

43



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

0 2880'

**HÁBITOS DE ESTUDIO, PERSONALIDAD Y SALUD
COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR
EN ESTUDIANTES DE NIVEL SUPERIOR**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:

ARACELI CASTILLO NÚÑEZ
CARLOS EDUARDO PINEDA FERNÁNDEZ

DIRECTOR: LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE

**SINODALES: LIC. MARCELA GONZÁLEZ FUENTES
DR. HÉCTOR AYALA VELÁZQUEZ
LIC. GABRIEL VÁZQUEZ FERNÁNDEZ
MTRO. FERNANDO VÁZQUEZ PINEDA
LIC. PABLO VALDERRAMA ITURBE
AUTONOMA DE MEXICO.**

MÉXICO, D.F.

2001.



EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGÍA.





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.

Nuestros más sinceros agradecimientos a ustedes, por su tiempo, su ayuda, sus críticas y sugerencias, las cuales nos fueron muy útiles para la realización de esta tesis. Gracias Lic. Marcela, Dr. Héctor Ayala, Lic. Gabriel Vázquez, Mtro. Fernando Vázquez y especialmente agradecemos a nuestro asesor Lic. Pablo Valderrama Iturbe por su dedicación y paciencia.

INDICE

Contenido	Página
RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	II
CAPÍTULO I	
RENDIMIENTO ESCOLAR	
1.1. Definición de rendimiento escolar.....	11
1.2. La medición del rendimiento escolar.....	14
1.3. Predictores del rendimiento escolar.....	19
1.3.1. Estudios relacionados con variables individuales.....	21
1.3.2. Estudios relacionados con variables familiares.....	26
1.3.3. Estudios relacionados con variables institucionales.....	29
1.3.4. Estudios relacionados con modelos multidimensionales...	32
CAPÍTULO II	
PREDICTORES INDIVIDUALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR: HÁBITOS DE ESTUDIO, PERSONALIDAD Y SALUD	
2.1. Conceptualización y medición de hábitos de estudio, personalidad y salud.....	38
2.2. Investigaciones relacionadas con hábitos de estudio, personalidad y salud como predictores del rendimiento escolar.....	47

CAPÍTULO III

RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE ESTUDIO, PERSONALIDAD Y SALUD CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR. METODOLOGÍA

3.1. Planteamiento del problema.....	52
3.2. Hipótesis.....	53
3.3. Definición de variables.....	54
3.4. Sujetos.....	56
3.5. Muestreo.....	56
3.6. Instrumentos.....	56
3.7. Procedimiento.....	59

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Resultados generales.....	62
a) Antecedentes escolares de los alumnos de licenciatura.....	63
b) Hábitos de estudio de los alumnos de licenciatura.....	64
c) Personalidad de los alumnos de licenciatura.....	66
d) Salud general de los alumnos de licenciatura.....	67
4.2. Resultados en función del sexo del estudiante.....	68
a) Antecedentes escolares.....	68
b) Hábitos de estudio.....	70
c) Personalidad.....	72
d) Salud general	72
4.3. Resultados por licenciatura.....	73
a) Antecedentes escolares.....	74
b) Hábitos de estudio.....	75
c) Personalidad.....	77
d) Salud general.....	78

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS..... 81

REFERENCIAS

ANEXO
Cuestionario de Actividades y Perfiles Educativos



RESUMEN

El objetivo de este estudio fue correlacionar las variables de hábitos de estudio, personalidad y salud autorreportadas por los alumnos de la Universidad Latinoamericana (ULA), con la variable de rendimiento académico, con el fin de identificar posibles predictores de rendimiento escolar. Participaron 768 alumnos de todos los semestres de las carreras de Informática, Derecho, Contabilidad, Odontología, Comunicación y Administración, todos ellos inscritos al ciclo escolar 97-II. Para esta investigación se utilizó una batería de pruebas denominada "Cuestionario de Actividades y Perfiles Educativos", la cual está compuesta por los siguientes instrumentos: Una sección para recolectar las características demográficas y los antecedentes escolares de los entrevistados; el Cuestionario de Actividades de Estudio(CAE), de Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa; el Cuestionario de Salud General de Goldberg y el Cuestionario de Personalidad de Eysenck y la escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico de Alpert y Harber. Se concluyó que las variables que pueden ser predictores de un buen rendimiento escolar pertenecen principalmente a los factores que componen el CAE, específicamente: motivación para el estudio, concentración durante el estudio, aplicación de estrategias de aprendizaje, estudio y elaboración de trabajos en equipo y problemas personales que interfieren con el estudio (todas ellas con correlaciones significativas al .05). Además de los antecedentes escolares como el promedio obtenido en el ciclo escolar anterior y la autopercepción como estudiante. No se encontró relación significativa entre el rendimiento escolar y las variables de salud y personalidad.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge como resultado del trabajo realizado en la Universidad Latinoamericana (ULA), institución educativa que fungió como sede dentro del Programa de Internado en Psicología General de la Facultad de Psicología de la UNAM. Dicho programa representa un modelo de formación profesional para licenciatura sustentado en la práctica supervisada, que permite a los alumnos contar con los conocimientos y habilidades necesarias para prevenir y solucionar problemas que se presentan en los distintos ámbitos en donde se inserta la psicología como profesión (Programa, 1999).

Debido a la importancia que tiene la comprensión de los problemas educativos y los factores relevantes que intervienen en el comportamiento académico, la Universidad Latinoamericana por medio de su Dirección de Planeación y Evaluación Institucional, propuso realizar un estudio que permitiera identificar variables específicas (hábitos de estudio, la personalidad y la salud) en los estudiantes de nivel licenciatura como posibles predictores del rendimiento académico.

Los estudios para identificar las variables que predigan con más certeza el rendimiento escolar han tenido una larga trayectoria debido a la importancia que tiene para los investigadores identificar dichas variables y con ello poder modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha modificación se da con la creación de programas encaminados a obtener máxima eficacia y eficiencia de los alumnos

mediante mejores técnicas psicopedagógicas

Los esfuerzos por mejorar el desempeño académico de los alumnos de nivel medio superior y superior en México se han centrado, principalmente, en definir prioridades académicas, lineamientos generales y políticas institucionales que buscan incidir en la actuación de planes y programas de estudio, en la formación y actualización de profesores y en la producción de materiales de apoyo a la enseñanza. Se han detectado problemas académicos que reflejan necesidades relacionadas con los alumnos, tales como: sus habilidades de estudio su selección y evaluación (UNAM, 1991).

La investigación realizada para esta tesis se presenta de la siguiente forma: Un primer capítulo en el que se revisa la conceptualización del rendimiento escolar, y las formas en que éste es medido. Contiene además algunas otras variables que se han utilizado como predictores del rendimiento escolar, como el autoconcepto, la inteligencia y la interacción familiar entre otras.

Cabe mencionar que en esta investigación, los términos rendimiento escolar y rendimiento académico serán utilizados de manera indistinta.

El capítulo dos está compuesto por el análisis de las variables que fungen como predictores del rendimiento escolar en esta investigación (hábitos de estudio, personalidad y salud), en él se presenta la definición, la medición e investigación de cada una de estas variables.

El tercer capítulo presenta la metodología utilizada, describiendo el procedimiento que siguió la investigación.

El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos. Por último aparece un quinto capítulo con la discusión, las conclusiones a las que se llegaron, además de una sección de sugerencias.

CAPÍTULO I

RENDIMIENTO ESCOLAR

En este primer capítulo se presenta la conceptualización y aspectos teóricos generales del rendimiento escolar, además se hace una revisión de los procedimientos utilizados para medir este rendimiento. Por último se presentan algunas de las variables que han sido utilizadas como predictores del rendimiento escolar, esto, con la finalidad de mostrar el resultado que otras variables han tenido, con el afán de alcanzar los mejores predictores del rendimiento escolar.

1.1. Definición de rendimiento escolar

Para poder comprender el concepto de rendimiento escolar consideramos pertinente remontarnos a su raíz etimológica. Rendimiento proviene del latín “rendere” que significa: vencer sujetos, someter una cosa al dominio de uno, dar fruto o utilidad a una cosa. Es decir, el rendimiento relaciona la utilidad o productividad de algo con el esfuerzo realizado (Repetto, 1984).

El término rendimiento ha sido utilizado antes que en el campo educativo en el industrial o laboral. En este último se toman en cuenta, al evaluar el rendimiento y establecer escalas “objetivas” para asignar salarios, las normas, los criterios y los procedimientos de medida. De tal forma que el rendimiento funge como criterio referido a la productividad y “rentabilidad” de las inversiones, de los procesos y del uso de recursos.

El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significado económico. Está asociado a los desarrollos teórico-metodológicos que se han dado en el campo de la economía de la educación, desde la determinación del costo-beneficio hasta el análisis de sistemas (Jiménez, 1999).

En la mayoría de los casos, se ha ubicado al rendimiento en un plano descriptivo circunscrito a través de resultados de un proceso escolar determinado, con lo que se tiende a reconocer el rendimiento a partir del aprovechamiento escolar, calificaciones, reprobación, repetición, deserción, egreso, eficiencia terminal y titulación. (Camarena y Gómez, 1986).

Según Martín (1986), “el rendimiento escolar es el producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de las distintas áreas instructivas y formativas que componen el currículum de un determinado curso, ciclo o etapa educativa”. (p. 18).

A este producto se le asigna generalmente una calificación, la cual es un criterio o bien un juicio de valor que sirve para clasificar al alumno en función de los resultados obtenidos, y que además es usado para compararlo con el rendimiento de sus compañeros y con su propio rendimiento.

Es bien sabido que las calificaciones asignadas a los alumnos no siempre reflejan claramente las habilidades y los conocimientos adquiridos. Por ello, no parece confiable atenerse a las calificaciones

como un fiel predictor del rendimiento académico, debido a que el rendimiento escolar no solo afecta y es afectado por la escuela sino que es un proceso dinámico que determina y está a su vez multideterminado por una gran variedad de variables, como son: la capacidad intelectual, la personalidad, la motivación, el interés, el estatus socio-cultural, el nivel socio-económico de la familia, los docentes, las estrategias de enseñanza que éstos emplean y las reglas institucionales. Todos ellos son elementos que pueden facilitar, neutralizar o bloquear el rendimiento del alumno.

Sin embargo las calificaciones son las normas establecidas por las instituciones educativas, estas calificaciones han sido a través del tiempo los parámetros más utilizados para determinar el éxito académico de un alumno, si bien, como se mencionó anteriormente estas normas tienen varias desventajas, el carácter práctico de éstas y la dificultad para encontrar otros parámetros que vengan a sustituir las calificaciones, hace que estas sigan siendo la alternativa más “viable” en la medición del rendimiento.

Para García (1991), el rendimiento escolar puede considerarse como un constructo teórico para describir las variables importantes en el desempeño de cada estudiante en tareas instruccionales particulares, que se relacionan con factores de productividad educativa misma que se vincula estrechamente con los factores esenciales y suplementarios de la instrucción. Los factores esenciales de la instrucción son los siguientes:

- a) Habilidad del estudiante
- b) Motivación
- c) Calidad para las tareas instruccionales
- d) Cantidad de tareas instruccionales

Los factores suplementarios de la instrucción son:

- a) Medio Socio psicológico del salón
- b) Condiciones de estimulación educativa en el hogar
- c) Condiciones de estimulación en grupo de pares
- d) Exposición a los medios masivos de comunicación

El rendimiento escolar estima los pesos de las condiciones y factores específicos en la determinación de los resultados educativos, provee de explicaciones globales respecto a los procesos de aprendizaje, de explicaciones multivariadas de perfil de cada estudiante, e indicadores cuantitativos y mejores distribuciones en los recursos del aprendizaje y predicciones de los resultados. (Haerttel, Walberg y Weintein 1983).

2.2. La medición del rendimiento escolar

La educación es una empresa muy costosa y cuyos costos se han hecho cada vez más onerosos dado que la “productividad” en la educación no es fácil de evaluar, se vuelve cada vez más importante controlar, vigilar y guiar la empresa educativa para que sea lo más eficaz posible (Thorndike y Hagen, 1991).

La necesidad de medir de algún modo el proceso educativo se ha dejado sentir continuamente desde que la enseñanza se convirtió en una realidad pública. La sociedad tiene necesidad, en efecto, de señalar ciertos niveles de preparación que es preciso alcanzar para obtener determinados títulos que dan acceso a determinadas profesiones, reservándose el derecho a juzgar si tales niveles se han alcanzado (Andreani, 1975).

En la investigación del rendimiento escolar se han llevado a cabo estudios teórico-aplicados de diferente índole, con la premisa de que éste, es la expresión de las características del proceso de vida académica de los alumnos dentro de una escuela, que está proyectando específicamente la calidad de la formación del alumno en una práctica profesional determinada, y su justificación en función de las necesidades sociales que se pretende cubrir (Galán y Marín, 1985; Marín y Galán, 1986)

Andreani (1975), explica que la expresión de una aptitud mental, del rendimiento o de un aspecto del carácter se logra siempre a través de la observación de palabras, acciones y gestos, en los que nos apoyamos para nuestra medida de la aptitud, aprovechamiento o carácter. Estas unidades del comportamiento pueden, pues, contarse si están definidas con precisión. Este autor menciona cuatro de las medidas del rendimiento tradicionalmente utilizadas en el salón de clase.

1. *Enumeración y computo.*- Se refiere al procedimiento que se emplea en muchos ejercicios escolares y es el tipo más

simple y objetivo de clasificación: consiste en contar las respuestas acertadas a determinadas preguntas.

2. *Orden de graduación.*- Se utiliza cuando hay que evaluar trabajos complejos como una composición literaria o la solución de un problema, en los que se deben tener en cuenta diversos aspectos y dimensiones. Es una valoración conjunta de alumnos, en la que todos determinan los parámetros de calificación, es decir, entre todos determinan quién es el que alcanza mayor calificación debido a las características de su trabajo y en comparación con los demás.

3. *Clasificaciones cualitativas.*- Son aquellas de tipo: óptimo, bueno, regular, insuficiente o bien A, B, C, D, E. En general comprenden cinco clases que los distintos profesores emplean.

4. *Evaluaciones numéricas.*- Las aptitudes de los alumnos reciben una evaluación numérica graduada según números continuos; tal es el caso de las clásicas notas escolares.

Si bien es cierto que las pruebas o test no son los únicos instrumento de medición que sirven de base para la recolección de información en la tarea evaluativa, se ha centrado el análisis en ellas, no sólo en virtud de la frecuencia de su uso, sino primordialmente porque los desarrollos teóricos y tecnológicos se han referido a ellas (Himmel, 1980).

Andreani (1975), apunta que al examinar las ventajas y limitaciones de los métodos tradicionales para medir el rendimiento escolar (aunque sólo aquellos que han sido construidos con esmero), adquieren singular importancia algunas de las exigencias a las que dan respuesta los test de aprovechamiento:

- 1) Muestreo adecuado de conocimientos en una determinada materia o sección, mediante la formulación de muchas preguntas, redactadas de tal forma que la respuesta sea rápida.
- 2) Igualdad de preguntas para todos los sujetos.
- 3) Preguntas no influidas por las preferencias, valores, prejuicios, etc., de cada profesor, sino decididas por un grupo de expertos que las han valorado con atención.
- 4) Peso de cada una de las partes de los conocimientos o funciones, que han de determinar previamente los expertos y que no debe dejarse a la improvisación del momento.
- 5) Corrección y evaluación completamente objetivas.

Por su parte Glasser (1963, citado en Himmel, 1980), menciona que la evaluación a través de pruebas o test pueden ser de dos tipos:

- El de la medición referida a normas, y
- el de la medición referida a criterios

él, utiliza esta distinción entre ambos tipos de medida, para diferenciar pruebas cuyo propósito esencial es medir en forma confiable diferencias entre individuos con respecto a alguna característica o rasgo, de aquellas cuya intención es medir cambios en los individuos, es decir diferencias intraindividuales relativamente estables, como efecto del proceso educativo.

Una prueba referida a normas se construye de tal manera que proporcione puntajes que discrimine máximamente entre los sujetos en cuanto a la variable medida. El puntaje en una prueba de este tipo sólo adquiere significado si se le interpreta en relación al rendimiento alcanzado por un grupo de referencia o grupo normativo (Glasser 1963, citado en Himmel, 1980).

Una prueba referida a criterios, por el contrario, está destinada a medir cambios intraindividuales relativamente estables y a proporcionar mediciones que provean una información explícita acerca del logro de objetivos educacionales específicos. Los puntajes en una prueba de este tipo indican si un individuo puede o no realizar una tarea o exhibir una conducta que ha adquirido como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje (Glasser 1963, citado en Himmel, 1980).

Carver (1974, citado en Himmel, 1980), argumenta que hasta cierto punto ninguna prueba proporciona sólo mediciones de las diferencias interindividuales o de las diferencias intraindividuales, sino que todas en alguna manera reflejan ambas.

Hasta ahora la cantidad de información clara y verificada acerca de la relación que existe entre el estilo de aprendizaje y el tratamiento educativo ha sido fragmentada y limitada, pero las nociones básicas parecen ser promisorias y fructíferas, y cabe esperar que en el futuro se produzcan mejoras en el procedimiento instruccional individual (Thorndike y Hagen, 1991).

En conclusión, podemos decir que el rendimiento escolar es el nivel que el alumno alcanza en un área o disciplina educativa y que dependiendo del éxito alcanzado en este resultado, podrá acceder o no a los siguientes niveles educativo. La forma más común de valorar ese rendimiento es una calificación numérica, que mediante un consenso, permite determinar si un alumno tiene éxito académico o no como efecto del proceso enseñanza-aprendizaje y/o en comparación con el resto de sus compañeros.

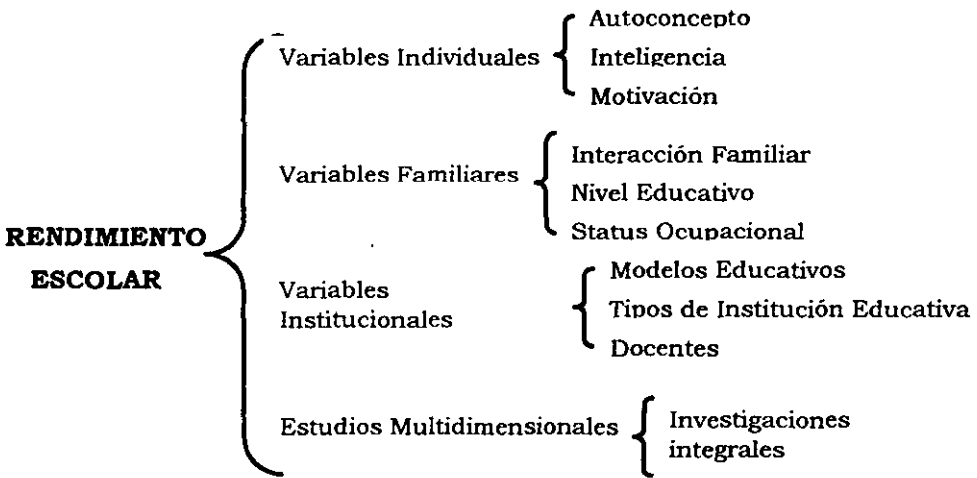
1.3. Predictores del rendimiento escolar

Como se dijo anteriormente muchos han sido los esfuerzos para determinar las variables más eficaces en la predicción del rendimiento escolar, teniendo como resultado una serie de investigaciones en las que se han utilizado todo tipo variables como predictores del rendimiento escolar.

En general, el análisis del rendimiento escolar se ha enfocado hacia los logros académicos, donde se considera que el estudio del rendimiento escolar se centra primordialmente en la determinación de algunas de las variables que mayor influencia tienen, según los

distintos criterios manejados, en el grado de éxito o fracaso escolar, fijado en función del logro de las metas académicas; en términos de objetivos de aprendizaje alcanzados, de calificaciones obtenidas individualmente o en grupo, y de la relación entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas. En esta línea se han generado variantes teórico-metodológicas para abordar este objeto de estudio (Galán y Marín, 1985).

Las variables que han sido utilizadas como predictores del rendimiento escolar pueden agruparse en cuatro grandes categorías, como lo muestra el siguiente modelo:



Con la finalidad de mostrar variables utilizadas como predictores del rendimiento escolar, se presentan a continuación los resultados de algunas investigaciones realizadas con anterioridad.

1.3.1 Estudios relacionados con variables individuales

Los primeros estudios realizados para encontrar las variables que predicen el rendimiento escolar utilizaban generalmente las variables intelectuales, los investigadores encontraron con certeza que esta variable presentaba un considerable peso dentro del rendimiento escolar, aunque no el esperado, viendo que no era la única variable predictora y mucho menos la más importante.

Algunos ejemplos de investigaciones, en donde se utilizan las variables de inteligencia para predecir el rendimiento académico, son los realizados por Fernández-Huerta (1965), encontrando correlaciones entre inteligencia y rendimiento de los alumnos en lenguaje con valores que iban de $r = .27$ a $r = .54$, considerando por separado gramática y lectura. Por otro lado, Avia (1976), obtiene correlaciones de $.45$ correlacionando el OTIS(prueba de inteligencia) con el rendimiento en Lengua. En otro estudio Rodríguez Espinar (1982), reporta correlaciones de $r = .31$ a $r = .46$ entre los resultados obtenidos por los alumnos de 6°, 7° y 8° de Escuela General Básica (E.G.B.) en el D-48 y su rendimiento escolar (citado en Martín, 1986).

Estas y otras investigaciones que correlacionan rendimiento e inteligencia mostraron que se presentan correlaciones más altas cuando el criterio de rendimiento utilizado son las puntuaciones de test o pruebas objetivas de rendimiento en vez de las calificaciones escolares. Sin embargo, Gornato, Mateo, y Rodríguez. (1985), reportan que en algunos trabajos realizados en el nivel universitario

se aboga por la utilización del rendimiento anterior (promedio obtenido en la preparatoria), como mejor predictor y único a considerar en cuanto al acceso a la universidad.

Otra de las variables que se ha correlacionado con el rendimiento es el autoconcepto. Se han encontrado correlaciones significativas entre autoconcepto y rendimiento, como sustento está el trabajo realizado por Gimeno Sacristán (1976, citado en Martín, 1986), quien aborda el autoconocimiento dentro de un marco específicamente escolar, en su estudio participaron 600 alumnos cuyas edades fluctuaban entre los 10 y 14 años, quienes cursaban la Enseñanza Primaria, E.G.B. y bachillerato, obteniendo como resultado que: la correlación entre autoconcepto académico y rendimiento presentaba una correlación de .54; además sus resultados mostraron que no existían diferencias entre los sexos y sistemas de enseñanza en la permanencia de la autopercepción con índices de correlación en un período de 60 días de .87 para hombres, .86 para mujeres, .82 para la E. G. B. y .86 en bachillerato. También encontró que la autopercepción académica de los alumnos era más modesta cuando mayor era su edad.

En 1982 Hansford y Hattie (citado en Núñez y González, 1994), en un meta-análisis sobre 128 estudios, informan que el rendimiento académico se encuentra sólo moderadamente correlacionado con el autoconcepto de los alumnos (media .21), aunque también señalan que las correlaciones aumentan si se relaciona el rendimiento con el autoconcepto académico y no con el general. La magnitud de la relación depende también de la edad de los sujetos (a mayor edad

mayor interrelación), los instrumentos utilizados para la evaluación del autoconcepto y las medidas concretas del rendimiento académico.

Otro estudio relacionado con autoconcepto y rendimiento escolar, es el realizado por Díaz de León (1994). En este estudio se exploró a través de la técnica de redes semánticas, la representación mental que tenían de si mismos y de las figuras de autoridad (Padre, Madre, Profesor o Profesora) estudiantes con alto y bajo rendimiento académico de primaria, secundaria, bachillerato y profesional.

Participaron 160 estudiantes, 40 de cada nivel de escolaridad, divididos en grupos iguales de alto y bajo rendimiento académico, 20 de cada uno. Se consideró alto rendimiento un promedio en el año escolar de 9.0 y como bajo un promedio inferior al 7.9. En los resultados se encontró una incidencia predominante de las características al éxito académico (inteligente, respetuoso y trabajador), en las representaciones mentales tanto en el autoconcepto, como en las figuras de autoridad, en los alumnos con alto rendimiento y de los factores tanto emotivos como de relaciones interpersonales (enojón, cariñoso y amigable) en los alumnos de bajo rendimiento. A partir de estos resultados se destaca, la importancia de la interacción del sujeto con las figuras más representativas de su entorno, en la formación de su autoconcepto y la repercusión psicológica de sus representaciones mentales en su desempeño académico.

Sin duda una de las variables más importantes en la predicción del rendimiento escolar es la motivación. En 1991 Galindo y Ramos realizaron una investigación para identificar el locus de control interno o externo y las estrategias de aprendizaje que guían al estudiante a la obtención de su meta académica. Participaron en este estudio 250 alumnos incluyendo hombres y mujeres, inscritos en las carreras de medicina y homeopatía del Instituto Politécnico Nacional de los semestres 1° al 9°; que no adeudaban materias. Los resultados mostraron que las estrategias de aprendizaje se asocian significativamente en el rendimiento escolar; que a mayor cantidad de estrategias de aprendizaje el alumno (en cuanto a ejecución y autorreporte) tiene menor locus de control externo en el rendimiento académico. Determinando así que existe relación entre la orientación al logro, locus de control y el rendimiento académico en los alumnos de esta población.

Otro estudio relacionado con la motivación como predictor del rendimiento escolar es el realizado por Muñoz en 1995, en donde investigó la relación que tiene el locus de control, la orientación de logro y el rendimiento escolar, en 310 alumnos de una preparatoria privada. Se utilizaron como instrumentos de medición, la escala de Locus de control de La Rosa (1986) y la escala de orientación de logro de Díaz-Loving y Andrade(1985). Los resultados indican que el locus de control y orientación de logro presentan correlaciones significativas entre varias de sus dimensiones, y que el locus de control (poderosos del macrocosmos e internalidad) y orientación de logro (trabajo y maestría) se correlacionen significativamente con rendimiento escolar. Se detectaron diferencias por sexo, en una

dimensión de locus de control (afectividad) en dos dimensiones de orientación al logro (maestría y competencia) y en el rendimiento escolar.

Por otro lado Gómez-Tagle y Gómez-Maqueo en 1998, realizaron un estudio, para determinar si existía relación entre el ajuste emocional de estudiantes de primer ingreso de licenciatura y el desempeño académico, los datos se obtuvieron de un total de 326 estudiantes de ambos sexos, el análisis de resultados se realizó a partir de regresiones múltiples *stepwise*. La variable de predicción se definió como el promedio de calificaciones al término de los dos primeros semestres de la carrera y como variables predictoras se consideraron el sexo, la edad y los puntajes obtenidos en los tres factores definidos mediante el análisis de factores del Cuestionario General de Salud de Goldberg: ansiedad, bienestar y depresión; encontrándose que solamente las variables de edad, sexo femenino y depresión explican de manera significativa, en el orden mencionado el 8.8% de la varianza en el promedio de calificaciones. La edad y el factor de depresión presentan valores beta negativos y el sexo femenino valores positivos, lo cual implica que los estudiantes de menor edad, los que obtuvieron puntajes más bajos de depresión y las mujeres tienden a obtener un mejor desempeño académico.

En otro estudio Durón, Oropeza, y Caso, (1998). trataron de establecer la influencia de la autorregulación y el género en el comportamiento de estudio en el nivel superior, en este estudio participaron 104 mujeres y 86 varones, con una edad promedio de 16.71 años, todos ellos estudiando el nivel medio superior. La

tendencia autorregulatoria se evaluó con la escala de Control de la Acción (ECA), el comportamiento de estudio con el Inventario de Comportamiento de estudio (ICE) y el rendimiento escolar con el promedio de calificaciones. Los resultados confirman la relación que existe entre la capacidad autorregulatoria y el comportamiento de estudio, además indica efectos significativos del sexo y de la interacción de ambos sobre el comportamiento de estudio. Respecto del rendimiento académico se obtuvieron aspectos de sexo con mejor promedio para las mujeres que para los varones, y del comportamiento de estudio con mejor promedio para el grupo alto que para el bajo. No se encontró significancia de la capacidad autorregulatoria, ni de las interacciones entre los factores.

1.3.2. Estudios relacionados con variables familiares

Otra de las variables utilizadas como predictor del rendimiento escolar es el funcionamiento o interacción familiar, un ejemplo de esto es el estudio realizado por Esperanza en 1990. En esta investigación se comparó un grupo de 30 adolescentes mujeres divididas en dos grupos, uno correspondía a las de alto rendimiento académico y el otro a las de bajo rendimiento. El objetivo fue saber como la interacción familiar en cuanto aspectos específicos como: comunicación, modos de control de conducta, jerarquía, roles y límites, influían en el rendimiento escolar de estas adolescentes.

En los resultados se reportó que existían diferencias significativas, en cuanto a la funcionalidad en las familias de las alumnas con bajo rendimiento escolar y las de buen rendimiento

escolar. Concluyendo que la funcionalidad familiar es una variable que influye en el desempeño escolar dentro de la población estudiada.

Dentro de las variables familiares encontramos aquellos estudios realizados entre el medio familiar y el rendimiento académico, estas investigaciones se han realizado generalmente a través de dos tipos de indicadores: utilizando el nivel educativo y el estatus ocupacional de los padres como variables de la clase social o del estatus socio-económico y cultural; y otras empleando las conductas diferenciales de las distintas clases sociales, es decir, aquellas que analizan los hábitos, actitudes, información, etc., de los padres. Siguiendo esta última línea Gilly (1978, citado en Martín, E. 1986), llevó a cabo una investigación sobre el clima educativo familiar, con una muestra compuesta por 22 parejas de alumnos, cada una de ellas con un alumno adelantado y otro retrasado. El objetivo de este estudio fue comprobar como incidían los factores somato-fisiológicos, energéticos y del clima familiar en el rendimiento escolar de los sujetos emparejados con idénticas condiciones escolares, de edad, clase social y coeficiente intelectual. Respecto a los resultados del clima educativo familiar se concluye que:

- “ En la familia del alumno atrasado la madre carece de autoridad. Es débil y cede a menudo, difícilmente se hace obedecer y frecuentemente debe apelar a la autoridad de su marido. Al mismo tiempo, está inquieta, ansiosa cuando su hijo come mal, y por un afán de protección mal adaptado, desearían que fuera pequeño durante mucho tiempo. Tanto el

padre como la madre carecen de tranquilidad, de paciencia y de estabilidad en sus comportamientos con respecto a su hijo. No soportan ni el ruido ni el desorden, se irritan fácilmente y no toleran tampoco (sobretudo el padre) la desobediencia y falta de respeto. Cuando se portan mal tienden a castigar al niño (especialmente la madre) gritándole, regañándole, haciéndolos razonar e incluso recurren al chantaje afectivo, etc., el padre y la madre no están de acuerdo cuando se trata de intervenir; el padre juzga a la madre demasiado blanda, mientras que la madre por el contrario, juzga al padre demasiado severo. Finalmente, la madre cree que el padre no se ha ocupado lo suficiente de la educación de su hijo.

- Las características de los alumnos que tienen un alto rendimiento presentan características totalmente opuestas a las familias antes mencionadas” (Martín, E. 1986; p.101-102).

En un estudio más reciente Sánchez-Sosa (1998), investigó los estilos de interacción familiar y escolar y las actividades de estudio dentro y fuera del salón de clases de los alumnos. En este estudio participaron 517 alumnos de la Escuela Normal de Naucalpan, de nivel medio superior y superior, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) y el Inventario de Interacción y Patrones de Crianza (IINAPAC). En este estudio se identificaron estilos de interacción tanto en el ambiente familiar como en el escolar que conducen a los estudiantes a desarrollar diversos hábitos de estudio. Se enfatizan los estilos de vida predictores de un buen desempeño académico.

1.3.3 Estudios relacionados con variables Institucionales

Ahora describiremos las investigaciones realizadas para ver como afectan los modelos organizativos de rendimiento académico. Vemos que los estudios realizados respecto a este tema se han centrado principalmente en comprobar la eficacia de los agrupamientos de los alumnos, utilizando los dos tipos de agrupamiento escolar más generalizados que son: Homogéneo y heterogéneo. Golberg, Passow, y Justman, (1966, citado en Martín, 1986), realizaron uno de los mejores estudios sobre las características del agrupamiento homogéneo y heterogéneo. Ellos trabajaron con una muestra de 3,000 alumnos de quinto grado del distrito escolar de Nueva York; los alumnos se clasificaron de acuerdo a su coeficiente intelectual, en cinco niveles mentales y quince modelos de agrupamiento. En todas las variables evaluadas (rendimiento académico, relaciones personales y sociales, intereses y actitudes) los efectos de agrupamiento fueron mínimos. De las 105 comparaciones realizadas sólo 11 fueron estadísticamente significativas y favorables, en los grupos heterogéneos. La conclusión más importante que se encontró en este estudio es que sin la modificación de otros factores educativos, el agrupamiento homogéneo no produce diferencias apreciables en el rendimiento académico. En general algunos de los estudios referentes a los modelos organizativos como el mencionado anteriormente y los de Koontz (1961), Svensson (1962), Douglas, (1964) y Borg, W. (1964) indican que:

- “El agrupamiento por sí mismo sea homogéneo o heterogéneo, no influye de manera apreciable en el rendimiento académico de los alumnos.
- Cada tipo de agrupamiento afecta de manera diferente el rendimiento de los alumnos de distintos niveles de capacidad discente, especialmente a los grupos de capacidad extrema superior e inferior, aunque no incide sobre el rendimiento medio de la población escolar en su conjunto.
- El agrupamiento homogéneo de los escolares lentos es contraproducente para su rendimiento educativo.
- Las diferencias en rendimiento académico de una forma u otra de agrupamiento son debidas principalmente a la adaptación de los programas y métodos de enseñanza a las peculiaridades discentes.
- La influencia de las aptitudes, actitudes, intereses y personalidad del profesor en el rendimiento educativo de los alumnos se presenta como mucho más importante y significativo que el que puede asignarse a las distintas formas de agrupamiento,
- El agrupamiento tiende a perpetuar y ampliar las diferencias en rendimiento académico y en estatus social de los alumnos, al basar su selección en la capacidad discente y clase socio-económica de los mismos” (Orden, 1975 citado por Martín,

1986; p. 86-87).

El tipo de institución educativa es otra de las variables relacionadas con el rendimiento académico. El hecho de que el rendimiento de los alumnos sea distinto dependiendo de que asistan a una escuela pública o bien a una privada ha llamado la atención de muchos investigadores para poder encontrar en que medida esta variable afecta al rendimiento escolar de los alumnos. Encontramos que en la mayoría de las investigaciones realizadas con estas variables se presentan resultados más favorables del rendimiento en los alumnos que provienen de escuelas privadas, un ejemplo de ello es la investigación realizada por Baquero en (1977 citado en Martín, 1986), quien reporta un nivel superior de rendimiento en los alumnos que provienen de escuelas privadas.

Son evidentes los resultados encontrados por este y otros estudios, pero cabe mencionar que en la gran mayoría de ellos no se controlan variables como el nivel socio-económico y cultural, la capacidad intelectual, instrucción previa con la que ingresan a las escuelas, expectativas sobre continuar sus estudios, la capacidad de los equipos docentes, los recursos didácticos de los centros educativos, los criterios de calificación de los profesores, etc., tal vez tomando en cuenta estas variables sería posible aclarar por qué son tan marcadas las diferencias entre escuelas públicas y privadas.

La relación entre rendimiento académico y la variable didáctico-docente es otra problemática que se ha evaluado por distintos investigadores, debido al importante papel que juega el profesor en el

desarrollo escolar de los alumnos, ya que en este desarrollo están inmersos una serie de factores por parte del profesor como son sus expectativas, juicios, y autoconcepto que se va forjando de los alumnos. Una de las investigaciones que abordan esta problemática es la realizada por Beez (1968, citado en Martín, 1986) quien con su estudio pudo comprobar hasta que punto la creación de expectativas positivas y negativas de los profesores pueden estar relacionadas con sus estilos docentes. Este estudio pretendía que los alumnos aprendieran una cierta cantidad de símbolos, se encontró que los profesores con expectativas positivas trataron de enseñar una mayor cantidad de símbolos que las que habían recibido expectativas negativas de sus alumnos. Respecto a los alumnos, el 77% de los que supuestamente tenían mayores capacidades aprendieron cinco o más símbolos frente al 13% de los alumnos supuestamente menos capacitados que también lograron aprender el mismo número de símbolos. Los resultados en éste y otros estudios muestran que las expectativas, concepto o valoración que los profesores dan o tienen respecto a la capacidad y rendimiento de los alumnos presenta una alta incidencia en el desarrollo intelectual y en el éxito académico de los mismos.

1.3.4. Estudios multidimensionales (integrales)

Hablaremos ahora de aquellas investigaciones que han estudiado el rendimiento utilizando, ya no sólo una de las variables mencionadas, sino que tratan de incluir en sus investigaciones diferentes variables para poder hacer estudios más completos. Una de las primeras investigaciones realizadas bajo estos puntos fue la de

Svenson (1979, citado en Martín 1986), con una muestra compuesta por más de 10,000 alumnos suecos de 12 años de edad. Él utilizó un total de 10 variables las cuales las clasifica en tres grandes campos: factores aptitudinales: factor verbal, factor razonamiento y factor espacial; factores sociológicos: educación de los padres, ocupación del padre y existencia o no de instituto en la localidad; actitudes e intereses: actitud de la familia hacia la continuidad de los estudios, sentimientos de seguridad en la escuela, ansiedad, interés en los trabajos de la escuela, interés en las actividades verbales técnicas, al aire libre, administrativas y domésticas.

Utilizando un criterio de rendimiento doble: la puntuación de test de rendimiento y calificación de clase. Los principales resultados hallados en este estudio fueron:

- “La correlación entre las aptitudes intelectuales, consideradas conjuntamente, y las notas de clase, en una puntuación global fue de .67, cuando se correlaciona por separado las aptitudes mentales, se constata la casi nula influencia del factor espacial.
- Las correlaciones entre inteligencia y rendimiento alcanzaron valores de .073 en el primer componente, y .30 en el segundo. En conjunto explican hasta un 60% de la varianza del criterio.
- La magnitud de las correlaciones está directamente relacionada con el criterio de rendimiento utilizado: son

mayores con los test de rendimiento que con las notas de clase.

- Las actitudes de los padres y los sentimientos de seguridad correlacionaron significativa y moderadamente con el rendimiento.

- Sólo los intereses verbales se encuentran significativos.

- El estatus socio-económico y cultural de la familia correlacionó significativamente con el rendimiento: los grupos de mayor estatus, logran siempre mejores resultados que los del grupo de estatus bajo, siendo las diferencias más marcadas en los aspectos verbales de rendimiento” (citado en Martín, 1986; p.106).

Garnato, Mateo y Rodríguez (1985), realizaron un estudio con 251 alumnos de 8° de E.G.B., todos ellos de sexo masculino, en donde correlacionaban variables de inteligencia, personalidad y autoconcepto (percibido por el profesor y académico) con el rendimiento académico utilizando tres técnicas de análisis: regresión múltiple, análisis de perfiles y un modelo causal, encontrando los siguientes resultados:

- Con el análisis a través de regresión múltiple obtuvieron:

- a) Predictores intelectuales y de rendimiento, da una explicación próxima al 30%.

- b) Personalidad y rendimiento, se presenta un descenso de poder

predictivo de este factor en relación a los intelectuales.

- c) Autoconcepto y rendimiento dan una explicación próxima al 37% el autoconcepto académico y 33.4% el percibido.

Analizando las combinaciones de los diferentes tipos de predictores:

- a) Intelectuales, personalidad y rendimiento, 34.5%.
- b) Intelectuales autoconcepto y rendimiento, 25%.
- c) Personalidad, autoconcepto y rendimiento, semejante al intelectual y personalidad.
- d) Intelectual, personalidad, autoconcepto y rendimiento, se obtiene un escaso incremento, 47%.

- Con el análisis de perfiles.

Se confirman los resultados mostrados por la regresión, sólo cambian dos explicaciones: o efectivamente personalidad y rendimiento no están relacionados o bien la relación no es lineal.

- Con el modelo causal.

Las variables inteligencia y personalidad inciden directamente en el rendimiento académico e indirectamente a través del autoconcepto percibido, que a su vez recibe otras aportaciones externas al modelo (autoconcepto académico). El autoconcepto adopta una posición central y determinante en la explicación del rendimiento.

Existen estudios más recientes como el de Quesada (1997), con alumnos de la carrera de la licenciatura en psicología, en donde se integran tanto los conocimientos anteriores como características socioeconómicas, académicas, psicológicas y de situación laboral. En este estudio se encontraron como predictores del rendimiento académico: la inteligencia, la comprensión de lectura, autopercepción, el promedio escolar anterior y el número de materias recursadas, entre otras.

CAPÍTULO

II

**PREDICTORES
INDIVIDUALES DEL
RENDIMIENTO
ESCOLAR:
HÁBITOS
DE ESTUDIO,
SALUD Y
PERSONALIDAD**

CAPÍTULO II

PREDICTORES INDIVIDUALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR: HÁBITOS DE ESTUDIO, PERSONALIDAD Y SALUD

Este capítulo tiene como objetivo, presentar las tres variables utilizadas como predictores del rendimiento en esta investigación, para ello definimos cada una de estas variables. Además, se presentan los estudios a partir de los cuales se derivaron los instrumentos utilizados para cada una de las variable en esta tesis.

Por último se presentan algunas de las investigaciones en las que los hábitos de estudio, la personalidad y/o la salud, fueron utilizados como predictores del rendimiento escolar en distintos escenarios.

2.1. Conceptualización y medición de hábitos de estudio, personalidad y salud

Hábitos de estudio

Las habilidades o hábitos de estudio pueden definirse como, “acción fluida, efectiva y eficiente del acto de estudiar, sobre la base de la estructura cognoscitiva que se tiene y que conducirá a la obtención de determinadas metas (Bigge, 1975). Es decir, los hábitos de estudio son los recursos adquiridos por los estudiantes , a través de largas y constantes prácticas de un mismo ejercicio, con la finalidad de adquirir conocimiento de un tema, situación o evento (García, 1991).

El hombre no nace con hábitos, estos van formando y desarrollando de acuerdo a las actividades que se realizan. Existe una relación mutua entre la capacidad de hacer algo y los hábitos, es decir, los hábitos se forman sobre la base del saber inicial (conocimientos anteriores), por otro lado la capacidad de hacer se refuerza y perfecciona a medida que se adquiere el hábito. Los hábitos se forman con base en la acción repetida de manera organizada y con un fin determinado, del cual se requiere un conocimiento completo de la acción y manera de realizarla, así como un interés activo por la adquisición del mismo (Escobar, M. y Jurado, B., 1996).

Las actividades académicas que los alumnos tienen que desarrollar para la consecución del aprendizaje escolar, supone, entre otras cosas, un tipo de lectura determinada, velocidad, exactitud, discriminación de lo esencial, subrayado concreto y específico, toma y elaboración de notas y apuntes, concentración en el estudio y durante clases que sirven como materiales auxiliares del aprendizaje. Lo anterior supone, además, una organización del tiempo para poder cubrir las tareas académicas; y así mismo se supone que los alumnos están motivados y con interés hacia el estudio, con lo cual en su práctica diaria obtienen mayor aprendizaje (Quintero, 1973 citado en: Escobar, M. y Jurado, B., 1996).

Teniendo en cuenta estos factores importantes para la investigación de los hábitos de estudio, en 1992 Martínez-Guerrero y Sánchez Sosa realizaron el estudio y piloteo de la versión inicial de un Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) que constituye un

inventario de diagnóstico de estrategias de aprendizaje y estudio involucradas en las actividades académicas del alumno, dentro y fuera de clases, además crearon un segundo instrumento que consistía en una prueba de comprensión de lectura, sobre temas académicos.

En 1993 estos mismos autores realizaron una investigación con el objetivo de estimar la relación entre el uso sistemático de estrategias de estudio y el desempeño académico de los alumnos de bachillerato en su nivel de comprensión de lectura y su promedio de calificaciones, teniendo como instrumento de medición el CAE.

En dicha investigación participaron 1,893 alumnos de bachillerato, de entre 15 y 18 años de edad, 895 hombres y 998 mujeres de catorce planteles educativos de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Los resultados revelaron varias actividades de estudio que predicen confiablemente el desempeño académico de los alumnos. Desde la perspectiva de grupos de factores relativamente complejos se señala como de mayor peso: las habilidades de comprensión de lectura. Además de identificar estrategias específicas tales como: programar las actividades de estudio, darle una articulación ordenada y secuenciada a los temas que se estudian, repasar sistemáticamente los temas usando un criterio de dominio.

Salud

La Salud ha sido estudiada desde hace muchos años en su concepción actual la OMS ha definido la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades que es un derecho humano fundamental y que el logro de lo más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos además del de la salud (Alma Ata, 1978).

Por su parte Goldberg ha definido la salud en función de un cuestionario que evalúa 4 áreas Depresión, Agotamiento, Trastornos del sueño y Anhedonia (insatisfacción). Este Cuestionario General de Salud de Goldberg fue diseñado como una prueba de filtrado o tamizado para detectar la enfermedad psiquiátrica no psicótica.

El cuestionario puede evaluar la severidad del trastorno al momento de que se contesta, es decir, proporciona información del estado mental actual del paciente y del grado de severidad de su padecimiento, de manera que la calificación, es alta si el cuestionario se contesta durante el período de enfermedad, pero es baja si se contesta en un período de salud. Por lo tanto, el cuestionario no es una medida de atributos duraderos ni evalúa posibilidad de recaída en el futuro (Medina-Mora, Padilla, Ezbán, 1984).

En el cuestionario General de Salud de Goldber, se pide a los sujetos que comparen el grado en el cual experimentan cada reactivo en ese momento, con el grado en el cual lo experimentan generalmente; es decir en la medida en que su estado actual difiere de su estado usual. El cuestionario revela dos fenómenos: la capacidad para realizar las funciones normales sanamente, y la aparición de un suceso de naturaleza tensionante. Es utilizado como un instrumento para detectar presuntos casos y así localizar a las personas que tienen, en potencia, trastornos psiquiátricos.

Martínez y cols. (1984), realizaron una investigación en la que pretendían comparar los beneficios y costos que resultaban de la atención de los pacientes que requerían atención psiquiátrica especializada y pacientes que no la requerían. Para ello se analizaron los siguientes factores: consulta médica, exámenes de laboratorio y de gabinete, internamientos médicos, días de hospitalización, intervenciones quirúrgicas, cantidad de medicamentos administrados y los diagnósticos. Este estudio se realizó con dos grupos de 49 sujetos, uno de los grupos considerados como "casos" (sujetos que requieren atención psiquiátrica) y el otro como "no casos" (sujetos mentalmente normales). En este estudio se utilizó el instrumento para poder identificar a los sujetos "caso" y "no caso"; los resultados obtenidos en este estudio indican que todos los factores evaluados para los sujetos "caso" hacían uso de un mayor número de servicios médicos.

En 1984 Padilla y cols., realizaron un estudio para determinar la validez y estandarización de un cuestionario que sirviera para

detectar “casos” psiquiátricos potenciales y estimar la frecuencia de trastornos mentales de acuerdo a variables sociodemográficas y criterios de diagnóstico. Para ello se aplicó el Cuestionario de Salud de Goldberg, el cual fue sensible a los cambios que presentaban los pacientes con el paso del tiempo.

En otra investigación realizada por Ezbán y cols. (1984), también fue posible comprobar la sensibilidad del instrumento en la medición de cambios, así como su validez.

Romero y Medina-Mora (1987), realizaron un estudio con estudiantes universitarios con la finalidad de determinar la validez de una versión breve del cuestionario, que había sido adaptada para ese tipo de población. Los resultados obtenidos fueron que 39.32% de la población estudiada presentó algún tipo de padecimiento que requería atención especializada, en el grupo de mujeres el 53.07% mostró síntomas de irritabilidad y el 51.84% de disminución en concentración; el 39.49% de fatiga y el 32.09% de alteraciones de sueño. Con la versión breve se obtuvo una correlación de $r= 0.90$ por medio de la versión original, presentando las mismas limitaciones que la versión original.

Encontramos además, dentro de las investigaciones donde se ha utilizado el C.G.S., un estudio reciente presentado en el VIII Congreso Mexicano de Psicología (1998), cuyo propósito fue confirmar la validez del C.G.S, al ser aplicado a estudiantes de nivel superior. El cuestionario se aplicó a 354 estudiantes de bachillerato, obteniendo 4 factores: depresión-ansiedad, estrés, trastornos del

sueño y anhedonia. Posteriormente se aplicó a 639 estudiantes de licenciatura como parte de una batería de evaluación psicológica. Se encontró que las correlaciones entre los factores es alta, apoyando la validez de la estructura factorial. Se obtuvo la validez concurrente correlacionando el C.G.S con el cuestionario de Eysenck en donde todos los factores correlacionaron significativamente con la escala de neuroticismo. En relación con la autopercepción que el estudiante tiene de su calidad como tal, se encontraron correlaciones significativas con tres de las cuatro escalas. Por último, la anhedonia y la depresión-ansiedad fueron las escalas que correlacionaron con el promedio obtenido en la licenciatura. Finalmente en el estudio se encontró que la escala es válida y que los factores que mide influyen negativamente en el rendimiento escolar vía la perturbación de los niveles de concentración durante el estudio. (Valderrama y Vázquez, 1998).

Personalidad

Eysenck (1987), define la personalidad como: “Una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema de una persona más o menos estable y duradero del comportamiento y conativo (voluntad); el temperamento, el sistema más o menos estable y duradero del comportamiento afectivo (emoción); el intelecto, el sistema más o menos estable y duradero del comportamiento cognitivo (inteligencia), y físico, el sistema más o

menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendócrina”

En su interés por investigar estos factores Eysenck crea un cuestionario, basado en un modelo de personalidad compuesto por cuatro dimensiones: Neuroticismo (N), Psicotisismo (P), Extraversión (E) y Deseabilidad Social. Estas cuatro dimensiones se refieren a conductas normales, no a síntomas, pese a que la terminología usada es básicamente de naturaleza psiquiátrica. Cabe mencionar que las dimensiones del CPE se refieren a variables de personalidad que subyacen a la conducta, las cuales se vuelven patológicas solamente en casos extremos. Una cuarta escala, la de Deseabilidad social o de Mentiras, intenta medir la intención de falsificar las respuestas.

Las escalas del cuestionario de personalidad han sido utilizadas en numerosos estudios transculturales por medio de los cuales se ha demostrado que el CPE contiene escalas de personalidad que pueden ser aplicadas en otros países. (Eysenck y Lara, 1989).

Ejemplo de ello, es el estudio realizado por Eysenck y Lara (1989), en el cual hicieron una investigación para poder obtener la validez de constructo y la confiabilidad del cuestionario de personalidad, comparar los resultados obtenidos con los de Inglaterra y obtener una versión validada en México. Este estudio fue realizado con una muestra de 474 hombres y 514 mujeres todos ellos de edad adulta. Al realizar la comparación de los cuatro factores

que componen el cuestionario encontraron que existe una gran similitud entre México e Inglaterra, siendo los valores de 0.91 a 0.97.

Asimismo, encontraron que la confiabilidad del instrumento era bastante aceptable puesto que los valores se encontraron entre un rango de 0.68 a 0.87, al mismo tiempo encontraron diferencias entre sexo, los hombres obtenían mayor calificación en psicoticismo que las mujeres, pero calificaciones menores en neuroticismo y deseabilidad social.

Además en cuanto a comparaciones entre países se encontró que los sujetos mexicanos obtuvieron puntajes mayores en extroversión y deseabilidad social, sólo un poco más altas en psicoticismo; y se encontraron calificaciones más bajas en neuroticismo, únicamente en mujeres.

Omar (1991), publicó un estudio en donde se verifica la relación que existe entre el tipo de personalidad y las categorías de objetos, eventos y/o situaciones que provocan miedo en preadolescentes normales. Este estudio se realizó con una muestra de 100 alumnos de primaria con una edad promedio de 10.6 años, a quienes se les aplicó el Cuestionario de Personalidad de Eysenck y el Inventario de Temores de Wolpe. En este estudio se encontró que la dimensión de neuroticismo, que hace referencia al grado de estabilidad emotiva, es la que presenta vinculaciones más firmes con la percepción de un amplio repertorio de temores; tanto la dimensión extroversión como psicoticismo, no se asocian significativamente con el temor.

Asimismo, en 1992 Lara, Cortés y Verduzco, publican un estudio cuyo propósito era obtener datos adicionales sobre la validez y la confiabilidad del Cuestionario de Personalidad de Eysenck en México, en donde encontraron que los datos apoyaban la validez y la confiabilidad del instrumento.

Es importante mencionar que para le presente investigación, para la variable de personalidad, además de tomar en cuenta las cuatro dimensiones del cuestionario de personalidad de Eysenck, Neuroticismo, Psicosisismo, Extraversión y Descapacidad Social, también se tomó en cuenta la variable de ansiedad ante situaciones de logro académico, esta variable se divide en dos dimensiones que son: Ansiedad inhibitoria y Ansiedad facilitatoria.

2.2. Investigaciones relacionadas con hábitos de estudio, personalidad y salud como predictores del rendimiento escolar

Las variables utilizadas en esta investigación, han sido empleadas con anterioridad por diversos investigadores, como predictores del rendimiento. A continuación se presentan algunas de las evidencias experimentales que demuestran la efectividad de estas variables en la predicción académica.

En las investigaciones sobre el estudio de la *personalidad* como variable predictora del rendimiento académico, se encontró que esta variable **no** llegaba a alcanzar la importancia o proyección logrados

por las variables intelectuales. Además se encontró que en los estudios de personalidad se abordaron más frecuentemente factores como: extroversión, neuroticismo y motivación. (Martín, E. ,1986)

La *extroversión* fue evaluada por Eysenck y Cookson (1969), ellos encontraron que las personas extrovertidas tenían mayores posibilidades de obtener un mejor rendimiento; contrastando esta investigación se encuentra la realizada por Ormé (1975), quien no encuentra ninguna relación entre extroversión y rendimiento, y finalmente se encuentra la postura de Baynner (1972), que es la que más consenso ha logrado: encontró que la influencia positiva o negativa de la extroversión estaba determinada por la edad y por el grado escolar en que se encontrara el sujeto, ya que esta variable favorecía al rendimiento en los primeros años de escolaridad, es decir, en los años de primaria; se veía una influencia nula cuando se presentaba en la enseñanza media y ejercía una influencia negativa u obstaculizadora, en la enseñanza superior(citado en Martín, E. 1986).

Otros de los factores de la personalidad que han sido evaluados son: *neuroticismo y/o ansiedad*, de los cuales se ha encontrado que su correlación con el rendimiento no es significativa, aún cuando se han hallado en ellas correlaciones más altas que con el factor extroversión. Aquí hallamos las investigaciones realizadas por Pelechano (1972) quien en un estudio con 82 alumnos de 6° de Bachillerato encontró una relación negativa entre neuroticismo y rendimiento, siendo por el contrario, de signo positivo entre ansiedad y rendimiento en matemáticas; por otra parte los resultados

encontrados por Rodríguez Espinar (1982), en una investigación realizada con alumnos de 6° a 8° de E. G.B. muestran que la relación entre ansiedad y rendimiento es diferente dependiendo del criterio del rendimiento utilizado, el nivel educativo o de los alumnos, el sexo y los instrumentos de ansiedad usados (citados en Martín, 1986).

Pero aún así el factor *ansiedad* ha mostrado en algunas investigaciones actuar como el factor extroversión, es decir, está influenciado por diferentes variables como la edad, el sexo, el curso, la capacidad intelectual, la dificultad de la tarea, etc¹. Asimismo se ha visto que la ansiedad es una variable que afecta al rendimiento pero indirectamente, dado que la ansiedad es una reacción que se presenta ante determinadas exigencias del rendimiento.²

En general este tipo de estudios muestran que los diferentes factores de la personalidad son variables que condicionan el poder predictivo de otras variables más consistentes como la inteligencia y la motivación.

Por otro parte, recientemente se ha encontrado que la *motivación* es la variable que presenta mayor correlación con el rendimiento académico, cabe mencionar que esta variable es dinámica y tiene relación con un conjunto de circunstancias y estímulos ambientales.

Taylor (1965), reportó haber obtenido correlaciones de .4 con

¹ Levitt (1967). Probó que los altos grados de exigencias repercutían negativamente en el rendimiento.

² Martín-González (1986). Él explica que el reactivo en sí mismo no es el rendimiento, sino que son ciertos estímulos ambientales los que generan las reacciones angustiosas de los individuos

las calificaciones escolares; Incie (1976), encontró correlaciones de .159 y .158 en las variables de persistencia en el estudio y autoexigencia, respectivamente, con las notas de evaluación en lengua, todas ellas significativas al .05. (citados en Martín, 1986).

Existen además investigaciones en las cuales se ha buscado la existencia de correlaciones entre rendimiento escolar y sociabilidad, en donde se trató de ver en que medida el valor social positivo o negativo con el que es calificado un sujeto por sus compañeros de grupo está relacionado con el rendimiento. En la investigación de Gimeno Sacristán (1976), los resultados muestran que los factores de sociabilidad correlacionaban positiva y significativamente con el rendimiento, en el caso del criterio del grupo social el valor fue de .73; la popularidad social, en el criterio de psicogrupo, arroja una correlación de .66. Esta variable por poseer un carácter dinámico presenta el problema al igual que otras de que no es posible determinar si es causa o efecto, es decir, que si actúa como variable dependiente o independiente del rendimiento académico. *“La interacción entre variables de este tipo puede dar lugar, con relativa facilidad, a que el grado de aceptación del individuo pase de ser determinante a determinada por su éxito escolar. No es nada extraño que factores como la sociabilidad y sobre todo la popularidad y aceptación del individuo sean facilitadoras del rendimiento, pero tampoco cabe poner en duda que este último favorece y consolida a su vez la aceptación de los alumnos por parte de sus compañeros de grupo.”*(Martín, E. 1986; p. 78).

CAPÍTULO

III

**RELACIÓN ENTRE
HÁBITOS DE
ESTUDIO,
PERSONALIDAD Y
SALUD CON EL
RENDIMIENTO
ESCOLAR.
METODOLOGÍA**

CAPÍTULO III

RELACIÓN ENTRE HÁBITOS DE ESTUDIO PERSONALIDAD Y SALUD CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología seguida en esta investigación, se presentan el planteamiento del problema a investigar, las hipótesis que se plantearon, la definición de variables, la población utilizada, los instrumentos, el procedimiento, etc.

3.1. Planteamiento del problema

Las instituciones de educación superior en nuestro país, tanto públicas como privadas, se preocupan por mejorar cada vez más la calidad educativa que los alumnos reciben. Uno de los puntos centrales de esta preocupación radica en la búsqueda de indicadores que permitan predecir de manera eficaz el éxito académico de los estudiantes.

Por lo anterior, es importante identificar de entre las variables que intervienen en el rendimiento académico, las que de manera más específica pueden convertirse en predictores eficaces del rendimiento académico.

La presente investigación pretende encontrar evidencia de que los hábitos de estudio, algunas características de la personalidad y la salud predican de manera eficaz el rendimiento escolar en alumnos de nivel superior.

El realizar esta investigación y encontrar que las variables que utilizamos predicen el rendimiento escolar, permitiría a las instituciones educativas llevar a cabo acciones encaminadas a lograr el éxito académico, mediante el empleo de apoyos psicopedagógicos para sus estudiantes.

3.2. Hipótesis

Las variables personales como los hábitos de estudio la personalidad y la salud, permiten predecir el rendimiento académico de alumnos de nivel licenciatura.

1. A mejor uso de hábitos de estudio, mayor rendimiento escolar.
2. A mayor grado de neuroticismo, menor rendimiento escolar.
3. A mayor grado de deseabilidad social, mayor grado de rendimiento escolar.
4. A mayor nivel de ansiedad ante los exámenes, menor grado de rendimiento escolar.
5. A mayor grado de agotamiento, menor grado de rendimiento escolar.
6. A mayor grado de insomnio, menor grado de rendimiento escolar.
7. A mayor grado de anhedonia, menor grado de rendimiento escolar.

8. A mayor grado de depresión, menor grado de rendimiento escolar.

3.3. Definición de variables

Variable dependiente: El rendimiento escolar(Calificaciones).

Variables independientes: Los hábitos de estudio, la personalidad y la salud(Instrumentos).

Definición conceptual de variables

Rendimiento académico. “El producto, resultado o nivel alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas instructivas y formativas que componen el currículum, de un determinado curso, ciclo o etapa educativa” Martín (1986).

Hábitos de estudio. Las habilidades o hábitos de estudio pueden definirse como, “acción fluida, efectiva y eficiente del acto de estudiar, sobre la base de la estructura cognoscitiva que se tiene y que conducirá a la obtención de determinadas metas (Bigge, 1975).

Personalidad. Definida como una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema de una persona más o menos estable y

duradero del comportamiento y conativo (voluntad); el temperamento, el sistema más o menos estable y duradero del comportamiento afectivo (emoción); el intelecto, el sistema más o menos estable y duradero del comportamiento cognitivo (inteligencia), y físico, el sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y de la dotación neuroendócrina”

Salud. La salud es definida por Goldberg a partir de sus cuatro escalas de Depresión, Agotamiento, Trastornos del sueño y Anhedonia (insatisfacción).

Definición operacional de variables

Rendimiento escolar. Es el promedio de calificaciones obtenidas por los alumnos de la muestra, en el ciclo escolar que se encontraban cursando y el ciclo escolar posterior.

Hábitos de estudio. Puntaje obtenido a partir de los resultados del Cuestionario de Actividades de Estudio, de Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa.

Personalidad. Puntaje obtenido a partir de los resultados del Cuestionario de Personalidad de Eysenck y la subescala de ansiedad inhibitoria tomada de la Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico (Alpert y Haber).

Salud. Puntaje obtenido a partir de los resultados del Cuestionario de Salud General de Goldberg.

3.4. Sujetos

Participaran 768 alumnos, de los cuales 466 hombres y 302 mujeres con edades de entre 18 y 26 años de edad, todos estudiantes de nivel licenciatura de las carreras de Informática, Derecho, Contabilidad, Odontología, Comunicación , Administración y Contaduría inscritos al ciclo escolar 97-II, de la Universidad Latinoamericana.

3.5. Muestreo

Este es un muestreo no probabilístico intencional, ya que la selección de los sujetos de estudio no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación.

3.6. Instrumentos

Se utilizó una batería de pruebas denominada “Cuestionario de Actividades y Perfiles Educativos”, la cual está compuesta por cuatro instrumentos diferentes (anexo):

1. Una sección para recolectar las características demográficas y los antecedentes escolares de los entrevistados que incluye datos como:

- Percepción de la preparación recibida en la preparatoria de origen.
- Años cursados en la preparatoria
- Promedio obtenido en preparatoria
- Número de materias reprobadas en licenciatura.
- Autopercepción como estudiante.

2. El Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE), es un inventario de diagnóstico de estrategias de aprendizaje y estudio, involucradas en las actividades académicas del alumno dentro y fuera de clase.

El inventario contiene diez áreas:

- Motivación para el estudio.
- Organización de las actividades de estudio.
- Concentración durante el estudio.
- Aplicación de estrategias de aprendizaje.
- Comprensión y retención de la información.
- Búsqueda e integración.
- Estudio y elaboración de trabajo en equipo.
- Preparación y presentación de exámenes.
- Solución de problemas y aprendizaje en matemáticas.
- Problemas personales que interfieren en el estudio.

Cada uno de los reactivos incluye las respuestas en una escala con seis opciones; con el fin de facilitar y homogeneizar las repuestas de los alumnos, se añadió un rango de frecuencia de uso expresado en porcentajes a cada una de las opciones de respuesta.

El inventario contiene setenta reactivos con descripciones de estrategias de estudio, cada reactivo incluye una escala con un intervalo de seis opciones.

3. El Cuestionario General de Salud de Goldberg, permite evaluar cuatro escalas y un factor general de salud, los cuales pueden estar relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes. Las escalas son:

- I. Depresión.
- II. Agotamiento.
- III. Trastornos del sueño.
- IV. Anhedonia (insatisfacción).

4. El Cuestionario de Personalidad de Eysenck (CPE), Originalmente mide cuatro dimensiones de la personalidad: neuroticismo, psicoticismo, extroversión y deseabilidad social (o escala de mentira).

Las dimensiones que mide el instrumento se refieren a conductas normales, no a síntomas. En la batería que se formó para la evaluación de los alumnos, sólo se consideran dos de las cuatro

dimensiones, que son: neuroticismo y deseabilidad social.

5. La Escala de Ansiedad en Situaciones de Logro Académico (Alpert y Haber) mide la ansiedad ante situaciones de logro académico mediante dos componentes:

1. Ansiedad inhibitoria.
2. Ansiedad facilitatoria. En su estructura original comprende 12 reactivos, 6 para cada subescala.

De esta escala se consideraron los resultados de la subescala de ansiedad inhibitoria y se integraron a la escala de Personalidad .

3.7. Procedimiento

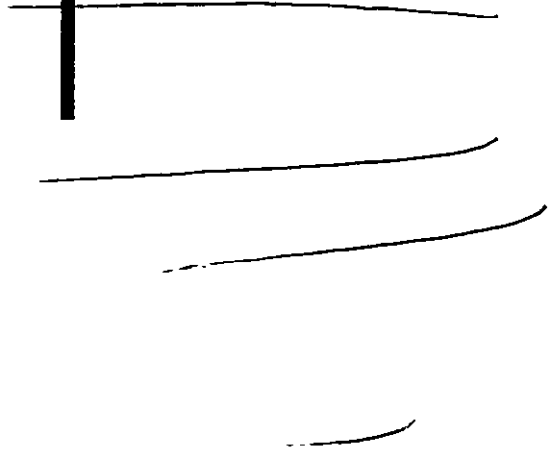
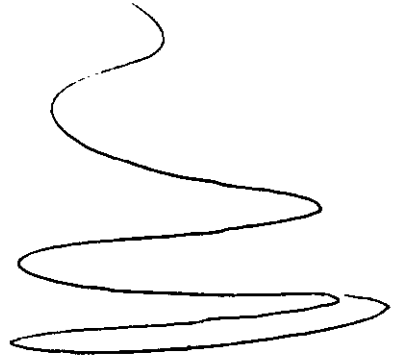
Se construyó el Cuestionario de Actividades Perfiles Educativos, posteriormente se paso a cada salón de clases para hacer la aplicación, una vez aplicados los cuestionarios se procedió con la captura de los datos y con ellos se corrió el análisis estadístico en el cual se retomaron los resultados de las aplicaciones del ciclo escolar 1997-II del Cuestionario de Actividades y Perfiles Educativos (este cuestionario se aplica cada ciclo escolar) además se recolectaron los promedios obtenidos de las calificaciones del ciclo escolar 1997-II y del ciclo escolar 1998-I, ambos a su vez se promediaron para obtener un indicador más consistente de rendimiento escolar.

Finalmente se hicieron, correlaciones generales, correlaciones por sexo y por carrera. El análisis estadístico se realizó a partir de correlaciones producto momento de Pearson y la correlación de Spearman, obtenidas a través del paquete estadístico SPSS ver. 8.0.

CAPÍTULO

IV

RESULTADOS



CAPITULO IV RESULTADOS

Para el análisis de resultados se utilizó la correlación producto-momento de Pearson y la correlación de Spearman a través del paquete estadístico SPSS ver 8.0.

Los resultados encontrados se reportan en el siguiente orden: resultados generales, en donde aparecen las correlaciones entre las variables evaluadas: antecedentes escolares, hábitos de estudio, personalidad y salud y los promedios obtenidos en los ciclos escolares 1997-II y 1998-I, así como la correlación entre las variables y el promedio general de calificación obtenido de la suma de ambos ciclos escolares (rendimiento escolar). Además se presentan los resultados obtenidos al separar la muestra por sexo y, finalmente, se presentan las correlaciones por licenciatura.

4.1. Resultados generales

A continuación se presentan los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados, hábitos de estudio, salud y personalidad, incluyendo la sección de antecedentes escolares. Cada uno de ellos correlacionado con los ciclos escolares 1997-II y 1998-I y con el rendimiento escolar, obtenido a partir de la suma de los promedios de ambos ciclos escolares. Las correlaciones que se toman en cuenta, son mayores a $r=.10$ y significativas al $.05$.

a) Antecedentes escolares de los alumnos de licenciatura

En esta primera sección se muestran las correlaciones existentes entre los antecedentes escolares de los alumnos de licenciatura y el promedio obtenido en el ciclo escolar 1997-II, el promedio obtenido en el ciclo escolar 1998-I y, por último, con las calificaciones de ambos ciclos.

Tabla Núm. 1.
Antecedentes escolares de los alumnos de nivel superior de
la Universidad Latinoamericana.

<i>Antecedentes escolares</i>	Ciclo escolar 97-II		Ciclo escolar 98 -I		Rendimiento escolar	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
	Preparación recibida en la preparatoria	.174	.000	-.095	.020	.157
Años cursados en la preparatoria	-.065	.073	-.031	.443	.068	.096
Número de extraordinarios presentados en preparatoria	-.243	.000	-.260	.000	-.310	.000
Promedio de la preparatoria	.250	.000	.250	.000	.316	.000
Número de materias reprobadas en licenciatura	-.459	.000	-.309	.000	-.385	.000
Autopercepción como estudiante	.200	.000	.259	.000	.251	.000

* Nota: *r*= correlación y *Sig*= nivel de significancia

Como se puede apreciar, los **antecedentes escolares** presentan correlaciones mayores al .15 y significativas al .001. En esta tabla podemos ver que las correlaciones que aparecen varían de acuerdo a las calificaciones de cada ciclo escolar.

Observamos que existe una correlación significativa entre la **preparación recibida en la preparatoria** y el promedio obtenido en el ciclo escolar 1997-II, esta correlación no se mantiene en el ciclo escolar 1998-I, sin embargo la correlación vuelve a ser significativa cuando se promedian ambos ciclos. Asimismo, podemos ver que la relación de el **número de extraordinarios presentados en preparatoria** es mayor con el ciclo escolar 1998-I que con el ciclo escolar 1997-II y al promediar ambos ciclos escolares observamos que aumenta la correlación.

En cuanto al **promedio de preparatoria** este correlaciona igual en los dos ciclos escolares y la correlación aumenta una vez que se promedian.

El **número de materias reprobadas en licenciatura** presenta la correlación más alta en el ciclo escolar 1997-II. Finalmente observamos que en **autopercepción como estudiante** aparece la correlación más alta con el ciclo escolar 1998-I.

b) Hábitos de estudio reportados por los alumnos de licenciatura.

En seguida se presentan las correlaciones entre hábitos de estudio y las calificaciones de los ciclos escolares 1997-II y 1998-I, además las correlaciones entre hábitos de estudio y el promedio de los dos ciclos escolares.

Tabla Núm. 2.
Correlación entre hábitos de estudio, ciclos escolares
y promedio de los ciclos.

Factores	Ciclo escolar		Ciclo		Rendimiento	
	97-II		escolar 98-I		escolar	
	r.	Stg.	r.	Stg.	r.	Stg.
Motivación para el estudio	.199	.000	.115	.011	.183	.000
Organización de las actividades de estudio	-.065	.108	-.060	.182	-.083	.068
Concentración durante el estudio	-.112	.005	-.113	.012	-.129	.004
Aplicación de estrategias de aprendizaje	.153	.000	.142	.002	.159	.000
Comprensión y retención de la información	.105	.009	.069	.123	.098	.029
Búsqueda e integración de la información	.076	.056	.064	.150	.080	.076
Estudio y elaboración de trabajos en equipo	.200	.000	.120	.008	.158	.000
Preparación y presentación de exámenes	-.080	.045	-.087	.052	-.095	.035
Solución de problemas y aprendizaje en matemáticas	.036	.371	.002	.973	.031	.498
Problemas personales que interfieren en el estudio	-.142	.000	-.168	.000	-.147	.001

Encontramos que el nivel de significancia de las correlaciones que se presentan en esta tabla son menores al .01. Podemos ver además que dentro de los hábitos de estudio de alumnos de nivel superior lo que está más asociado con rendimiento escolar es la **motivación** (entre los reactivos que componen esta escala encontramos: 6. *Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar*, 7. *Estudio*

más de lo que exigen los profesores, etc.) que se tenga para el estudio; entre mayor motivación de los alumnos ellos podrán lograr obtener mejores calificaciones.

Otro de los aspectos importantes es la **aplicación de estrategias de aprendizaje** (por ejemplo: 2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes, 9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo, etc.), es decir, que entre mejor uso tengan los estudiantes de las estrategias que existen para el aprendizaje mayor será su rendimiento escolar.

Finalmente, otra de las correlaciones altas es la de **estudio y elaboración de trabajos en equipo** (por ejemplo: 24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes y 37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor) esto posiblemente debido a la importancia que existe en la educación superior del trabajo en equipo ya que en un futuro al incorporarse los alumnos al ámbito laboral tendrán que emplear ese trabajo en equipo.

c) Personalidad

En esta tercer sección aparecen las correlaciones entre los ciclos escolares 1997-II y 1998-I, y las escalas de medición para el área de personalidad; al igual que en las otras secciones también aparecen las correlaciones entre personalidad y rendimiento escolar, medido por el promedio de los dos ciclos escolares.

Tabla Núm. 3.
Correlaciones entre las dimensiones que
conforman el rubro de personalidad

<i>Dimensiones</i>	<i>Ciclo escolar</i>		<i>Ciclo escolar</i>		<i>Rendimiento</i>	
	<i>97-II</i>		<i>98 -I</i>		<i>escolar</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Deseabilidad social	-.069	.093	-.011	.818	-.040	.388
Ansiedad inhibitoria	-.051	.208	-.018	.691	-.009	.847
Neuroticismo	-.016	.693	-.045	.321	-.022	.624

En esta sección ninguna de las tres escalas que componen el instrumento de personalidad correlaciona significativamente con ninguno de los promedios obtenidos.

d) Salud general de los estudiantes de licenciatura

Para terminar con esta sección de resultados generales, se presentan las correlaciones encontradas entre las escalas de medición para salud general de los estudiantes de nivel superior y el rendimiento escolar.

Tabla Núm. 4.
Correlaciones entre salud, ciclo escolar
1997-II, 1998-I y rendimiento escolar.

<i>Escalas</i>	<i>Ciclo escolar</i>		<i>Ciclo escolar</i>		<i>Rendimiento</i>	
	<i>97-II</i>		<i>98 -I</i>		<i>escolar</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Depresión	-.081	.043	-.101	.025	-.090	.047
Agotamiento	-.035	.382	-.070	.120	-.051	.260
Trastornos del sueño	-.045	.264	-.068	.131	-.069	.129
Anhedonia	-.086	.033	-.080	.077	-.075	.096
Factor general de salud	-.090	.025	-.100	.027	-.089	.050

En las escalas que componen esta sección se encuentran dos correlaciones mayores al $r=.10$ y significativas al $.05$, estas son **depresión** (ejemplos de reactivos: 98. *¿Has pensado que no vales nada?* y 97. *¿Te has sentido triste y deprimido?*) y el **factor general de salud**, ambas correlaciones se presentan en el ciclo escolar 1998-I; posiblemente se presentan estas correlaciones debido a que, es en este ciclo cuando lo alumnos regresan a clases menos descansados y con más presiones, debido a que el tiempo que transcurre entre el fin de clases y el siguiente inicio, es menor al tiempo que tienen de descanso en el verano.

4.2. Resultados en función del sexo del estudiante

Con la finalidad de avanzar en la comprensión de las relaciones del rendimiento escolar con las variables predictivas que estamos analizando, se decidió separar la población en función de su sexo y se obtuvieron las correlaciones por separado. De esta manera, podemos saber si una variable se asocia significativamente con el rendimiento, en cada una de las muestras por separado. En las tablas que a continuación se reproducen, aparece únicamente la correlación de cada variable con el promedio de calificaciones de los dos ciclos escolares evaluados.

a) Antecedentes escolares

Continuando con el orden seguido en la primer sección de

resultados, se presentan a continuación las correlaciones entre los antecedentes escolares y el rendimiento escolar (medido como se recordará, con el promedio de las calificaciones de los dos ciclos escolares).

Tabla Núm. 5.
Relación de antecedentes escolares al dividir
la muestra de acuerdo al sexo.

<i>Antecedentes</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Preparación en la preparatoria	.171	.001	.079	.235
Años cursados en la preparatoria	-.089	.098	.008	.908
Número de extraordinarios presentados en preparatoria	-.244	.000	-.308	.000
Promedio general de preparatoria	.354	.000	.154	.023
Número de materias reprobadas en licenciatura	-.312	.000	-.441	.000
Autopercepción como estudiante	.217	.000	.281	.000

Observamos que existen algunos predictores del rendimiento académico que son diferentes para los hombres y para las mujeres. Uno de ellos es **el promedio general de preparatoria** el cual predice mejor el rendimiento escolar en las mujeres que de los hombres, lo mismo pasa con **la preparación recibida en la preparatoria**; en cuanto al **autoconcepto como estudiante**, éste funge como mejor predictor en los hombres que en las mujeres, es decir, que en los hombres está más asociado con el rendimiento escolar. También los hombres son los que presentan las correlaciones más altas entre rendimiento escolar y **número de materias reprobadas en**

licenciatura y número de extraordinarios presentados en preparatoria.

b) Hábitos de estudio

Ahora pasaremos a describir la relación que existe entre el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de los alumnos de licenciatura al dividir la muestra por sexo.

Tabla Núm. 6.
Correlación entre hábitos de estudio y rendimiento escolar
de acuerdo al sexo.

<i>Factores</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Búsqueda e integración de información	.061	.288	.045	.546
Comprensión y retención de la información	.200	.000	.019	.797
Estudio y elaboración de trabajo en equipo	.156	.006	.129	.079
Aplicación de estrategias de aprendizaje	.090	.116	.180	.014
Motivación para el estudio	.161	.005	.181	.013
Organización de las actividades de estudio	.022	.702	-.175	.017
Problemas personales que interfieren en el estudio	-.133	.021	-.172	.019
Solución de Problemas y aprendizaje en matemáticas	-.012	.841	.127	.084
Concentración durante el estudio	-.084	.140	-.172	.019
Preparación y presentación de exámenes	-.166	.004	-.027	.710

Como se puede observar en esta tabla, existen dos factores de hábitos de estudio que están presentes tanto en hombres como en

mujeres; estos son: la **motivación para el estudio** (ejemplos de reactivos son: 19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo y 22. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás) y los **problemas personales que interfieren en el estudio** (por ejemplo: 3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios y 26. Me dan ganas de quedarme acostado (a) todo el día, aunque haya dormido bien).

Por otra parte, existen hábitos que sólo son funcionales para los hombres como la **aplicación de estrategias de aprendizaje** (algunos ejemplos de reactivos son: 15. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos y 20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí), la **concentración durante el estudio** (por ejemplo: 23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas y 31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos) y la **organización de actividades de estudio** (un ejemplo de reactivo es: 4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio); lo mismo pasa con las mujeres, en ellas los hábitos de estudio que les funcionan mejor son la **comprensión y retención de información** (por ejemplo: 13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica y 36. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior), la **preparación y presentación de exámenes** (algunos ejemplos de reactivos son: 61. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas y 56. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudié) y el **estudio y elaboración de trabajos en equipo** (un ejemplo de reactivo es: 48. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas).

c) Personalidad

Pasemos ahora a describir los resultados obtenidos al correlacionar las dimensiones de personalidad y el rendimiento escolar en hombres y en mujeres.

Tabla Núm. 7.
Correlación entre las diferentes mediciones de la personalidad
y el promedio escolar dividiendo la muestra por sexo.

<i>Dimensiones</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Neuroticismo	-.043	.456	-.042	.569
Deseabilidad social	-.145	.014	-.013	.865
Ansiedad ante los exámenes	-.005	.938	-.013	.852

Refiriéndonos a las escalas que integran esta tabla de personalidad, encontramos que la escala de **deseabilidad social** (algunos ejemplos de reactivos son: 108. *¿Son buenos y convenientes todos tus hábitos?* y 124. *¿Te lavas siempre las manos antes de comer?*) es la única correlación que se encuentra, y se presenta sólo en las mujeres.

d) Salud general

Para finalizar, se presentan las correlaciones que se encontraron entre el rendimiento escolar y la Salud General de los alumnos al dividir la muestra por sexo.

Tabla Núm. 8.
Correlaciones entre salud y rendimiento escolar de acuerdo
al sexo de los alumnos de acuerdo

<i>Escala</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Anhedonia	-.029	.616	-.143	.051
Depresión	-.098	.087	-.097	.189
Agotamiento	-.084	.145	-.018	.805
Trastornos del sueño	-.127	.027	.032	.667
Factor general de salud	-.135	.019	-.056	.449

En esta tabla se observa que aparecen dos correlaciones, la escala de **trastornos del sueño** (ejemplos de reactivo: 84. ¿Has tenido la sensación de estar enfermo?, 87. ¿Has pasado noches inquietas o intranquilas?) y el **factor general de salud**, ambas correlaciones se dan con el rendimiento escolar de las mujeres. Esto indica que una parte del mal estado de salud que presentan en este caso las alumnas está interfiriendo negativamente con su rendimiento escolar.

4.3. Resultados por licenciatura

Este capítulo de análisis de datos finaliza con la presentación de los resultados obtenidos al dividir la muestra de acuerdo con las diferentes carreras en que se encuentran los alumnos de la Universidad Latinoamericana. Aquí, se correlacionan los resultados de los diferentes instrumentos de medición en cada una de las muestras separadas de alumnos que estudian las carreras de Informática, Odontología, Derecho, Comunicación, Administración y Contaduría.

a) Antecedentes escolares

En esta sección mostraremos como influyen de diferente forma los antecedentes escolares en el rendimiento escolar de los alumnos de licenciatura, dependiendo de la carrera que se encuentran cursando.

Tabla Núm. 13.
Correlaciones entre antecedentes escolares y rendimiento escolar
al dividir la muestra por carreras

<i>Antecedentes escolares</i>	<i>INF.</i>		<i>ODON.</i>		<i>DERE.</i>		<i>COM.</i>		<i>ADMN.</i>		<i>CONTA.</i>	
	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>	<i>r.</i>	<i>Sig.</i>
Preparación de la preparatoria	-.123	.487	.157	.064	.212	.023	.079	.290	.081	.537	.269	.036
Años cursados en la preparatoria	.045	.800	-.148	.083	-.205	.028	-.053	.479	-.087	.507	.038	.768
Promedio de la preparatoria	.227	.211	.441	.000	.347	.000	.223	.003	.436	.001	.450	.000
Número de extraordinarios presentados en preparatoria	-.421	.015	-.423	.000	-.433	.000	-.331	.000	-.295	.024	-.169	.192
Número de materias reprobadas en licenciatura	-.326	.092	-.562	.000	-.247	.025	-.488	.000	-.301	.047	-.264	.069
Autopercepción como estudiante	.062	.726	.152	.075	.245	.008	.353	.000	.046	.723	.268	.035

• Nota. INF.= Informática, ODON.= Odontología, DERE.= Derecho, COM.= Comunicación, ADMN.= Administración y CONTA.= Contabilidad.

De acuerdo a la carrera que están cursando los alumnos, es diferente la forma en que afectan los antecedentes escolares al rendimiento escolar actual. Por ejemplo, podemos ver que la **preparación recibida en la preparatoria** correlaciona significativamente en las carreras de derecho y contabilidad, en tanto que la variable **años cursados en la preparatoria** únicamente presenta una correlación significativa en la carrera de derecho. Por otro lado, observamos que **el promedio de la preparatoria** y **el número de extraordinarios presentados en preparatoria** actúan

como predictores en la mayoría de las carreras. Observamos también que el **número de materias reprobadas en licenciatura** predice mejor el rendimiento académico en la carreras de odontología, comunicación, derecho y administración. Finalmente encontramos relación entre **autopercepción como estudiante** y las carreras de comunicación, contabilidad y derecho.

b) Hábitos de estudio.

Ahora se presentan las correlaciones obtenidas entre el rendimiento escolar y hábitos de estudio dependiendo de cada carrera.

Tabla Núm. 14.
Correlaciones entre hábitos de estudio y rendimiento escolar al dividir la muestra por carreras.

Factores	INF.		ODON.		DERE.		COM.		ADMON.		CONTA.	
	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>
Motivación para el estudio	.263	.195	.145	.113	.265	.017	.209	.007	.390	.007	.171	.229
Organización de las actividades de estudio	.033	.873	-.047	.600	-.190	.083	-.078	.320	-.121	.423	.035	.810
Concentración durante el estudio	-.186	.362	-.235	.010	-.040	.720	-.267	.001	.053	.728	-.050	.722
Aplicación de estrategias de aprendizaje	.244	.229	.231	.011	.009	.957	.276	.000	.270	.063	.156	.273
Comprensión y retención de la información	.033	.873	.132	.148	-.045	.688	.208	.007	.081	.594	.088	.541
Búsqueda e integración de información	.463	.012	.116	.203	-.089	.428	.157	.043	.267	.073	.166	.245
Estudio y elaboración de trabajos en equipo	-.102	.619	.086	.332	.008	.943	.255	.001	.148	.327	.099	.488
Preparación y presentación de exámenes	-.180	.377	.073	.422	-.260	.019	-.081	.301	-.009	.951	.023	.875
Solución de problemas y aprendizaje en matemáticas	.179	.381	-.110	.227	.102	.363	.096	.220	.010	-.046	-.081	.574
Problemas personales que interfieren en el estudio	.212	.298	-.177	.052	-.184	.100	-.131	.095	.160	.280	-.019	.897

Al igual que en la tabla anterior, aquí podemos observar que dependiendo de la carrera en la que se encuentran los alumnos son diferentes los hábitos de estudio que funcionan como predictores del rendimiento escolar. Observamos que las correlaciones entre **motivación** (ejemplos de reactivos son: 19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo y 22. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás) y rendimiento escolar se presenta en las carreras de administración, seguida por la de derecho, informática y comunicación. La escala de **concentración** (entre los reactivos que componen esta escala encontramos: 52. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan y 54. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación) predice mejor el rendimiento académico en las carreras de comunicación y odontología que en las otras carreras.

Por otro lado, la escala de **aplicación de estrategias** (por ejemplo: 63. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí y 64. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica) predice mejor en las carreras de comunicación, administración, informática y odontología; y la escalas de **comprensión y retención en clases** (algunos ejemplos de reactivos son: 60. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo y 38. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:) actúa como mejor predictor en comunicaciones que en cualquier otra carrera.

En cuanto a la escala de **búsqueda de información** (entre los reactivos que componen esta escala se encuentran: 14. ¿Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando? y 16. ¿Cuando hago un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar

libros y revistas sobre el tema?) encontramos que predice mejor el rendimiento escolar en las carreras de informática, administración y comunicación.

Además observamos que la escala de **estudio y elaboración de trabajos en equipo** (algunos ejemplos de reactivos son: 49. *¿Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático antes de elaborar un trabajo?* y 37. *¿Me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor?*) es mejor predictor del rendimiento en la carrera de comunicación; y la escala de **preparación de exámenes** (ejemplos de reactivos son: 61. *¿Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas?* y 32. *¿Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar?*) correlaciona más alto en la carrera de derecho.

Finalmente la escala de **problemas personales** (algunos ejemplos de reactivos son: 3. *¿Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios?* y 70. *¿Duermo muy poco?*) presenta la correlación más alta en la carrera de informática.

c) Personalidad

En la siguiente tabla se muestran las correlaciones obtenidas entre las dimensiones de personalidad y rendimiento escolar al dividir la muestra de acuerdo a las carreras que cursan los alumnos.

Tabla Núm. 15.
Relación entre rendimiento escolar y personalidad
al dividir la muestra por carreras.

<i>Dimensiones</i>	<i>INF.</i>		<i>ODON.</i>		<i>DERE.</i>		<i>COM.</i>		<i>ADMON.</i>		<i>CONTA.</i>	
	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>
Deseabilidad social	.290	.159	-.027	.775	-.070	.546	.087	.281	.146	.350	-.078	.610
Ansiedad inhibitoria	.196	.330	-.080	.385	-.231	.380	.060	.995	.279	.060	.064	.658
Neuroticismo	-.187	.360	-.076	.408	.043	.703	-.049	.532	-.010	.945	.142	.320

En esta tabla no encontramos ninguna correlación entre las dimensiones de personalidad y las diferentes carreras de la Universidad Latinoamericana.

d) Salud general

Finalmente se muestra a continuación la tabla que presenta las correlaciones existentes entre rendimiento escolar y salud al tomar la muestra de acuerdo a la carrera que se encuentran cursando los alumnos.

Tabla Núm. 16.
Correlación entre Salud General y rendimiento escolar
al dividir la muestra en carreras.

<i>Escala</i>	<i>INF.</i>		<i>ODON.</i>		<i>DERE.</i>		<i>COM.</i>		<i>ADMON.</i>		<i>CONTA.</i>	
	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>	<i>r.</i>	<i>Stg.</i>
Depresión	-.069	.737	-.113	.216	-.192	.086	.001	.991	-.062	.683	.119	.405
Agotamiento	-.127	.536	-.014	.878	-.048	.669	.004	.959	-.005	.975	.283	.093
Sueño	-.374	.060	.007	.943	-.121	.284	-.132	.090	.067	.658	.064	.653
Anhedonia	.259	.201	-.062	.502	.000	1.000	-.103	.187	-.292	.049	-.146	.308
Factor general de salud	-.125	.542	-.043	.642	-.140	.213	-.066	.400	-.085	.576	.161	.260

En esta sección la única correlación significativa es la que se obtuvo entre la carrera de administración con **anhedonia** (algunos ejemplos de reactivos son: 81. *¿Te has sentido capaz de tomar decisiones?* y 80. *¿Sientes cariño y afecto por los que te rodean?*). Esto posiblemente se deba, como ya mencionamos anteriormente, a las características específicas que presentan los alumnos de acuerdo a la carrera en la que se encuentran.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación encontramos, al igual que en investigaciones anteriores como la de Gornato, Mateo, y Rodriguez. (1985), que el promedio de un ciclo escolar anterior actúa como el mejor predictor del rendimiento escolar en el ciclo escolar posterior, junto con la autopercepción como estudiante, como lo reportan Gimeno Sacristán (1976, citado en Martín, 1986) y Hansford y Hattie, (1982) en sus respectivos estudios relacionados con la autopercepción académica.

Este importante grado de predicción que tienen estas dos variables en el nivel educativo puede estar indicando que, a medida que el estudiante consigue buenos resultados, no sólo accede a los siguientes niveles, sino que además va adquiriendo cierta consistencia que le permite conocer mejor sus alcances y limitaciones, por ello, al reportarse como un estudiante capaz está reportando esa seguridad alcanzada.

Otra de las variables que predice adecuadamente el rendimiento escolar es el número de materias reprobadas en licenciatura. Esta correlación es negativa debido a que a medida que los alumnos tienen mayor número de materias reprobadas es menor su rendimiento escolar, y en la medida en que tengan menos materias reprobadas obviamente tendrán un mejor rendimiento escolar.

En esta variable, al igual que en las mencionadas anteriormente, se encuentran las más altas correlaciones, con valores mayores a .15 y una significancia menor al .001

De entre las tres variables que constituyen el propósito de esta investigación: hábitos de estudio, personalidad y salud, la que obtuvo mejores resultados en cuanto a su nivel de predicción del rendimiento escolar es la de hábitos de estudio, que obtuvo correlaciones altas (mayores a .10 y significativas al .05) sobre todo en los factores de: motivación para el estudio, concentración durante el estudio, aplicación de estrategias de aprendizaje, estudio y elaboración de trabajos en equipo, problemas personales que interfieren con el estudio. Estableciéndose así que los hábitos de estudio constituyen el mejor predictor del rendimiento escolar en el nivel superior, de los tres propuestos en esta investigación. El aplicar ciertas habilidades de estudio aprendidas a través de la trayectoria escolar favorece los buenos resultados escolares.

Encontramos que en esta investigación lo que se refiere a la variable de personalidad, no actúa como predictor del rendimiento escolar, debido a que ninguna de las áreas que se midieron para personalidad (Deseabilidad social, Ansiedad ante los exámenes y Neuroticismo) obtuvieron correlaciones significativas. Estos resultados concuerdan con lo encontrado en otras investigaciones, en las que también se encuentran algunas áreas de la personalidad poco significativas para predecir el rendimiento escolar. Un ejemplo de esto es lo reportado por Rodríguez Espinar (1982), en sus estudios de rendimiento escolar y personalidad en donde se mostró que la

relación entre ansiedad y rendimiento es diferente dependiendo del criterio del rendimiento utilizado, el nivel educativo o el nivel de los alumnos, el sexo y los instrumentos de ansiedad usados.

En este sentido, Martín (1986), afirma que los diferentes factores de la personalidad son variables que condicionan el poder predictivo de otras variables más consistentes como la inteligencia y la motivación.

Resulta de interés particular el encontrar que rasgos de personalidad como la Deseabilidad social, Ansiedad ante los exámenes y Neuroticismo, no se constituyan como predictores del rendimiento escolar en el nivel superior. Únicamente al realizar la comparación entre sexo, en donde para las mujeres si resultó predictiva la escala de desabilidad social.

Esto indica que para las mujeres es más importante ser reconocidas conforme obtienen logros académicos en su vida.

La variable de salud aparece como un predictor del rendimiento escolar, en sus escalas de depresión y factor general de salud, la primera de estas dos escalas también correlacionó con el promedio de calificaciones de licenciatura en la investigación reportada por Valderrama y Vázquez (1998).

En el rubro de las diferencias entre hombres y mujeres, se derivó lo siguiente: en lo que se refiere al rendimiento académico, encontramos que tanto el promedio general de preparatoria como el

actual de licenciatura actúan como mejores predictores en las mujeres que en los hombres; la preparación en la preparatoria es un predictor para las mujeres, más no así para los hombres; la percepción que los alumnos tienen sobre sí mismos, en relación con sus estudios, predice mejor el rendimiento académico en los hombres que en las mujeres, esto quiere decir que los hombres se consideran mejores como estudiantes que las mujeres, esta diferencia no aparecía en los estudios realizados por Gimeno Sacristán en su investigación de 1976.

En lo que se refiere a los hábitos de estudio lo que predice el rendimiento escolar en las mujeres es: comprensión y retención de la información, así como estudio y elaboración de trabajo en equipo.

Mientras que lo que predice el rendimiento en los hombres en cuanto a los hábitos de estudio es: aplicación de estrategias de aprendizaje y la organización de las actividades de estudio.

Además, existen dos áreas que son predictoras tanto en hombres como en mujeres, estas son: motivación para el estudio y los problemas personales que interfieren en el estudio. Tanto hombres como mujeres ven afectado su rendimiento escolar, al no encontrar motivos suficientes para tener un buen desempeño, y en este sentido los problemas personales inciden directamente entre otras cosas con esa motivación para estudiar. Contrario a lo que pudiera pensarse, ninguno de los dos sexos puede, de manera general, hacer a un lado sus problemas personales para que no afecten su desempeño académico.

En lo referente a las escalas de salud, se encontró que trastornos del sueño y el factor general de salud actúan como predictor del rendimiento escolar en mujeres. Estos datos son similares a las correlaciones encontradas por Romero y Medina-Mora en 1987.

En general los resultados que de esta investigación se obtuvieron son similares a los que reporta la literatura en esta área de predicción académica, particularmente en lo que se refiere a las tres variables de investigación hábitos de estudio, personalidad y salud.

Por otro lado, al revisar los resultados obtenidos por carrera encontramos que efectivamente hay diferentes variables que predicen el rendimiento académico dependiendo de la carrera, el peso de predicción de estas variables puede encontrar su explicación en el hecho de que se requiere de habilidades específicas para cada profesión, además de las características personales que llevan a una persona a elegir cierto tipo de carrera.

Sin embargo, y a pesar de las diferencias antes señaladas, los hábitos de estudio conservan su valor predictivo en muchas de las carreras, dejando en claro que en la medida que se cuente con un adecuado manejo de este tipo de habilidades se tendrá un buen resultado académico, no importando el tipo de carrera que se siga.

Podemos concluir, entonces, que los resultados anteriores revelaron como las principales variables que predicen el rendimiento

académico en este estudio son: el promedio escolar anterior y la auto percepción como estudiante, los hábitos de estudio, y que la personalidad y la salud lo hacen en menor grado y en áreas más específicas.

Además, en general los hábitos de estudio son funcionales en algunas carreras pero para otras no, esto se debe a que las habilidades que el alumno requiere para cada profesión son diferentes, esto hace que los resultados en cuanto a las correlaciones varíen.

Creemos que en la medida que las instituciones educativas de nivel superior conozcan los elementos que hacen que sus estudiantes puedan alcanzar un adecuado rendimiento académico, podrán incidir en ellos con mayores posibilidades de éxito, es decir, sabiendo sobre qué tipo de variables se tiene que trabajar, se podrán poner en marcha planes y programas encaminados a mejorar el desempeño académico de este tipo de estudiantes.

Si bien es cierto que las instituciones educativas de nivel superior cada día toman más en cuenta esto, también es cierto que existe falta de continuidad en este tipo de programas, lo que está provocando que no se tengan los resultados esperados. Consideramos que una de las barreras más importantes para alcanzar estos resultados es pensar que en este nivel no hay mucho que hacer por mejorar aspectos como la motivación o las habilidades de estudio de los alumnos, sin embargo, el promover intervenciones basadas en la impartición de cursos o talleres dirigidas a

complementar y fortalecer la formación personal y profesional de los alumnos, puede formar parte de la solución.

En el caso de la ULA, las estrategias de apoyo se deben basar en la promoción de mejoras en las habilidades de estudio con que los alumnos cuentan. Cursos o talleres en los que permitan a los alumnos conocer las alternativas pedagógicas que existen y que les pueden ayudar a obtener las habilidades necesarias para mejorar su rendimiento escolar. Por último podemos decir, que la aplicación de este tipo de intervenciones además de apoyar el desarrollo educativo de los alumnos, traen consigo beneficios para las instituciones de educación que las aplican, pues elevan la calidad educativa que estas imparten, convirtiéndose así en instituciones más atractivas para las generaciones próximas, que aspiran a estudiar alguna carrera.

Finalmente, consideramos importante subrayar algunos aspectos de esta investigación que permitan valorar objetivamente los resultados de este trabajo. Este señalamiento tiene como principal objetivo, que futuros interesados en el tema, conozcan el grado de confianza de estas conclusiones.

En este sentido es importante volver a señalar, que las actividades de esta investigación fueron planeados en los términos de un trabajo formal que respondiera a las necesidades psicopedagógicas de los alumnos de la ULA. En esta investigación se apostó por un grupo específico de predictores, hábitos de estudio, personalidad y salud, de cada uno de ellos se evaluó sólo algunas de

las áreas que conforman estas variables; es decir se tomo una parte de estas variables y eso fue lo que se evaluó, por ejemplo, en la variable de personalidad evaluamos sólo algunas áreas de todo el universo de áreas que se pueden considerar como elementos confirmativos de la personalidad. A partir de esto surge la recomendación para futuras investigaciones en el sentido de establecer, límites más específicos para las variables de medición, esto puede hacerse mediante la elaboración de instrumentos que midan más en concreto las variables deseadas, esto con el fin de que los resultados obtenidos sean más claros y de mayor peso.

Además, el hecho de que se pretenda medir un grupo de predictores al mismo tiempo en lugar de medir uno sólo, puede dar pie a muchas discusiones, quizá el que en próximas investigaciones se analice por separado cada una de las variables que nosotros proponemos, haga más claro el peso de nuestros resultados.



REFERENCIAS



REFERENCIAS

- Andreani, O. (1975). Aptitud mental y rendimiento escolar. Herdes, Barcelona.
- Bigge, M. L. (1975). Teorías de aprendizaje para maestros. México
- Camarena, R. y Gómez, G. (1986). Aprobación y reprobación en la U.N.A.M. una propuesta para su análisis cuantitativo. Perfiles Educativos. No. 32.
- Cuellar, I. (1995). Análisis factorial confirmatorio, validez concurrente y normas para secundaria de la escala de preocupación-emocionalidad, UNAM, México. Tesis de Licenciatura
- Díaz de León, D. (1994). La representación mental del autoconcepto y las figuras de autoridad, en alumnos de primaria, secundaria, bachillerato y profesional, con bajo rendimiento académico. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.
- Durón, L., Oropeza, R. y Caso, J. (1998). Rendimiento académico: Autorregulación, género y comportamiento de estudio en el nivel medio superior. VIII Congreso Mexicano de Psicología. El comportamiento humano y el nuevo siglo: problemas y soluciones. Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. Facultad de Psicología. UNAM.(pp. 119).

Escobar, M. y Jurado, B.(1996). Hábitos de estudio en alumnos de quinto semestre de la Facultad de Psicología de la UNAM. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.

Eysenck, B. y Lara, M. (1989). Un estudio transcultural de la personalidad en adultos mexicanos e ingleses. Salud Mental.12 (3), pp.14-20.

Ezbán, M., Medina-Mora, M. E., Peláez, O. y Padilla, P. (1984). Sensibilidad del cuestionario general de salud de Goldberg para detectar la evolución de pacientes en tratamiento psiquiátrico. Salud Mental, 7: 68-71.

Galindo, R. y Ramos, G. (1991). Método exploratorio de la relación de algunos componentes específicos de la motivación y el rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.

García, F. (1991). Los rasgos de Personalidad y los hábitos de estudio como factores que influyen en el rendimiento escolar en estudiantes de enfermería de la ENEO-UNAM Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.

Gómez-Tagle y Gómez-Maqueo (1998). El desempeño académico y el ajuste emocional de estudiantes de licenciatura. VIII Congreso Mexicano de Psicología. El comportamiento humano y el nuevo siglo: problemas y soluciones. Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. Facultad de Psicología. UNAM.(pp. 51)

- Gornato, J., Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985). Modelos y Técnicas de Análisis del Rendimiento Académico. Revista de Educación. 227, pp.127-169.
- Haerttel, Walberg y Weintein (1983). Modelos psicológicos del rendimiento escolar: una síntesis teórica de los constructos. Revista de investigación educativa, 53 No. 9
- Himmel, E. (1980). Tendencias actuales en la medición del rendimiento escolar. Revista Anales de la Escuela de Educación. 2. pp.27-47.
- Jiménez, Y. (1999). Factores que influyen en el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de bachillerato. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.
- Lara, C. (1991). Masculinidad, feminidad y salud mental. Importancia de las características no deseables de los roles de género. Salud Mental, 14: 12-18.
- Lara, C., Cortés J. y Verduzco, M. A. (1992). Datos adicionales sobre la validez y confiabilidad del cuestionario de Personalidad Eysenck en México. Revista Mexicana de Psicología, 9: 45-50.
- Martín, E. (1986). El rendimiento escolar: Una aproximación a su problemática conceptual y multideterminación. Madrid, OEI.

- Martínez-Guerrero y Sánchez-Sosa. (1993). Estrategias de Aprendizaje: Análisis Predictivos de Habilidades de Estudio en el Desempeño Académico de Alumnos de Bachillerato. Revista Mexicana de Psicología, 10 (1), 63-67.
- Martínez, P., Medina-Mora, M. E., Campillo, C. (1984). Evaluación del costo de utilización de servicios en la práctica médica general. Salud mental, 7 : 63-67.
- Muñoz, R. (1995). Locus de control, orientación al logro y rendimiento escolar en adolescentes. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.
- Núñez, P. y González, P. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Omar, A. (1991). La Personalidad y los temores en los pre adolescentes normales, Salud Mental, 14: 17-23.
- Padilla, G. P., Mas, C. Ezbán, B. M., Medina-Mora, M. E., Peláez, P. y (1984). Frecuencia de trastornos mentales en pacientes que asisten a la consulta general de un centro de salud. Salud Mental, 7: 72-78.
- Quesada, R. (1997). La predicción del desempeño escolar en la formación profesional de psicólogos. Avances de una investigación. En Comisión para el Cambio Curricular (Ed.). Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual

de la Facultad de Psicología vol. I. México. Universidad Nacional Autónoma de México, (Facultad de Psicología).

Quesada, R, y Rojas, G.(1992).El aprendiz: polo olvidado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Perfiles educativos.(55-56),54-60.

Repetto, T. (1984). Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: un análisis de correlación canónica. Tercer Seminario Iberoamericano de Orientación escolar y profesional. Morelia, Mich. México.

Romero, M y Medina-Mora, M. E. (1991). Validez de una versión del Cuestionario General de Salud, para detectar psicopatología en estudiantes universitarios. Salud Mental 13: 35-38.

Sánchez-Sosa (1998). Actividades de estudio: Análisis predictivo a partir de la interacción familiar y escolar de estudiantes de nivel superior. VIII Congreso Mexicano de Psicología. El comportamiento humano y el nuevo siglo: problemas y soluciones. Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. Facultad de Psicología. UNAM.(pp. 119 y 120).

Thorndike, R. Hagen, E. (1991). Medición y evaluación en Psicología y Educación. Trillas, México.

UNAM. (1991) Programa de fortalecimiento del bachillerato documento interno. Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior. México: UNAM.

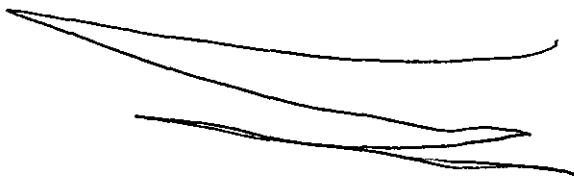
Urbina, J. et al. (1989). Evaluación diagnóstica de los alumnos de primer ingreso a la Facultad de Psicología de la UNAM: generaciones 1986 – 1989. En : J. Urbina (compilador). El Psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

Valderrama, P. y Vázquez, G. (1998). Estudios Evaluativos de Estudiantes de Educación Superior: El cuestionario de Salud de Goldberg. Validación y correlación con variables educativas VIII Congreso Mexicano de Psicología. El comportamiento humano y el nuevo siglo: problemas y soluciones. Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. Facultad de Psicología. UNAM.(pp. 6).

Zamudio, L. (1990). Conflictos familiares como factor que influye en el aprovechamiento escolar un estudio comparativo. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM, México.



ANEXO



UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

ENCUESTA PARA LA LICENCIATURA

NOMBRE _____ NUM. DE CUESTIONARIO _____

NOMBRE DE LA ESCUELA EN QUE CURSASTE LA PREPARATORIA(SI CURSASTE ESTUDIOS EN DOS O MAS PLANTELES, ANOTA LOS DATOS ÚNICAMENTE DE LA ESCUELA EN QUE ESTUVISTE MAS TIEMPO)

PRIVADA () PUBLICA () PROMEDIO FINAL OBTENIDO _____

¿ CUANTOS EXAMENES EXTRAORDINARIOS PRESENTASTE EN TODA LA PREPARATORIA ? _____

EN CUANTOS AÑOS CURSASTE LA PREPARATORIA _____

LA PREPARACIÓN QUE RECIBISTE EN DICHA ESCUELA FUE:

EXCELENTE () BUENA () REGULAR () DEFICIENTE ()

TE CONSIDERAS UN (A) ESTUDIANTE:

EXCELENTE () BUEN@ () REGULAR () DEFICIENTE ()

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Cuestionario de Actividades y Perfiles Educativos.

NOMBRE _____ SEXO ____ EDAD _____ NÚM. CUESTIONARIO _____
BACHILLERATO _____ LICENCIATURA _____ POSGRADO EN _____
SEMESTRE O AÑO QUE CURSAS _____ TURNO _____ GRUPO _____ FECHA _____

El propósito de este cuestionario es investigar cuáles son las actividades de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo, este instrumento trata de identificar necesidades específicas que puedas tener para mejorar tus estrategias de estudio. Por ello, es necesario que lo leas con atención y lo contestes con toda franqueza y honestidad.

La información obtenida de este cuestionario se usará exclusivamente con fines estadísticos y para diseñar programas orientados a mejorar el nivel académico de los estudiantes. No hay respuestas buenas ni malas, por lo tanto, no te preocupes por puntajes o calificaciones.

Las preguntas comienzan con un enunciado y después tienen varias posibilidades de respuesta para que puedas escoger la que más se ajuste a tu propio caso. Lee cuidadosamente cada enunciado y anota en el paréntesis de la derecha el número de la opción que describa lo que verdaderamente haces o eres. Esta información será de mucha utilidad para mejorar los servicios educativos que se otorgan en esta Universidad.

DE ANTEMANO, GRACIAS POR TU COLABORACION.

SECCION NUMERO 1.

1. Cuando me pongo a estudiar (leer sin distraerme; contestar guías de estudio; hacer ejercicios; escribir resúmenes; etc.), habitualmente le dedico al estudio el siguiente tiempo efectivo:

1. Cuatro o más horas diarias 2. De dos a tres horas diarias 3. Alrededor de una hora diaria 4. De tres a cuatro horas semanales
5. De una a dos horas semanales 6. Casi no estudio

[]

2. Cuando leo al estudiar, señalo en el libro los conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

3. Mi situación económica me limita para cumplir satisfactoriamente con mis estudios

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

4. Escribo tanto cuando tomo apuntes en clase, que después no tengo tiempo de pasarlos en limpio

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%)

5. Tengo tantas cosas que hacer cuando salgo de la escuela, que no me da tiempo para estudiar

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

6. Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

7. Estudio más de lo que exigen los profesores

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

8. Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

9. Cuando estudio, escribo en una hoja aparte los puntos más importantes de lo que voy leyendo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

10. Cuando estudio, organizo los temas o el material en partes, para estudiarlos uno por uno

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

11. En el salón de clases, me siento en los lugares de adelante para poner más atención

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

12. Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué aprendí y qué cosas todavía me fallan

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

13. En cada clase, tomo notas sobre los puntos más importantes, sin dejar de poner atención a lo que se explica

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

14. Cuando estudio un tema, leo otros libros sobre lo mismo para complementar lo que estoy estudiando

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

15. Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

16. Cuando hago un trabajo de investigación, voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

17. Después de estudiar los temas para un examen, organizo mis notas desde los aspectos más generales hasta los conceptos más particulares

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

18. Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

19. Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

20. Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

21. Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

22. Me esfuerzo por estudiar mejor que los demás

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

23. Cuando leo al estudiar, me distraigo pensando en otras cosas

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

24. Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) []

25. Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea correcto y lógico

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%) []

26. Me dan ganas de quedarme acostado (a) todo el día

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%) []

27. Cuando leo al estudiar, escribo algunas preguntas que después contesto en una segunda lectura

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%) []

28. Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) []

29. Siento que no valgo mucho

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%) []

30. Es importante para mi hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) []

31. Cuando estoy estudiando me levanto para hacer otras cosas o dejo de estudiar por ratos

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

32. Después de estudiar para un examen, no hago ninguna otra tarea académica y trato de descansar

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

33. Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayuden a recordarlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

34. Me siento muy triste

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

35. Leo desde antes los temas que se van a ver en clase

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

36. Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

37. Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señaló el profesor

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

38. El tiempo que pasa desde el momento que veo un tema en clase, hasta que le doy el primer repaso en mis apuntes o en el libro, es:

1. De cuatro a ocho horas 2. De nueve a doce horas 3. De trece a veinticuatro horas 4. De dos a cuatro días 5. De cinco a siete días 6. Más de una semana

[]

39. Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

40. Asisto a mis clases

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

41. Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que se busca y después procedo paso a paso hasta solucionarlo

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

42. Me gusta que mis trabajos sean de los mejores

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

43. Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

44. Siento que hay cosas que me distraen en el lugar donde estudio

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

45. Cuando busco libro o revistas en la biblioteca, encuentro la información que necesito

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

46. No me puedo concentrar o me distraigo fácilmente

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

47. Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

48. Cuando estudio en grupo con otros compañeros, de repente nos encontramos platicando de otras cosas

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

49. Cuando hago investigaciones o elaboro trabajos, sigo paso a paso un método sistemático

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

50. Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

51. Escucho música o radio mientras estudio

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

52. Cuando estudio, lo hago en un lugar tranquilo, sin ruidos que me distraigan

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

53. Cuando leo, me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

54. Estudio con la televisión encendida en el mismo cuarto o habitación

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

55. Cuando me preparo para un examen, le pido a algún(a) compañero(a) que me pregunte sobre lo que yo estudié

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

56. Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudié

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

57. Cuando estudio, trato de relacionar las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

58. Al terminar de leer lo que estoy estudiando, saco mis propias conclusiones

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

59. Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

60. Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé, pero no puedo recordarlo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

61. Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

62. Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.)

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

63. Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que lei

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

64. Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

65. Llevo un horario de las actividades que tengo que realizar cada día de la semana

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

66. Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

67. Hago cuadros sinópticos para relacionar los conceptos principales de lo que estudié

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

68. Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

69. Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

70. Duermo muy poco

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%)

[]

SECCION NUMERO II.

71. ¿Te has sentido bien y con buena salud?

1. Mejor que antes 2. Igual que antes 3. Peor que antes 4. Mucho peor que antes

[]

72. ¿Has sentido que, por lo general, haces las cosas bien con toda tu capacidad?.

1. Mejor que antes 2. Igual que antes 3. Peor que antes 4. Mucho peor que antes

[]

73. ¿La llevas bien con todos los demás?

1. Mejor que antes 2. Igual que antes 3. Peor que antes 4. Mucho peor que antes

[]

74. Recientemente ¿Te has sentido agotado (a) y sin fuerzas para nada?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

75. ¿Haz tenido pesadez en la cabeza o la sensación de que la cabeza tiene mucha presión?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

76. ¿Has tenido escalofríos o bochornos?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

77. ¿Has tenido dolores de cabeza?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

78. ¿Te has sentido lleno de vida y energía?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

79. ¿Te has sentido satisfecho con tu manera de hacer las cosas?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

80. ¿Sientes cariño y afecto por los que te rodean?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

81. ¿Te has sentido capaz de tomar decisiones?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

82. ¿Disfrutas tus actividades cotidianas?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

83. ¿Has pensado que juegas un papel útil en la vida?

1. Más que antes 2. Igual que antes 3. Menos que antes 4. Mucho menos que antes

[]

84. ¿Has tenido la sensación de estar enfermo?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

85. ¿Has tenido dificultad para dormirte o conciliar el sueño?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

86. ¿Has tenido dificultad para dormir toda la noche de un jalón?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

87. ¿Has pasado noches inquietas o intranquilas?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

88. ¿Té despiertas demasiado temprano y ya no puedes volver a dormir?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

89. ¿Te has sentido asustado y con mucho miedo sin que hay una buena razón?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

90. ¿Has perdido la confianza y la fe en ti mismo?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

91. ¿Sientes que no puedes esperar nada de la vida?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

92. ¿Te has sentido nervioso y a punto de estallar constantemente?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

93. ¿Has notado que a veces no puedes hacer nada a causa de tus nervios?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

94. ¿Has deseado estar muerto y lejos de todo?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

95. ¿Te sientes incapaz de resolver tus problemas?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

96. ¿Te has sentido irritado y de mal humor?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

97. ¿Te has sentido triste y deprimido?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

98. ¿Has pensado que no vales nada?

1. No 2. Igual que antes 3. Más que antes 4. Mucho más que antes

[]

99. ¿Has pensado en la posibilidad de quitarte la vida?

1. No 2. No creo 3. Alguna vez 4. Nunca

[]

100. ¿Haz notado que la idea de quitarte la vida te viene REPETIDAMENTE a la cabeza?

1. No 2. No creo 3. Alguna vez 4. Nunca

101. ¿Tienes a menudo altibajos en tu estado de ánimo?

1. NO 2. SI []

102. ¿Te sientes alguna vez decaído (a), sin ninguna razón?.

1. NO 2. SI []

103. ¿En alguna ocasión has tomado más de lo que le correspondía por ambicioso (a)?.

1. NO 2. SI []

104. ¿Te preocupas a menudo por las cosas que no deberías haber dicho o hecho?.

1. NO 2. SI []

105. ¿Eres una persona irritable?.

1. NO 2. SI []

106. ¿Le has echado alguna vez la culpa a alguien de algo que tu eras responsable?.

1. NO 2. SI []

107. ¿Te sientes fácilmente herido (a) en tus sentimientos?.

1. NO 2. SI []

108. ¿Son buenos y convenientes todos tus hábitos?.

1. NO 2. SI []

109. ¿Te sientes a menudo harto (a)?.

1. NO 2. SI []

110. ¿Has tomado alguna vez algo (aunque sea un alfiler o un botón) que no fuera tuyo?.

1. NO 2. SI []

111. ¿Te atormentan a menudo sentimientos de culpa?.

1. NO 2. SI []

- | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|--------|
| 113. ¿Te consideras una persona que se preocupa demasiado? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 114. ¿Cuándo eras niño, ¿hacías lo que te ordenaban inmediatamente y sin protestar? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 115. ¿Te preocupas mucho de las cosas terribles que puedan suceder? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 116. ¿Has roto o perdido alguna vez algo que perteneciera a otra persona? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 117. ¿Te consideras una persona tensa o “nerviosa”? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 118. ¿Sientes algunas veces lastima por ti mismo (a)? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 119. ¿Eres de los (las) que a veces tienden a presumir? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 120. ¿Has dicho alguna vez algo malo o desagradable acerca de alguien? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 121. De niño, ¿alguna vez fuiste grosero con tus padres? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 122. ¿Te preocupas mucho si sabes que has cometido errores en tu trabajo? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 123. ¿Sufres de insomnio? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 124. ¿Te lavas siempre las manos antes de comer? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 125. ¿Te has sentido a menudo desanimado (a) y cansado (a) sin ninguna razón? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 126. ¿Has hecho alguna vez trampa en algún juego? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 127. ¿Sientes a menudo que la vida es aburrida? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 128. ¿Te has aprovechado alguna vez de alguien? | 1. NO | 2. SI | [] |
| 129. ¿Eres siempre cortés, aun con gente grosera? | 1. NO | 2. SI | [] |

- | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------|
| 130. ¿Has deseado alguna vez estar muerto (a)?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 131. ¿Dejarías de pagar impuestos si supieras que nunca te iban a descubrir? | 1. NO 2. SI | []. |
| 132. ¿Te preocupas demasiado después de una experiencia vergonzosa?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 133. ¿Has insistido alguna vez en salirte con la tuya?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 134. ¿Sufres de los nervios?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 135. ¿Has dicho alguna vez algo a propósito para ofender a alguien?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 136. ¿Te sientes a menudo solo (a)?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 137. ¿Practicas siempre lo que predices?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 138. ¿Te ofendes fácilmente cuando la gente te encuentra errores o a tu trabajo?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 139. ¿Has llegado alguna vez tarde a una cita?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 140. ¿Te encuentras algunas veces lleno (a) de energía y otras perezoso (a) y desanimado (a)?. | 1. NO 2. SI | [] |
| 141. ¿Estas siempre dispuesto (a) a admitir tus errores?. | 1. NO 2. SI | [] |

SECCION NUMERO IV.

142. Tengo que releer las preguntas de los exámenes para entenderlas bien.

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%)

[]

143. Durante los exámenes se me olvidan las respuestas que conozco, aunque pueda recordarlas rápidamente cuando el examen haya terminado.

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) []

144. El nerviosismo me impide hacer bien los exámenes

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%) []

145. La presión del tiempo en un examen me perturba más que a otros

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) []

146. Cuando leo una pregunta difícil al inicio del examen, me bloqueo, aunque haya preguntas fáciles después.

1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%) 5. Muchas veces (del 70% al 90%) 6. Siempre o casi siempre (más del 90%) []

147. En alguna materia en la que estuve deficiente, mi temor a una mala calificación reduce mi desempeño en el examen.

6. Siempre o casi siempre (más del 90%) 5. Muchas veces (del 70 % al 90%) 4. Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
3. Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%) 2. Pocas veces (del 10% al 30%) 1. Nunca o casi nunca (menos del 10%) []

¿DESEAS HACER ALGUN COMENTARIO EN TORNO A ESTE CUESTIONARIO?
