

72.- Hago lo posible por interesarme sinceramente en cada materia que llevo.

73.- Termino los trabajos asignados a tiempo.

74.- En los exámenes con reactivos de verdadero-falso, y de selección múltiple me he dado cuenta que pierdo puntos al cambiar mis respuestas originales.

75.- Creo que los estudiantes que preguntan y participan en la discusión de clase sólo quieren quedar bien con el maestro.

76.- Mi principal motivo para acudir a la Universidad es obtener el prestigio que proporciona un título universitario.

77.- Me gusta tener el radio, el tocadiscos o la T. V. prendida mientras estudio.

78.- Al estudiar para un examen dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico, por ejemplo, en orden de importancia, en el orden en que viene en el texto, en orden cronológico, etc.

79.- Los maestros ponen deliberadamente las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante.

80.- Creo que el prestigio deportivo de una Universidad es tan importante como el prestigio académico.

81.- El que estudie o deje de hacerlo depende del humor que tenga.

82.- En los exámenes no presto atención a la ortografía ni a la gramática.

83.- Considero que adular a los maestros es un medio para sacar buenas calificaciones.

84.- Pienso que me convendría más dejar la escuela y conseguir un trabajo.

85.- Estudio tres o más horas diarias fuera de clase.

86.- A pesar de que escribo hasta el último momento no puedo terminar mis exámenes en el tiempo asignado.

87.- Considero que para el estudiante medio es casi imposible hacer todas las tareas que se le dejan.

88.- Considero que la escuela no nos prepara para afrontar los problemas de la vida adulta.

89.- Estoy al corriente en la escuela, estudiando lo que me han dejado día a día.

90.- Cuando me da tiempo, reviso mis respuestas antes de entregar el examen.

91.- Considero que la principal razón de que los estudiantes copien es que los maestros dejan tareas ridículas.

92.- Leer o estudiar durante un tiempo prolongado me provoca dolor de cabeza.

93.- Prefiero estudiar solo que en equipo.

94.- Cuando me devuelven los exámenes me doy cuenta de que mi calificación disminuye por errores que podía haber evitado.

95.- Considero que los estudiantes no deben esperar que la mayoría de los maestros les sean simpáticos.

96.- Me dan ganas de faltar a clase cuando tengo algo importante que hacer en la escuela: entregar un trabajo especial; presentar un examen, etc.

97.- Antes de empezar un período de estudio, organizo mi trabajo para que me rinda mejor el tiempo.

98.- En los exámenes olvido nombres, fechas, fórmulas y otros detalles que realmente sé.

99.- Creo que los maestros dan clases, principalmente porque les gusta enseñar.

100.- Creo que las calificaciones se basan más en la habilidad para memorizar, que en la habilidad para pensar y analizar las cosas.

ANEXO 2

ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE TENNESSEE

SIMBOLOGIA:	COMPLETAMENTE FALSO	1
	CASI TOTALMENTE FALSO	2
	PARTE FALSO Y PARTE VERDADERO	3
	CASI TOTALMENTE VERDADERO	4
	TOTALMENTE VERDADERO	5

Lee cada una de las preguntas y contesta según sea el caso; tacha el número de la opción que tu consideres que va de acuerdo contigo.

- 1.- Gozo de buena salud.
- 2.- Me agrada estar siempre arreglado(a) y pulcro(a).
- 3.- Soy una persona atractiva.
- 4.- Estoy lleno(a) de achaques.
- 5.- Me considero una persona desarreglada.
- 6.- Soy una persona enferma.
- 7.- No soy ni muy gordo(a) ni muy flaco(a).
- 8.- No soy ni muy alto(a) ni muy bajo(a).
- 9.- Me agrada mi apariencia física.
- 10.- No me siento tan bien como debiera.
- 11.- Hay partes de mi cuerpo que no me agradan.
- 12.- Debería ser más atractivo(a) para con las personas del otro sexo.
- 13.- Me cuido bien físicamente.
- 14.- Me siento bien la mayor parte del tiempo.
- 15.- Trato de ser cuidadoso(a) con mi apariencia.
- 16.- Soy malo(a) para el deporte y los juegos.
- 17.- Con frecuencia soy muy torpe.

- 18.- Duermo mal.
- 19.- Soy una persona decente.
- 20.- Soy una persona muy religiosa.
- 21.- Soy una persona honrada.
- 22.- Soy un fracaso en mi conducta moral.
- 23.- Soy una persona mala.
- 24.- Soy una persona moralmente débil.
- 25.- Estoy satisfecho(a) con mi conducta moral.
- 26.- Estoy satisfecho(a) con mi conducta religiosa.
- 27.- Estoy satisfecho(a) de mis relaciones con Dios.
- 28.- Quisiera ser más digno (a) de confianza.
- 29.- Debería asistir más a menudo a la Iglesia.
- 30.- Debería mentir menos.
- 31.- Mi religión es parte de mi vida diaria.
- 32.- La mayoría de las veces hago lo que es debido.
- 33.- Trato de cambiar cuando sé que estoy haciendo algo que no debo.
- 34.- A veces me valgo de medios injustos para salir adelante.
- 35.- En algunas ocasiones hago cosas muy malas.
- 36.- Me es difícil comportarme en forma correcta.
- 37.- Soy una persona alegre.
- 38.- Tengo mucho dominio sobre mí mismo(a).
- 39.- Soy una persona calmada y tranquila.
- 40.- Soy una persona detestable.
- 41.- Soy un "don nadie".
- 42.- Me estoy volviendo loco(a).
- 43.- Estoy satisfecho(a) de lo que soy.

- 44.- Estoy satisfecho(a) de mi inteligencia.
- 45.- Mi comportamiento hacia otras personas es precisamente como debería ser.
- 46.- Me gustaría ser una persona distinta.
- 47.- Me desprecio a mí mismo(a).
- 48.- Quisiera no darme por vencido(a) tan fácilmente.
- 49.- Puedo cuidarme siempre en cualquier situación.
- 50.- Resuelvo mis problemas con facilidad.
- 51.- Acepto mis faltas sin enojarme.
- 52.- Con frecuencia cambio de opinión.
- 53.- Hago cosas sin haberlas pensado bien.
- 54.- Trato de no enfrentar mis problemas.
- 55.- Mi familia siempre me ayudaría en cualquier problema.
- 56.- Soy importante para mis amigos y mi familia.
- 57.- Pertenezco a una familia feliz.
- 58.- Mi familia no me quiere.
- 59.- Mis amigos no confían en mí.
- 60.- Siento que mis familiares me tienen desconfianza.
- 61.- Estoy satisfecho(a) con mis relaciones familiares.
- 62.- Trato a mis familiares tan bien como debiera (use tiempo pasado si los padres han muerto).
- 63.- Muestro tanta comprensión a mis familiares como debiera.
- 64.- Me afecta mucho lo que dice mi familia.
- 65.- Debería depositar mayor confianza en mi familia.
- 66.- Debería amar más a mis familiares.
- 67.- Trato de ser justo(a) con mis amigos y familiares.
- 68.- Hago el trabajo que me corresponde en casa.
- 69.- Me intereso sinceramente por mi familia.

- 70.- Riño con mis familiares.
- 71.- Siempre cedo a las exigencias de mi familia.
- 72.- No me comporto de la forma que desea mi familia.
- 73.- Soy una persona amigable.
- 74.- Soy popular con personas del sexo femenino.
- 75.- Soy popular con personas del sexo masculino.
- 76.- Estoy disgustado(a) con todo el mundo.
- 77.- Lo que hacen otras gentes no me interesa.
- 78.- Es difícil establecer amistad conmigo.
- 79.- Soy tan sociable como quiero ser.
- 80.- Estoy satisfecho(a) con mi manera de tratar a la gente.
- 81.- Trato de agradar a los demás pero no me excedo.
- 82.- Debería ser más cortés con los demás.
- 83.- Soy un fracaso en mis relaciones sociales.
- 84.- Debería llevarme mejor con otras personas.
- 85.- Trato de comprender el punto de vista de los demás.
- 86.- Encuentro buenas cualidades en toda la gente que conozco.
- 87.- Me llevo bien con los demás.
- 88.- Me siento incómodo(a) cuando estoy con otras personas.
- 89.- Me es difícil perdonar.
- 90.- Me cuesta trabajo entablar conversación con los extraños.
- 91.- Algunas veces digo falsedades.
- 92.- De vez en cuando pienso en cosas tan malas que no pueden mencionarse.
- 93.- En ocasiones me enojo.

- 94.- Algunas veces, cuando no me siento bien, estoy de mal humor.
- 95.- Algunas de las personas que conozco me caen mal.
- 96.- Algunas veces me gusta el chisme.
- 97.- De vez en cuando me dan risa los chistes colorados.
- 98.- Algunas veces me dan ganas de decir malas palabras.
- 99.- Prefiero ganar en los juegos.
- 100.- En ocasiones dejo para mañana lo que debería ser para hoy.