

01962

7

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO



FACTORES PSICOSOCIALES Y DE PERSONALIDAD ASOCIADOS CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ADOLESCENTES DEL GENERO FEMENINO

988164

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PSICOLOGIA CLINICA
P R E S E N T A
MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

DIRECTORA DE TESIS: DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO

JURADO:

- MTRA. CRISTINA HEREDIA ANCONA
- DRA. IRENE MURIA VILA
- DRA. AMADA AMPUDIA RUEDA
- MTRA. LIZBETH VEGA PEREZ





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.

**ESTE TRABAJO TIENE UN SIGNIFICADO ESPECIAL PARA MI,
Y ESTA DEDICADO A:**

La Memoria de mis padres, Evangelina y Reynaldo

La Universidad Nacional Autónoma de México

Francisco e Ico

Mis hermanos: Zoila, Arturo y Augusto

Mis maestras: Raquel Glazman y Margarita Castañeda

Milagros

DESEO EXPRESAR MI AGRADECIMIENTO A

DRA. EMILIA LUCIO GOMEZ-MAQUEO

MTRA. CRISTINA HEREDIA ANCONA

DRA. IRENE MURIA VILA

DRA. AMADA AMPUDIA RUEDA

MTRA. LIZBETH VEGA PEREZ

ASI COMO A LA MTRA. ELSA SANCHEZ-CORRAL FERNANDEZ Y A ROSY SANTIBAÑEZ.

POR TODO SU INTERES, APOYO Y COLABORACION EN EL DESARROLLO Y FIN DE ESTA INVESTIGACION.

***UN RECONOCIMIENTO ESPECIAL A LA MTRA. CONSUELO DURAN PATIÑO
POR SU ASESORIA EN EL TRATAMIENTO METODOLOGICO Y ESTADISTICO
DE ESTA TESIS***

MILAGROS FIGUEROA CAMPOS

RESUMEN

INTRODUCCIÓN	I
CAPITULO 1 RENDIMIENTO ACADEMICO	1
1.1 Conceptos y definiciones	1
1.2 Modelos y variables del rendimiento académico	12
1.3 Rendimiento académico, familia y género	22
1.4 Rendimiento académico y personalidad	43
CAPITULO 2 FACTORES PSICOLOGICOS	51
2.1 La adolescencia	51
2.1.1 <i>Conceptos y definiciones</i>	51
2.1.2 <i>Desarrollo físico, psicológico y social en la adolescencia</i>	59
2.1.3 <i>Desarrollo de la personalidad en la adolescencia</i>	67
2.1.4 <i>La identidad personal en la adolescencia</i>	72
2.2. La personalidad	77
2.2.1 <i>Definiciones y conceptos</i>	78
2.2.2 <i>Teorías de la personalidad</i>	80
2.2.3 <i>La evaluación de la personalidad:</i> <i>El Inventario Multifásico de la Personalidad de</i> <i>Minnesota (MMPI)</i>	88
2.2.4 <i>La evaluación de la personalidad en la adolescencia:</i> <i>El Inventario Multifásico de Minnesota para adolescentes</i> <i>(MMPI-A)</i>	92
CAPITULO 3 FACTORES PSICOSOCIALES	98
3.1. Género	98
3.1.1 <i>Conceptos y definiciones</i>	98
3.1.2 <i>Roles y estereotipos de género en la escuela</i>	102
3.1.3 <i>Socialización y rendimiento académico: el caso de</i> <i>las escuelas católicas de un solo sexo</i>	106
3.1.4 <i>Mujeres: expectativas de escolaridad, rendimiento</i> <i>académico y profesión</i>	115

3.2 Estrés y afrontamiento	123
3.2.1. <i>Definiciones</i>	123
3.2.2 <i>El estrés en la adolescencia</i>	128
3.2.3 <i>Género y estrés en la adolescencia</i>	130
3.2.4 <i>La evaluación del estrés en la adolescencia: El Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida</i>	132
CAPITULO 4 METODOLOGIA	141
4.1 Planteamiento del problema	141
4.2 Preguntas de investigación	144
4.3 Objetivos	144
4.4 Hipótesis	145
4.4.1 <i>Hipótesis conceptuales</i>	145
4.4.2 <i>Hipótesis estadísticas</i>	146
4.5 Variables	148
4.5.1 <i>Definiciones operacionales de las variables</i>	149
4.6 Tipo de estudio	151
4.7 Tipo de diseño	151
4.8 Sujetos	152
4.9 Muestra	153
4.10 Escenario	153
4.11 Procedimiento	153
4.12 Instrumentos	154
4.12.1 <i>Inventario Multifásico de la personalidad de Minnesota para adolescentes (MMPI-A)</i>	156
4.12.2 <i>Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de vida para adolescentes</i>	156
4.12.3 <i>Entrevista semi-estructurada</i>	173
4.13 Análisis de datos	175

CAPITULO 5	RESULTADOS	178
5.1	Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A)	178
5.1.1	<i>Interpretación del MMPI-A de la muestra de alto rendimiento académico</i>	183
5.1.2	<i>Interpretación del MMPI-A de la muestra de bajo rendimiento académico</i>	185
5.1.3	<i>Interpretación de un perfil individual de la muestra de alto rendimiento académico</i>	187
5.1.4	<i>Interpretación del MMPI-A de un perfil individual de la muestra de bajo rendimiento académico</i>	189
5.2	Cuestionario de información biográfica y sucesos de vida para adolescentes	193
5.2.1	<i>Respuestas del área sociodemográfica. (Reactivos: 1 al 34).</i>	193
5.2.2	<i>Respuesta al área de sucesos de vida estresantes (reactivos: 35 al 105)</i>	208
5.3	Análisis estadístico	222
5.3.1	<i>Coefficientes de Correlación de Spearman entre el MMPI-A y los Sucesos de Vida estresantes.muestra de alto rendimiento académico</i>	223
5.3.2	<i>Coefficiente de correlación de spearman entre el MMPI-A y los sucesos de vida estresantes muestra de Bajo rendimiento académico</i>	232
	<i>. escalas básicas</i>	
	<i>. escalas de contenido</i>	
	<i>. escalas suplementarias</i>	
5.3.3	<i>Prueba t de students para las muestras de alto y bajo rendimiento académico, en el MMPI-A</i>	241
	<i>. escalas básicas</i>	
	<i>. escalas de contenido</i>	
	<i>. escalas suplementarias</i>	
5.3.4	<i>Prueba χ^2 (chi cuadrada). Diferencias entre muestras de alto y bajo rendimiento académico en el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida (área: sucesos de vida estresantes, reactivos 35 al 105)</i>	244.

5.4 Entrevista semi-estructura sobre expectativas familiares	247
5.4.1 <i>Tablas descriptivas de las respuestas de las muestras de alto y bajo rendimiento académico.</i>	248
CAPITULO 6 DISCUSION Y CONCLUSIONES	266
6.1 Diferencias estadísticamente significativas en el MMPI-A entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico	266
6.2 Diferencias de personalidad entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico (análisis cualitativo)	267
6.3 Características sociodemográficas de las muestras de alto y bajo rendimiento	270
6.4 Diferencias en los sucesos de vida estresantes entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico	274
6.5 Correlaciones entre los sucesos de vida estresantes y las tres escalas del MMPI-A en las muestras de alto y bajo rendimiento académico	279
6.6 Diferencias cualitativas entre las expectativas familiares de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico	283
6.7 Conclusiones, limitaciones y aportaciones	292
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	297
ANEXOS	

FACTORES PSICOSOCIALES Y DE PERSONALIDAD ASOCIADOS CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ADOLESCENTES DEL GENERO FEMENINO

RESUMEN

Al igual que en otros países, en México, el estudio del rendimiento académico es de gran interés para investigadores y profesionales de diferentes disciplinas y aproximaciones teóricas. Se han desarrollado modelos para explicar el rendimiento académico desde la sociología la pedagogía y la psicología. Entre estos están los que plantean que los factores determinantes del rendimientos académico son tres grupos de variables psicológicas: intelectuales, de personalidad, y de autoconcepto. También se ha encontrado que los factores que dan como resultado un alto o bajo rendimiento escolar, son múltiples y afectan diferencialmente a los individuos, reconociéndose que el rendimiento académico es producto de las diferencias individuales, económicas, sociales, familiares y psicológicas.

Los **objetivos**: de esta investigación fueron dos: 1) Conocer los factores de personalidad y contextuales relacionados con el alto y bajo rendimiento académico en mujeres adolescentes que estudian el bachillerato en una escuela no mixta de tipo religioso católico y 2) analizar la relación entre los perfiles de personalidad obtenidos a través del MMPI-A, los datos sociodemográficos, los sucesos de vida y las expectativas familiares, con el alto y bajo rendimiento académico.

Metodología: Se diseñó un estudio ex post facto, transversal y de campo, realizado con dos muestras independientes. La muestra fue de 41 sujetos adolescentes del sexo femenino seleccionadas por su alto o bajo rendimiento académico. Comparten característica sociodemográficas y socioeconómicas y sus edades fluctúan entre 14 y 18 años, todas cursan 4° o 5° año de bachillerato. Se emplearon dos instrumentos, el MMPI-A y el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida, así como un entrevista semi-estructurada.

En los **resultados**: se encontraron diferencias de personalidad entre las muestras. Las chicas con alto rendimiento se caracterizan por sus actitudes y comportamientos poco tradicionales, cultural y socialmente y poco convencionales para su género; se muestran con necesidad de reconocimiento social y familiar al mismo tiempo son más retraídas e inhibidas socialmente. La muestra de bajo rendimiento se caracterizan por manifestar mayor ansiedad, y preocupaciones por problemas familiares, escolares y de salud. Las adolescentes de este grupo de bajo rendimiento reportaron más sucesos estresantes de carácter familiar, escolar y social que las del grupo de alto rendimiento, lo cual sugiere que las de bajo rendimiento presentan indicadores de estrés más altos.

Se puede **concluir** que la investigación permitió determinar que sí existen diferencias de personalidad y de sucesos de vida cualitativamente diferentes, relacionadas principalmente con cuestiones de índole social familiar y escolar asociadas con el rendimiento académico. Así mismo se destaca la importancia de contar con los instrumentos que fueron adaptados para la población mexicana por el grupo de investigación de la Dra. Emilia Lucio de la Facultad de Psicología de la UNAM, y que los resultados permiten vislumbrar nuevas perspectivas y líneas de investigación sobre género, educación y personalidad en México.

INTRODUCCION

INTRODUCCION

En México, al igual que en otros países, el estudio del rendimiento académico ha generado gran interés en los investigadores. Existen diversas aproximaciones ó enfoques teóricos que tratan de explicar los resultados diferenciales en el rendimiento académico, sin embargo, la mayoría consideran en gran medida variables o factores externos al individuo, tales como los instrumentos de evaluación del rendimiento, y sólo algunas variables individuales como la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto, y las habilidades y aptitudes relacionadas con el aprendizaje.

Lo anterior nos lleva a establecer que aún cuando existen gran cantidad de investigadores sobre este tema , el tratamiento ha sido casi exclusivamente en los niveles de educación básica y casi siempre desde un enfoque instrumental y psicopedagógico, sin considerar el contexto familiar social y cultural en que se desarrolla el individuo, dejando de lado los procesos del desarrollo humano en la adolescencia, y sus múltiples tareas desde la perspectiva emocional y afectiva, privilegiando en el mejor de los casos, el desarrollo intelectual.

En este trabajo se abordará el rendimiento académico en el nivel medio superior, el bachillerato, considerando también los procesos de la adolescencia: el desarrollo de la personalidad, la búsqueda de una identidad propia, así como

los efectos de algunas variables psicosociales sobre el desarrollo psicológico en la adolescencia y su relación con el rendimiento académico.

Los objetivos de esta investigación fueron:

- 1) conocer los factores de personalidad y contextuales que están relacionados con el alto y bajo rendimiento en mujeres adolescentes que estudian el bachillerato en una escuela no mixta, de tipo religiosa católico.

- 2) Analizar las relaciones entre los perfiles de personalidad obtenidos a través del MMPI-A, con los datos sociodemográficos, los sucesos de vida estresantes y las expectativas familiares con respecto al rendimiento académico de los adolescentes.

Resulta importante destacar que para la realización de esta investigación se tuvo la oportunidad de contar con dos instrumentos idóneos: el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A) y el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida ambos adaptados y normalizados para población que conjuntamente con la entrevista semiestructurada llevada a cabo con las estudiantes de la muestra, hicieron factible la integración y correlación de los aspectos individuales (personalidad) y su contexto sociocultural (aspectos sociales), con la información más precisa de los datos biográficos y sucesos de vida estresantes, además de las

expectativas familiares y otros factores que intervienen en el rendimiento académico.

La investigación se realizó en una escuela exclusiva para mujeres de características conservadoras, privada y católica para población de clase media alta, lo que otorga originalidad en la medida en que hace posible el acercamiento a un grupo de adolescentes en un medio que les confiere particularidades propias a su identidad femenina y tiene repercusiones sobre su rendimiento académico lo que constituye una importante línea de investigación (Monaco y Gaier, 1992, Lee, 1997) y que en México aún no se ha desarrollado en forma sistemática.

En este trabajo se parte del supuesto de que el rendimiento académico es resultado de diversos factores, los cuales afectan de diferente manera a los individuos, es decir, el rendimiento académico es producto de las diferencias individuales, psicológicas, económicas y sociales (Ampudia 1994, Jiménez 1994, Canales 1991). De esta manera en el capítulo 1 se analiza el rendimiento académico desde su conceptualización y definiciones así como algunos modelos y variables que explican el rendimiento académico y las relaciones entre éste y la personalidad, el género y la familia.

En el capítulo 2 se consideran las variables psicológicas que intervienen en el desarrollo de la personalidad durante la adolescencia, así como algunos conceptos y teorías de la personalidad. Se describe el MMPI-A que fue el

instrumento seleccionado para la evaluación de la personalidad de las adolescentes.

En el siguiente capítulo, el 3, se analizan los aspectos básicos y críticos de los factores psicosociales que se consideraron para esta investigación: el género, los roles y los estereotipos en la escuela, en la familia y en la sociedad.

Se aborda también la socialización y el rendimiento académico en las escuelas católicas de un solo sexo, así como las expectativas psicosociales con respecto a la escolaridad, el rendimiento académico y el tipo de profesión para las mujeres.

En este mismo capítulo, se considera el estrés y se analiza su definición e importancia en la adolescencia, así como la relación entre género y estrés durante este período de la vida y se describe también el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida, el instrumento empleado en este trabajo para evaluar los sucesos estresantes de las adolescentes.

En el capítulo 4 se expone la metodología implicada en la investigación, los objetivos, las hipótesis, las variables, los sujetos, la muestra, y el procedimiento, así como los instrumentos empleados y el análisis de los datos.

En el capítulo 5 aparecen los resultados en tablas descriptivas, el análisis estadístico y el análisis cualitativo.

En el capítulo 6, se elabora la discusión de los resultados, y se presentan las principales conclusiones, limitaciones y perspectivas de la investigación.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y el apéndice del trabajo, donde se observan los perfiles del MMPI-A correspondientes a los grupos de alto y bajo rendimiento, así como dos perfiles individuales representativos de cada uno de los dos grupos de esta investigación.

CAPITULO 1

CAPÍTULO 1 RENDIMIENTO ACADÉMICO

1.1 Conceptos y definiciones del rendimiento académico.

El concepto de rendimiento académico (Garanto, Mateo y Rodríguez 1985; Tejedor y Caride, 1988; Magaña, 1996), puede considerarse sinónimo de rendimiento escolar (Pérez, 1991; Jiménez, 1994) y de aprovechamiento escolar (García, 1979; Canales, 1991).

También se ha definido al rendimiento académico como el grado de eficiencia y eficacia de un programa o instancia educativa con relación a sus propósitos o metas definidas con anterioridad (Ampudia, 1994). Se ha considerado como rendimiento académico a los resultados de aprendizaje de los alumnos, asociados con el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sin embargo diversos autores aceptan que el proceso educativo no es el único responsable del rendimiento académico, sino que también debe considerarse la influencia de otros factores de tipo psicológico, sociológico, pedagógico e institucional (Tejedor y Caride, 1988; Canales, 1991; Ampudia, 1998; Baum, 1998). Entre estos factores intervienen la clase social y el lenguaje, las aspiraciones y las expectativas de la familia con respecto a la escolaridad y el rendimiento académico, la estructura y el clima familiar, la calidad del ambiente

cultural familiar, así como las expectativas y prejuicios de los profesores (Canales, 1991; Jiménez, 1994).

En algunos trabajos de investigación recientes en México, (Canales, 1991; Magaña, 1994; Jiménez, 1994; Ampudia, 1994; Baum 1998), el rendimiento escolar ha sido descrito en términos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de instrumentos de evaluación del aprendizaje, elaborados de manera formal y estandarizada o bien, mediante pruebas informales que elabora el profesor al inicio o al final de un ciclo de enseñanza. El concepto de rendimiento académico influye directamente sobre el concepto, y los mecanismos e instrumentos para la evaluación de éste.

En este trabajo consideramos que la evaluación del rendimiento escolar es la recolección de la información previa a la toma de decisiones sobre el logro académico, así como una tarea necesaria para la regulación y el conocimiento de las causas de los problemas y los aciertos en el desarrollo del aprendizaje escolar. La evaluación educativa así considerada tiene funciones de diagnóstico, y es también formativa, y sumativa, es decir incluyente de todas las características del alumno siendo éste lo que permite al profesor otorgar calificaciones. Esta evaluación puede ser de índole cuantitativa (exámenes, tareas) y cualitativa (entrevistas, observación, test psicológicos).

En la actualidad las tendencias en algunos países (Vázquez, 1991) en la evaluación del rendimiento apuntan a la inclusión de datos cualitativos recogidos mediante la observación y las entrevistas con los estudiantes, sin embargo en nuestro medio educativo las calificaciones aún son la forma de expresar el rendimiento académico que tiene más aceptación académica y social.

Para Vázquez (1991) el rendimiento académico tiene varias definiciones que dependen de la perspectiva que se adopte, así puede ser como eficiencia la relación entre trabajo realizado y calidad lograda entre recursos y productos; objetivos y aprendizaje; necesidades sociales y resultados, como perspectiva teleológica del sistema educativo (orientación a la realización de sus fines), además de la relación con la naturaleza y la calidad de los procesos desarrollados en el sistema educativo.

Actualmente existe una tendencia a optar por una definición operativa del rendimiento académico, derivada de las calificaciones escolares, como en España, (Vázquez, 1989) y en México (Canales 1991, Magaña, 1994, Ampudia, 1994), en tanto que otros países como Estados Unidos, Inglaterra y Canadá, el rendimiento académico se identifica con los resultados obtenidos por los alumnos en tests estandarizados de rendimiento escolar (Andreani, 1975).

En resumen, puede verse que como ya se ha señalado, el concepto de rendimiento académico tiene muchas definiciones, las cuales dependen de la

perspectiva que se adopte: así, si se asocia con la eficiencia del sistema educativo, interesarán las relaciones entre costo-beneficio, y objetivos-evaluación; o como una perspectiva teleológica con respecto a la orientación hacia los fines del sistema educativo; o bien en relación con la calidad de los procesos educativos, sin embargo, existe una tendencia universal a operacionalizar el rendimiento académico como un constructo y se vincula casi siempre a las calificaciones escolares o bien a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

Existen en España diversos trabajos que analizan el rendimiento y la mayoría de ellas tratan de relacionarlo con otras variables relevantes, que se han llamado "factores", "determinantes" o "predictores, estableciendo relaciones significativas entre ambos tipos de variables. (Avia, Roda y Morales 1976, Pérez 1981, citados en Vázquez, 1991; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Tejedor y Caride, 1988).

Estos factores o variables parecen agruparse en tres tipos:

- 1) Variables psicológicas; ligadas a la persona como la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto etcétera...
- 2) Variables sociológicas; vinculadas con el ambiente extraescolar, de tipo cultural, familiar, socioeconómico etcétera...

3) Variables didácticas; relacionadas con el ambiente escolar, como el clima del aula, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación del rendimiento escolar (Vázquez, 1991).

Vázquez (1991) elaboró una síntesis de diferentes estudios sobre rendimiento académico y encontró que todos trataban de vincularlo como variable dependiente con otras variables como sexo, edad, motivación, autoestima, etc... que se denominaban "factores", "determinantes", "predictores", etc... postulando una relación significativa entre ambos tipos de variables.

El rendimiento académico también se analiza definiéndolo como logros académicos mediante la determinación de algunas de las variables que mayor influencia tienen en el grado de éxito o fracaso escolar, y su relación con el logro de las metas académicas, en términos de los objetivos de aprendizaje alcanzados; de las calificaciones obtenidas individualmente o en grupo, y de la relación entre las habilidades psicológicas y las calificaciones logradas, entre otras variables.

Algunas variantes teórico metodológicas para el abordaje del rendimiento escolar consideran a éste en función de los resultados diferenciales de aprendizaje que cada alumno muestra en el salón de clases con respecto al grupo escolar del que forma parte, y se considera que este aprendizaje es

eficiente o no lo es, por los resultados obtenidos (calificaciones) en los exámenes orales o escritos que se realizan en el período escolar.

Otra aproximación teórica en el estudio del rendimiento académico aborda la relación entre desempeño escolar y la pertenencia a una clase social, admitiéndose que la desigualdad socioeconómica es el factor determinante de la desigualdad escolar y del rendimiento escolar.

Para establecer estas conclusiones, se desglosan algunas de las variables implicadas en dicho fenómeno estableciendo correlaciones entre el estrato socioeconómico al que pertenecen los alumnos con sus calificaciones escolares y el aprovechamiento diferencial por materias.

Este tipo de investigación considera fundamentales las condiciones del desigual rendimiento escolar de los individuos, así como de aquellos factores que lo afectan. Su finalidad consiste en desentrañar las causas del rendimiento escolar, por lo cual incorporan para su tratamiento y análisis un mayor número de variables que se correlacionan con el nivel socioeconómico del alumno, como son: turno escolar, sexo, desnutrición y su influencia en el rendimiento escolar, relación escolar entre población que trabaja, nivel socioeconómico, estado civil, calificaciones e índices de deserción, nivel socioeconómico, (considerado como el factor más importante en la determinación de las calificaciones), la frecuencia de reprobación, la habilidad intelectual demostrada y el deseo de alcanzar una mayor escolaridad (Fernández, 1990).

Para autoras como Galán y Marín (1985), el rendimiento escolar tiene determinantes histórico-sociales, económicos, políticos, institucionales y psicopedagógicos que están presentes en distintas formas en la escuela sin embargo estas autoras no consideran al individuo en la dimensión psicológica (personalidad, actitudes).

Para ellas, el rendimiento académico en la universidad, está influido por el proyecto académico universitario que le norma, por las políticas académicas-administrativas derivadas de éste, por las características sociales, económicas y culturales y por los antecedentes académicos de alumnos y maestros.

Otra vertiente de análisis del rendimiento académico enfatiza el papel de la escuela como mecanismo de socialización y su interés radica en el estudio de las normas y los valores sociales que se enseñan en la escuela, es decir los aspectos de la escolarización que hacen posible que los mecanismos socializantes sean aprendidos por los estudiantes (Ovejero, 1988; Fernández 1991). El interés de estas investigaciones centradas en el logro académico, se orienta a determinar las variables que tienen más influencia en el nivel de rendimiento de un alumno.

Así mismo uno de los temas que ha preocupado a los sociólogos de la educación es el rendimiento escolar considerado desde la perspectiva de las condicionantes sociales y pueden citarse tres enfoques o posiciones teóricas dentro de la sociología de la educación que han desarrollado amplia

Perspectivas sociológicas del rendimiento académico

FECHAS Y LUGARES	ENFOQUE	TIPO DE INVESTIGACION	POBLACION Y DESCRIPCION DE LAS INVESTIGACIONES	CONCLUSIONES Y APORTACIONES
1950-1960 E.U.	Funcionalismo	Descriptivo	El rendimiento escolar en niños de la clase trabajadora es menor que los de la clase media. (Douglas, Jackson, Marsden, etc.	<ul style="list-style-type: none"> -Por el medio ambiente sociocultural en que se desarrollaban los niños. -Patrones de socialización poco estimulantes para el niño. Se derivaron programas de educación compensatoria. - La educación compensatoria funcionó mejor cuando se daba en el hogar de los niños e involucrando a las madres.
1960-1970		Descriptivo analítico	<p>Naturaleza del Lenguaje y el origen de la clase social del individuo (Bernstein, B)</p> <p>-A través de diferentes estudios, con niños ingleses de clase obrera y clase media, Bernstein desarrolló los conceptos de código elaborado o amplio y código restringido; argumentando que los niños de clase media emplean ambos códigos en tanto que los de clase obrera básica. tienen acceso al código restringido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción y análisis de la relación entre clase social y patrones del habla. -Análisis de la forma como la clase social genera formas distintivas de comunicación. -Para el rendimiento escolar los hallazgos de Bernstein son muy importantes, pues según el autor, la escuela utiliza el código elaborado, y de ser así, los niños socializados en el código restringido tendrán limitaciones importantes para el aprovechamiento escolar.

Perspectivas sociológicas del rendimiento académico

FECHAS Y LUGARES	ENFOQUE	TIPO DE INVESTIGACION	POBLACION Y DESCRIPCION DE LAS INVESTIGACIONES	CONCLUSIONES Y APORTACIONES
1968	Interaccionista	-análisis sociológico en grupos pequeños -Método antropológico	-Estudio microsocioal salón de clases y la interacción que se da entre maestro y alumno y alumno-alumno. -Proceso mediante el cual las diferencias culturales operan de manera discriminatoria dentro del sistema educativo.	-Las definiciones del conocimiento así como de los valores y las reglas de conducta son definidas socialmente, y no toda la gente está en una misma posición de negociación, tanto en el sistema educativo como fuera de él (desigualdad). -Los grupos sociales de status privilegiado por la estructura política y económica en cualquier sociedad son las responsables de dictaminar las formas de conocimiento que son social Valoradas -El maestro se convierte en el agente legitimador del conocimiento, valores y conducta social aprobada. -El niño de la clase baja estaría en una posición débil o en desventaja ya que las reglas sociales que rigen su comportamiento pueden estar en disonancia con los del profesor y la escuela.

Perspectivas sociológicas del rendimiento académico

FECHAS Y LUGARES	ENFOQUE	TIPO DE INVESTIGACION	POBLACION Y DESCRIPCION DE LAS INVESTIGACIONES	CONCLUSIONES Y APORTACIONES
1976 E.U.	Estructura -lista	Análisis crítico	<p>-La escuela dentro de un sistema capitalista, tiene como función principal la de proveer al sistema social de un cierto tipo de gente con determinada personalidad que se adecue sin problemas al modo de producción capitalista y no la de proveer expertos técnicos (Bowles y Gintis).</p> <p>-Aquellos que han sido seleccionados para un trabajo en instituciones elitistas, son los que comparten la cultura elitista y quedan para los puestos menos privilegiados aquellos que respetan los valores elitistas. En ambos casos, según Morris, los seleccionados serían aquellos que tuvieron buen rendimiento escolar.</p> <p>- Existen dos tipos de currícula: oculto y explícito, el primero se refiere al aprendizaje de modos de comportarse, de hablar, respeto a la Jerarquía, etc y el otro, a las materias que hay que aprobar.</p>	<p>-La educación genera y sustenta el cambio económico y social progresivo.</p> <p>-La educación es capaz de remediar las desigualdades sociales mediante la igualdad de oportunidad que brinda la oferta educativa.</p> <p>-La cultura y la escuela son fuerzas políticas neutrales en el cambio social.</p> <p>-El bajo rendimiento escolar tiene sus raíces en la estructura social.</p> <p>-Proponen el análisis de la educación dentro de un contexto social más amplio, ya que en la medida en que el sistema educativo sirve al sistema económico, el bajo rendimiento escolar de ciertos grupos es producto del sistema político-económico.</p>

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que la visión funcionalista no cuestiona al sistema educativo en sí mismo y acepta como válida la visión cultural. Las investigaciones desde este enfoque han permitido poner atención a la función selectiva de las instituciones educativas y conocer gran parte de las causas y factores del rendimiento escolar.

Del interaccionismo podemos destacar el rechazo que en sus investigaciones tienen hacia el concepto de "déficit cultural", argumentando que lo que realmente existe son "diferencias culturales" que la escuela no reconoce y que disminuirían la desigualdad. Finalmente pareciera que de las tres la visión estructuralista, ofrece la visión más amplia del rendimiento escolar, partiendo del supuesto de que éste tiene profundas bases de desigualdad social y que las instituciones educativas cumplen con su parte con la función política que la sociedad (desigual) les asigna (Bowles y Gintis, 1976 y Bordieu y Passeron 1975, en De Leonardo, 1986).

1.2 Modelos y variables del rendimiento académico

Sobre el rendimiento académico se ha centrado un permanente interés, atención y controversia por la proyección social y política que tiene, además de reconocer su naturaleza multidimensional. También existen discrepancias con respecto a la validez de los criterios de evaluación del rendimiento escolar, por

la dificultad para la constatación empírica de la influencia de determinados factores sobre los logros educativos, de allí que en ocasiones se han “aventurado” conclusiones inferidas de manera equívoca tanto por la naturaleza de los datos como por la metodología de las investigaciones (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985).

Algunos autores han establecido la existencia de modelos en la investigación del rendimiento escolar para poner de manifiesto los factores o variables que intervienen, su importancia, y sus implicaciones metodológicas. Veamos algunos de estos:

A) Modelos de análisis de los determinantes del rendimiento académico, cuyo propósito es analizar los parámetros que afectan el rendimiento, así como sus múltiples interacciones, abordan variables como nivel socioeconómico, y sociocultural, escolaridad paterna, lenguaje, etc. y son el resultado de los diversos enfoques teóricos de las tres disciplinas que estudian el tema como, la sociología, la psicología y la pedagogía.

B) También se encuentran los modelos aditivos, que han considerado el rendimiento académico como una resultante o función de las aptitudes del individuo del ambiente y de las estrategias de instrucción.

Cada uno de estos “sumandos” o factores tiene interés por separado. Por ejemplo, hay modelos psicologistas, sociologistas o pedagogistas.

C) Los **Modelos Input-output** o modelos proceso-producto, cuyo propósito radica en identificar las fuentes de diferenciación de las entradas (alumno-docente) y las salidas (calidad, rendimiento).

Siguiendo este último modelo se han investigado algunas variables sobre las características del alumno (habilidades cognitivas), actitudes del alumno hacia la escuela, o hacia la materia, y autoconcepto y rendimiento (por materias y global). Entre los resultados de estudios dentro de este modelo destacan algunos que demuestran la preponderancia de las habilidades cognitivas sobre las actitudes como predictores del rendimiento (Steinkamp y March, 1983 en Garanto, 1985, p. 135).

Los modelos aditivos psicológicos como el de Garanto y Col. (1985) ponen de manifiesto que las variables personales del alumno tales como las aptitudes, la personalidad, los intereses, etc., deben considerarse como factores determinantes del rendimiento escolar, destacando tres grupos de variables psicológicas: intelectuales, de personalidad y de autoconcepto.

Estos modelos constituyen una respuesta crítica a los enfoques sociológico-ambientalistas de los efectos del profesor en el rendimiento, y la repercusión sobre la formación docente y su interacción con los alumnos con relación al rendimiento.

Entre algunos estudios que han considerado estos modelos y variables se encuentran los de Bordieu y Passeron (1977, en De Leonardo, 1986) quienes investigaron la influencia del origen social y las clases sociales, o bien, las diferencias socioculturales resultantes de los valores sociales y la herencia cultural y sociolingüística (Bernstein, 1975; Apple, 1982, en De Leonardo, 1986), así como los efectos de las prácticas socioeducativas de la familia (Fernández, 1990, Canales, 1991) sobre el rendimiento escolar.

Para el presente trabajo, resulta de gran interés las aportaciones de Tejedor y Caride (1988) quienes desarrollaron una investigación donde reconocen el carácter complejo y multidimensional del rendimiento académico con el propósito de mostrar las influencias variables contextuales que conectan al sistema social y la escuela, asociadas potencialmente con el rendimiento académico y centrándolas en dos niveles: macrosociológico y microsociológico así como en el análisis de las estructuras sociales, culturales y económicas que componen a las variables.

Tejedor y Caride (1988) han delimitado algunas variables que denominan, "contextuales" del rendimiento académico y las clasifican en cuatro modelos:

1. **Modelo psicológico**, que analiza las dimensiones propias del individuo, como la inteligencia, la personalidad, la madurez, y la motivación y su influencia en el rendimiento académico.

2. **Modelo sociológico**, que enfatiza la influencia de los factores sociales sobre el rendimiento escolar, como la clase social, el entorno cultural el ambiente familiar, los recursos económicos, etc.

3. **Modelo psicosocial**, que parte de la importancia de los procesos interpersonales del individuo, como el autoconcepto y la autoestima, la indefensión aprendida y el locus de control entre otros, para explicar el rendimiento.

4. **Modelo ecléctico de interacción**, que aborda en conjunto las tres dimensiones anteriores, derivándose un esquema de interrelaciones con carácter predictivo del rendimiento académico.

Estos autores también identifican algunos indicadores del rendimiento escolar de nivel macro y microsociológico tales como las características socioeconómicas, institucionales y del aula.

González, en una investigación que realizó en 1985, considera la necesidad de contar con modelos que permitan predecir el rendimiento académico en el nivel universitario y en este trabajo encontramos que entre los mejores predictores se encuentran los siguientes:

- Los datos biográficos, como edad, sexo y estado civil, y datos como el ambiente escolar, familiar y laboral.

- La inteligencia, las aptitudes, los rasgos de la personalidad y los aspectos motivacionales.
- Así, el rendimiento académico sería la conexión entre la vida del estudiante y la actividad escolar.

En estudios realizados en México, Ampudia (1994) refiere algunas investigaciones representativas de la clasificación anterior, entre las que destacan: las variables biográficas, que han encontrado que a menor edad, mayor probabilidad de éxito escolar, en cuanto al sexo, los resultados no son concluyentes, pues algunos trabajos establecen mayor rendimiento académico en hombres, o no encuentran ninguna importancia del sexo en el rendimiento académico (Ampudia, 1994, p. 49), en tanto que Molina y García, (1984, en Canales, 1991) señalan que las mujeres obtienen mejor rendimiento académico en el nivel de educación básica.

Estos resultados han intrigado a muchos investigadores, quienes han atribuido estas discrepancias y diferencias a factores como la inteligencia, (mayor puntaje en habilidad verbal en mujeres en los tests psicológicos) y las pautas educativas familiares diferenciales de comportamiento en los roles masculino y femenino, asignando a las mujeres actitudes de pasividad y aceptación de las normas sociales y como consecuencia un mejor ajuste a las expectativas de los profesores sobre lo que debe ser un buen estudiante.

Lo anterior concuerda con el estudio de Ibarrola (1970), realizado en México con una población escolar de nivel básico, de cinco niveles socioeconómicos diferentes, donde se concluye que las mujeres de mayor nivel intelectual obtienen mejores calificaciones y aspiran a un nivel de escolaridad más completo, lo anterior además, se potencializa mientras más alto es su nivel socioeconómico (Canales, 1991, p. 43).

En contraste, las características culturales de los estudiantes varones han demostrado tener mayor influencia sobre el rendimiento académico que las características socioeconómicas (González, 1985), en tanto que el rendimiento académico, considerado como la calificación obtenida en el nivel escolar anterior, es la variable de mayor peso junto con los hábitos y tiempo de estudio dedicado por estos estudiantes.

Desde la década de los 60's se ha fortalecido el interés en el estudio de la influencia de estas variables sobre el rendimiento escolar entre diversos autores, quienes las han categorizado como:

A) **Variables contextuales**, que pueden ser de tipo geográfico, como el hábitat, urbano, rural, semi-rural, y el territorio o delegación política.

B) **Variables socioeconómicas** referidas a la estratificación social de las clases sociales: alta alta; media alta; media, media media; media baja, baja y baja baja; y de esta estratificación, se derivan las estructuras siguientes:

B.1) La estructura y dimensión familiar, la cual se refiere al número de miembros de la familia, el número de hermanos así como el orden de nacimiento y lugar que ocupa el sujeto en la familia.

B.2) La estructura cultural del medio familiar, es decir, los bienes y recursos culturales así como las actitudes y valores socioculturales de la familia.

B.3) La estructura educativa familiar, que considera el nivel educativo de los padres los años de escolaridad y las expectativas académicas que tienen los padres con respecto a sus hijos.

B.4) El equipamiento y bienestar familiar, que se refiere a la calidad de la vivienda los bienes y servicios domésticos, así como la disponibilidad de espacio personal y medios de recreo y esparcimiento.

B.5) La estructura económica familiar, es decir el nivel de los ingresos mensuales familiares, por su repercusión sobre el acceso a los satisfactores de diversa índole.

B.6) La estructura lingüística familiar y social, referente al código lingüístico (amplio o restringido).

C) Variables sociodemográficas, como el sexo, la edad y la escolaridad de los sujetos.

En el aula se da la interrelación entre estas variables la personalidad del alumno, las expectativas del grupo familiar, social y escolar, demandándole un

“ajuste” de su comportamiento a éstas, y a una consiguiente mejoría en su desarrollo personal, social y escolar.

También recaen sobre los alumnos las exigencias del rol (género), que interactuarán con la personalidad de los individuos, por lo que cada uno manifestará comportamientos diferentes a situaciones semejantes (por ejemplo: alta capacidad intelectual ligada con alto y bajo rendimiento, o expectativas de género y alto y bajo desempeño en matemáticas).

Como puede verse, en los estudios más recientes se ha reconocido que en el estudio del rendimiento escolar no sólo intervienen aspectos correspondientes al proceso educativo (profesor, compañeros, materiales didácticos) sino también aspectos de carácter social, y Backman y Secord, (1968), y Barriguete, (en Beltrán y Bueno, 1997) han señalado que es necesario considerar también las aportaciones que las variables de personalidad hacen al rendimiento académico, y señalan algunas líneas de interpretación: **la primera** plantea que algunos rasgos de personalidad influyen en el rendimiento académico; **la segunda** dice que la experiencia de éxito o fracaso puede moldear algunas características y actitudes de la persona que influirán en el rendimiento académico y **la tercera**, indica que las aptitudes intelectuales y los rasgos de la personalidad se desarrollan en forma paralela a las destrezas específicas que dan como resultado un rendimiento académico alto o bajo.

En esta línea de investigación, autores como Beltrán y Bueno (1997), Jiménez (1994), Coll, (1992) y Ampudia (1994), han planteado algunas variables asociadas con el rendimiento académico que pueden organizarse al menos en tres categorías:

- a) **variables psicológicas:** inteligencia, aptitudes, personalidad, autoconceptos, motivación, etc,
- b) **variables sociológicas:** relacionadas con el ambiente cultural, social, familiar, etcétera y las
- c) **variables educativas:** ligadas al ambiente escolar, el profesor, los métodos de enseñanza, las pruebas de rendimiento escolar, entre otras. Por lo anterior investigadores como Garanto, Mateo y Rodríguez (1985) han considerado que el rendimiento académico, es de naturaleza multidimensional, lo que sustenta su trabajo sobre los modelos del rendimiento académico (1985), así como el de Tejedor y Caride, (1988), sobre la influencia de lo que ellos llaman variables contextuales en el rendimiento académico.

Hasta aquí parece estar claro que el rendimiento académico no puede abordarse sólo desde la visión de la eficiencia de los sistemas educativos, pues este problema ha trascendido a las explicaciones de las diferencias en los resultados como un producto de los contenidos, los métodos de enseñanza o los criterios de evaluación, el rendimiento académico muestra también las

complejas relaciones escuela-sociedad en su expresión más tangible: éxito-fracaso escolar.

Desde esta perspectiva, se ha comprobado que el rendimiento académico está asociado a cuestiones de carácter externo a las instituciones educativas como son el nivel socioeconómico, el nivel y el ambiente cultural, el tipo y las características y expectativas de la familia, etc. (Tejedor y Caride, 1988; Canales, 1991; Jiménez, 1994), además de la persistencia de las desigualdades de oportunidad y acceso a la escolaridad en función de la clase social, el sexo y la raza (King, 1987; Maqsdud, 1991; Domínguez, 1995), por mencionar algunos aspectos que han sido interpretados y analizados en diversas investigaciones relacionadas con el rendimiento académico.

1.3 Rendimiento académico, familia y genero.

La definición de familia varía dependiendo de la disciplina que lo haga, como la antropología, la sociología, la psicología, etc. así como de la cultura y el momento histórico en que se defina. Entre las definiciones de familia destacan algunos elementos comunes, veamos éstos: la familia está integrada por personas unidas por lazos matrimoniales, de sangre ó de adopción, frecuentemente viven juntos bajo el mismo techo, sus miembros desempeñan funciones para preservar por la sociedad y las reglas son aceptadas por todos

los miembros de la familia, quienes comparten valores y creencias más o menos similares (García, 1997).

Para Ackerman (1971) las características de un sistema familiar aún cuando difieren de una cultura a otra, estructuralmente se componen de padres e hijos, y en ocasiones, también de parientes cercanos.

En el medio familiar puede existir interacción y comunicación adecuada entre sus miembros, con roles y adaptación mutua, que provee experiencias vitales a los diferentes miembros, promoviendo su crecimiento personal.

En el plano psicológico, y psicosocial la familia tiene como funciones principales, asegurar la sobrevivencia física y formar lo "humano" en los individuos. Para lograr estas funciones, la familia en la actualidad, persigue los propósitos siguientes:

- Proporcionar comida, abrigo y en general las condiciones materiales necesarias para proteger al individuo ante el peligro.
- Proveer el contexto social para desarrollar los vínculos afectivos en la familia
- Propiciar el desarrollo de la identidad personal ligada a la identidad familiar, proporcionando integridad física y fortaleza emocional.

- Favorecer la adquisición del rol sexual encaminado a la madurez y satisfacción.
- Preparar para la integración social y la aceptación de la responsabilidad social.
- Cultivar el aprendizaje y el apoyo para desarrollar la creatividad e iniciativa personal.

Las relaciones entre familia y rendimiento académico han sido estudiadas desde diversas disciplinas como la sociología y la psicología. Dentro de la sociología de la educación se ha tratado de establecer categorías de los elementos que constituyen el ambiente familiar, veamos:

- Ambiente socioeconómico: profesión de los padres, dimensiones de la familia, propiedades en bienes raíces.
- Ambiente cultural: estudios de los padres, actitud frente a la escuela y la cultura, actividades, lecturas.
- Ambiente afectivo: relaciones entre los padres, entre hermanos, entre padres e hijos.
- Ambiente educativo: tipo de educación y disciplina (severa, indulgente, firme, indiferente etc.)

Se han considerado diversas variables o aspectos, entre las principales se mencionan los aspectos cognitivos, psicolingüísticos, culturales, económicos, el clima afectivo familiar y la actitud de los padres hacia la escuela y lo que en ésta se enseña(Beltrán y Bueno, 1995).

Con respecto a los aspectos cognitivos, se sabe que los padres de nivel sociocultural bajo, en comparación con los de nivel alto comprenden y se enfrentan a la realidad de manera más concreta y ésta será su forma de educar a sus hijos lo que se reflejará en deficiencias cognitivas para el aprendizaje escolar que se fundamenta en análisis abstractos, racionales y universales.

La identidad psicológica de una pareja determina el equilibrio en los roles de los demás miembros del grupo familiar y promueven en los adolescentes la identidad, la autoconfianza y la autoestima (García, 1997), lo cual concuerda con la posición de Briclyn y Bricklyn (1971) que consideran que las dificultades entre los padres afectan y disminuyen la seguridad personal de los individuos, su valor y fortaleza personal, afectando negativamente el rendimiento escolar, además puede ser considerado como un intento de atraer la atención de los padres y un reflejo de la disminución de su autoconfianza.

En el adolescente también los acontecimientos y conflictos familiares son percibidos de manera muy intensa, autoras como Hurlock (1980) han señalado la importancia e influencia que el clima del hogar positivo o negativo, tiene sobre el adolescente, y Fraser (1960, en Canales, 1991), una pionera en la investigación de los resultados escolares y la influencia del medio familiar en ellos, categorizó en cuatro, los diferentes aspectos que el ambiente familiar provee:

- 1) **Cultural:** escolaridad de los padres, cantidad y calidad de libros que se leen en casa.
- 2) **Material:** ingresos económicos, ocupación del padre, número de hijos y condiciones habitacionales.
- 3) **Actitudes:** actitud de los padres respecto a la futura profesión de sus hijos, intereses y elección adecuada, y tipo de estímulo de los padres al trabajo de sus hijos.
- 4) **Afectividad:** impresión general sobre el ambiente familiar, (cuidados y disciplina en casa) trabajo materno y existencia de alguna situación anómala en casa.

Al respecto Fernández (1990) dice que “Se podría llenar un edificio con la multitud de investigaciones que han tratado de relacionar con mayor o menor éxito, distintas características de los alumnos con su rendimiento escolar” (p.54). En estos estudios se ha tratado de relacionar el rendimiento escolar y familia el origen social, la categoría ocupacional del padre, los estudios de la madre, el nivel de ingresos, el coeficiente intelectual etc., o bien, se han abordado temas más específicos, como el número de hermanos, el lugar que ocupa entre ellos, su aspecto (imagen personal) y la autoestima.

Sin embargo no hay estudios concluyentes sobre la influencia directa del el origen familiar (social y cultural) sobre el rendimiento académico, aunque pueden derivarse una serie de grandes factores que tienen gran relevancia:

1) **El lenguaje**, que es la base del pensamiento lógico, además junto con el modo de hablar y escribir es un instrumento de autorepresentación e identificación que nos vincula de un medio social a otro, entre los estudios más importantes que relacionan lenguaje y rendimiento escolar, quizá los más conocidos o representativos sean los de Basil Bernstein. (Fernández, 1990; Canales, 1991).

Entre las aportaciones que este autor hace está la afirmación de que el lenguaje de la escuela no es neutral, sino que se sitúa más cerca de unos que de otros, la escuela recompensa positivamente el lenguaje de la clase media y sanciona negativamente el de la clase obrera, que por otra parte es más reducido y limitado culturalmente.

2) **El capital cultural** (Bourdieu y Passeron)en De Leonardo,1986, plantean que todo aquello que es digno de ser aprendido y enseñado, la escuela se considera como la cultura única y legítima, y así, se privilegia la subcultura de las capas medias y alta urbanas con alto nivel de escolarización.

3)**Expectativas sociales y horizontes escolares**; un niño que en su medio social está rodeado de adultos, empezando por sus familiares y el conjunto de sus relaciones, tienden a centrar sus expectativas sociales de acuerdo al panorama que le rodea.

Al asignársele a la escuela un valor instrumental de cara al acceso hacia unas posiciones sociales u otras, las expectativas sociales se traducen en horizontes escolares. Los estudiantes interiorizan con realismo sus oportunidades sociales y valoran en función de ello en qué grado la escuela merece el esfuerzo que requiere.

4) Actitudes: los individuos se dividen en 2 grupos: (1) Los que son capaces de planificar su vida a largo plazo (sólo estos podrían estar motivados para trabajar, en función del esfuerzo es la recompensa) y (2) Los que buscan disfrutar sus gratificaciones aquí y ahora.

5) Actitudes familiares hacia la educación: los padres con mayor escolaridad dan más importancia a lo que hacen sus hijos, tratan de convencer a los hijos sobre la importancia de la escolarización y frecuentemente asocian recompensas negativas y positivas al éxito y fracaso escolar. Diferentes familias (según su condición social) favorecen diferentes tipos de educación. De esta manera Kohn afirma que los padres cuyo puesto de trabajo les da mayor autonomía e iniciativa, desean una educación más abierta y creativa para sus hijos (en Fernández, 1990).

Además, también se ha demostrado que las clases socioeconómicamente bajas tienen escasa motivación para el estudio, el cual es visto en forma pura e instrumental como la obtención de un diploma, o un certificado y no como un medio de movilidad social y cultural, desvalorizando todos los conocimientos o materias sin utilidad práctica evidente.

Otras causas de fracaso y/o bajo rendimiento escolar, son los conflictos entre los cónyuges; entre padres e hijos, y entre hermanos; así como una educación familiar demasiado severa ó demasiado indulgente y en general, cualquier elemento determinado por una situación de fuerte tensión afectiva que produce ansiedad.

El nivel académico de los padres varía en cada estrato social, sin embargo Musgrave (1972) considera que la preocupación de los padres por adquirir satisfactores (alimentación, vivienda, vestido, etc.) obliga a las familias de clases sociales desfavorecidas a disminuir el presupuesto destinado a la educación de los hijos y más de las hijas.

Por otra parte, las clases medias son más proclives que la clase obrera u otros sectores marginales a cambiar de residencia o usar el transporte cotidiano de larga distancia con tal de encontrar un buen centro escolar, lo que frecuentemente redunda en beneficio de la calidad académica (Fernández, 1990).

Así, en los resultados de una investigación con estudiantes de secundaria, (Canales, 1991) las correlaciones más altas con rendimiento escolar ocurrieron entre los ingresos económicos, la actitud de los padres con respecto a la futura profesión del hijo y el estímulo de los padres al trabajo del hijo.

El ambiente familiar esta formado por muchos factores, entre los que destacan la clase social, la integración familiar y el nivel académico de los padres.

Con respecto a la clase social existen infinidad de estudios en los diferentes niveles educativos Coleman, (1966) encontró como resultado de una encuesta que la procedencia social de los alumnos es el factor determinante en correlación directamente proporcional con el rendimiento académico diferencial.

En México, Aguilar (1977) y Covo (1985), en investigaciones desarrolladas con estudiantes de secundaria y encontraron que hay grandes diferencias en el rendimiento académico, en alumnos cuyos padres pertenecen a clases sociales altas y que tienen la expectativa de que sus hijos cursen la universidad, en tanto que los padres de clases bajas tiene aspiraciones más modestas para sus hijos.

Muñoz- Izquierdo y col. (1979), realizaron una investigación con una población de alumnos de bachillerato de escuelas públicas y privadas, utilizaron la entrevista como instrumento y analizaron los expedientes escolares de dichos alumnos. Sus resultados comprobaron la hipótesis de que a mejor posición social corresponden niveles más altos de rendimiento.

Ahora bien, en estos estudios debe considerarse que la calidad de los estudiantes estaba asociada con los factores socioeconómicos, además de las expectativas de los alumnos que habían concluido la secundaria.

Mufson y Col. (1989) hicieron un estudio con adolescentes comparando el desempeño y las características de alumnos con rendimiento escolar alto y bajo, controlaron las variables socioeconómicas y de capacidad intelectual, seleccionaron a los alumnos que obtuvieron puntajes altos en un test estandarizado, que pertenecían al nivel socioeconómico medio y cuyos sus padres tenían un nivel educativo alto. Como resultado encontraron que los sujetos con rendimiento escolar bajo, son inmaduros social y emocionalmente, son más dispersos y más imprecisos en sus percepciones de sí mismo y en su trabajo. También presentan menos habilidad para comunicarse con sus padres y piensan que éstos están poco interesados en su trabajo escolar, estudian menos y se distraen con facilidad, necesitan más aprobación, manifiestan tienen dificultades para relacionarse y tienen menos aceptación entre sus compañeros.

En otro estudio (Whitley y Frieze, 1985, en Jiménez, 1994) sobre las atribuciones que hacen los niños sobre su éxito o fracaso escolar, las causas internas se relacionan más con el éxito y las externas con el fracaso.

Los alumnos exitosos en general atribuyen su desempeño a sus habilidades y esfuerzo personal en tanto que los no exitosos, estiman que su desempeño es causado por factores externos a ellos ó al tipo de tarea que realizan.

Jiménez (1994) afirma que la naturaleza y calidad de las interacciones entre padres e hijos ejercen una influencia determinante sobre la conducta del hijo y en particular, sobre su aprovechamiento escolar. Así mismo, plantea que el comportamiento de ambos padres está mediado por sus propias características físicas, emocionales, y socioculturales, así como por su interacción continua y cambiante entre ellos mismos con cada uno de sus hijos, familiares, amigos y la comunidad. Lo anterior demuestra el gran interés que desde los años 60's surgió por conocer las influencias culturales sobre del desarrollo humano y en la configuración, composición y dinámica que la familia ejercen el rendimiento académico.

Entre las variables familiares que se han considerado con mayor frecuencia se encuentran: el orden de nacimiento, el tamaño de la familia, el intervalo entre el nacimiento de los hermanos, el sexo de los hermanos mayores y menores, las diferencias en el status socioeconómico y la estimulación que el hogar proporciona.

Henderson, (1981 citado en Jiménez, 1994) señala que aunque no existen datos concluyentes, los estudios realizados en diversos países señalan que el

tamaño de la familia está inversamente relacionado a puntuaciones del desempeño intelectual y que a mayor tamaño de la familia, disminuye la motivación de los jóvenes hacia el logro, además hay pruebas de que los valores y expectativas culturales están determinados por el nivel socioeconómico.

Otras investigaciones han mostrado que tanto el orden de nacimiento como el tamaño de la familia, se encuentran sólo débilmente asociados con el desempeño intelectual. Estudios, como el de Page y Grandon (1979 en Jiménez 1994) sobre la clase social y el nivel educacional de las familias explicaba la mayor parte de la varianza en el desempeño intelectual, la configuración familiar sólo influía del 3 al 5%.

Un estudio efectuado con 120 estudiantes de educación media, sobre la motivación del logro en función de la clase social, la estructura familiar y la ocupación de los padres, indicó que el nivel socioeconómico, la estructura familiar nuclear y las ocupaciones de tipo directivo en el padre o una posición de liderazgo están asociados con alta motivación al logro, en tanto que en el nivel socioeconómico alto y bajo, la familia extensa y los trabajos burocráticos se asocian con motivación baja (Hardes y col., en Macías, 1988).

El valor predictivo del nivel socioeconómico radica en que es una variable que implica gran variedad de valores, actitudes y motivos vinculados con el

desempeño académico y el nivel educacional de los padres y es invariablemente junto con el nivel socioeconómico, el que tiene mayor correlación con el coeficiente intelectual (Jiménez, 1994).

El nivel socioeconómico parece ser un elemento determinante del valor que los padres otorgan a la educación, de la proporción de ingresos que destinan a ella, del tipo y la calidad de la escuela a la que asisten los hijos, del interés y dedicación de los padres en relación al desempeño escolar del alumno, del tipo de actividades de recreación, del tiempo dedicado a la lectura, de la naturaleza de la lectura, etc. (Deutsch, 1970, en Ovejero, 1988).

En los niveles socioculturales más bajos, los estudiantes carecen del hábito de la discusión sobre problemas culturales lo que los mantiene con bajo nivel lingüístico que luego se reflejará en mala lectura. Además de que no se promueve el desarrollo de modos de comportamiento social a la vida escolar.

Sin embargo, también hay que reconocer que el nivel socioeconómico proporciona sólo un indicador "crudo" del ambiente intelectual de la familia, y que enmascara otras diferencias importantes.

Muchos factores ambientales son ignorados con frecuencia por la escuela y pueden estar relacionados con el bajo rendimiento. Las dificultades económicas no sólo actúan como limitación de las posibilidades de lectura, espectáculos, viajes y otras actividades culturales. También se relacionan con perturbaciones afectivas debido a las tensiones familiares o las dificultades para relacionarse con sus compañeros y autoridades en general.

La posición social de la familia supone una serie de estímulos vivenciales, culturales, medios educativos, comportamientos, nivel de aspiraciones sociales, exposición a estímulos específicos, que son por sí mismos, agentes educativos.

La familia, las amistades, el tipo de lecturas, las actividades extraescolares, la escuela a la que se asiste y muchas otras eventualidades son los determinantes sociales para que una persona acabe teniendo tal o cual personalidad, intereses, aptitudes y aspiraciones (Monaco y Gaier, 1992). Papalia y Wendkos (1988), informaron haber encontrado diferencias en el desarrollo infantil relacionadas con la situación de clase socioeconómica a la que pertenecen los estudiantes, favoreciéndose las puntuaciones superiores en conocimientos básicos, en aquellos pertenecientes a las clases socioeconómicas más elevadas, a diferencia de los que viven en condiciones socioeconómicas menos favorecidas, sobre todo en los niveles de educación primaria. Esto lo atribuyen a la cantidad de ventajas extraescolares que tienen las personas que poseen mejores condiciones de vida y citan como ejemplo el tener en casa material bibliográfico de consulta, contar con espacio y privacidad para estudiar, tener padres que puedan disponer de tiempo para asesorar al alumno en sus tareas, viajar y no tener responsabilidades adicionales a las de estudiar.

Se ha considerado que todos los individuos formados en cada clase social llevan una impronta humana diferente: las actitudes hacia los superiores, los intereses por los demás sectores sociales, por las personas necesitadas y por los problemas del mundo actual, son importantes especialmente entre los jóvenes de clase media y baja pues los de la clases altas viven más aislados, en un ambiente cerrado, complaciente, autosuficiente y egocéntrico.

La circunstancia socioeconómica y cultural matiza incluso el desarrollo de la inteligencia, dado que los estímulos, contenidos y oportunidades a que se esté expuesto determinarán las cualidades y el grado de desarrollo de las personas, señala Bernstein (en Fernández, 1984) que una diferencia notable en la psicología de las personas de acuerdo con la clase social queda reflejada en su lenguaje, encontrando que la clase baja utiliza un código lingüístico restringido, por oposición a la clases media y alta que poseen uno más elaborado, como consecuencia de esto, los jóvenes de clase baja pueden tener una buena inteligencia natural, pero no les garantiza el éxito escolar, en virtud de que no han aprendido a utilizar su inteligencia empleando las estructuras de lenguaje académico requeridas.

Su forma de expresión difiere de la del profesor y de la que se emplea generalmente en los textos, al no aprovechar en toda su dimensión el aprendizaje, pueden desalentarse, con lo cual se propicia el fracaso escolar.

Entre los indicadores socioculturales correlacionados con el desempeño escolar de los alumnos y la permanencia o abandono estudiantil se pueden citar el nivel de escolaridad en ambos padres, la ocupación de los progenitores, el nivel de ingresos económicos de la familia, las actividades culturales familiares, las actitudes de los padres respecto a los estudios de los hijos y la integración familiar. A continuación se comentarán algunos estudios que exploran la relación entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico.

Hall (1974, en Baum, 1998) utilizó el análisis de regresión múltiple para identificar los mejores predictores del desempeño escolar de estudiantes a nivel universitario y encontró una correlación con los factores socioeconómicos y culturales. Este autor llegó a varias conclusiones, entre las que destacan:

Los estudiantes de bajo nivel socioeconómico obtuvieron menores logros académicos en la licenciatura que los alumnos pertenecientes a clases socioeconómicas medias y altas, debido a que no sentían el deseo de destacar en los estudios.

Sin embargo existe un mayor nivel de constancia en los estudiantes de bajo nivel socioeconómico en los ciclos de enseñanza media y media superior, en relación con los perfiles de los alumnos de clases socioeconómicas medias y altas.

Sus conclusiones muestran la dificultad de estimar por separado la participación de diversos factores en el rendimiento académico dado que existe una correlación con muchos de ellos.

En el estudio nacional realizado en Estados Unidos por Blake, (1986 en Baum, 1998) con relación a los procesos de logro educativo y su correlación con el tamaño de la familia, los antecedentes familiares y el nivel socioeconómico, se informa haber encontrado correlación entre el nivel socioeconómico del padre y el ingreso a la educación superior (universidad) de los hijos. El nivel de escolaridad del padre fue el mejor predictor del número total de años de escolaridad alcanzado por los estudiantes encuestados; en segundo lugar influyó el tamaño de la familia.

Baker y Stevenson (1986), emprendieron una investigación y hallaron que el nivel socioeconómico de las madres influía en el aprovechamiento escolar de sus hijos en los niveles de secundaria y preparatoria. Las madres con escolaridad universitaria brindaban un apoyo más eficiente a sus hijos, pues al parecer estaban más en contacto con ellos con sus profesores; también participaban más en las elecciones de cursos preparatorios de sus hijos para ingresar a las universidades. La conclusión a la que llegaron fue que los hijos de estas mujeres lograban una mejor transición tanto a la preparatoria como a la universidad.

En México, Baum y Arias (1993) encontraron relación entre la escolaridad de las madres y el rendimiento escolar de los alumnos de la Facultad de Medicina de la UNAM, esto no sucedió en las otras tres facultades estudiadas; Contaduría y Administración, Ingeniería y Química.

Para las mujeres, la naturaleza y variedad de experiencias durante los años de la preparatoria tienen especial significancia debido a que es en este período en que usualmente pesan sus varios roles y ajustan sus niveles de aspiraciones de acuerdo con aquellos.

Si el medio ambiente escolar de la preparatoria es exitoso en reducir la discrepancia entre lo que es visto frecuentemente como un conflicto de roles, las mujeres adolescentes pueden dar gran énfasis al rendimiento. Es dentro de este contexto que autores como Monaco y Gaier (1992) han desarrollado investigaciones para determinar beneficios diferenciales de las escuelas de un solo sexo y las escuelas mixtas.

El tema explorado no es si una es preferible para las mujeres, sino que el interés aquí es cómo (de que manera) cada uno de esos escenarios influye sobre rendimiento y en el desarrollo personal.

Las escuelas exclusivamente de mujeres desempeñan un rol con respecto al reconocimiento del logro, pues proporcionan a las alumnas este

reconocimiento a través de premios, becas y oportunidades para el liderazgo. Lo anterior, en contraste con escuelas mixtas donde tradicionalmente las oportunidades han mostrado ser menores para las mujeres con respecto a sus compañeros varones (Rossi y Calderwood, 1973, en Monaco y Gaier, 1992). Así mismo las profesoras y autoridades del sexo femenino que allí se encuentran, actúan como modelos de rol a seguir.

En México, el censo de población 1990 registra marcadas diferencias entre las ocupaciones de hombres y mujeres profesionistas, pues más del 70% de las mujeres eligieron carreras como literatura, educación, pedagogía, enfermería, psicología, ciencias sociales y ciencias en alimentos. Por el contrario los hombres predominan en las carreras relacionadas con todo tipo de ingenierías, física, astronomía, agronomía, derecho, arquitectura, teología y religión por citar las más representativas (INEGI, 1993), situaciones similares ocurren en otros países, como España (Alemany, 1996).

La psicología diferencial se ha dedicado al análisis de las diferencias entre personas y los grupos. Entre los aspectos que la estudia no están las diferencias de características estereotipadas entre sexos. Tradicionalmente, se ha atribuido a la mujer la ternura, la afectividad, la sensibilidad, la destreza en las relaciones interpersonales y se ha reconocido su destacada actuación en aspectos verbales; socialmente, se le ha asignado un rol pasivo y dependiente (Bendezú, 1998). Por otra parte, a los hombre se les ha identificado con la

racionalidad, la objetividad, la agresividad y la competitividad, se ha reconocido capacidad y destreza matemática, mecánica y motriz y socialmente, se les ha asignado un rol de mayor asertividad e independencia.

En la literatura se encuentran posturas radicalmente diferentes, desde autores que afirman que las diferencias entre los sexos son biológicamente determinantes hasta los que afirman que estas diferencias son producto del condicionamiento o aprendizaje social y dependen de los valores culturales de cada sociedad. (Erickson, 1963; Holland, 1975; Eagly, 1995; Carli, en Walsh, 1997), en Baum, 1998).

Un número sustancial de estudios se han realizado con la finalidad de esclarecer la esencia de las diferencias y similitudes entre las habilidades y preferencias, inclinaciones y desempeño de las personas de acuerdo con su determinación sexual (Super, 1967; Holland, 1985 y 1992 en Baum, 1998); por destacar algunos.

Es decir, se pretende esclarecer cuál es la relación directa que ejerce el ser hombre y ser mujer para desarrollar una competencia determinada, para elegir una profesión, un área específica de trabajo o incluso permanecer o desertar de una organización laboral o una institución educativa.

En el contexto universitario, sobre todo los Estados Unidos de Norteamérica se han desarrollado numerosas investigaciones con el fin de hallar relaciones significativas que expliquen la retención, el abandono y el éxito de hombre y mujeres en los estudios profesionales (Rosen, 1961; Elder, 1962; Putnam, 1971, en Monaco y Gaier, 1992).

Resulta interesante conocer el informe de la investigación realizada por Cilkins y cols, (1987, en Baum, 1998) quienes examinaron la influencia del aprovechamiento escolar, incluyendo el desempeño clínico en una muestras de 180 varones y 108 mujeres, estudiantes de la Escuela de Medicina de la Ciudad de Kansas y de la Universidad de Missouri, y encontraron que el desempeño de los varones estaba asociado con características de índole cognoscitiva, tales como el alto rango en los promedios de los grupos en el bachillerato, la puntuación al ingresar a la Universidad y la cantidad de cursos en matemáticas y ciencias en la preparatoria; mientras que el desempeño de las mujeres correlacionaba más con factores no cognoscitivos, entre los que destacaron aspectos biográficos, indicadores demográficos y cualidades psicosociales.

Estos indicadores parecen afectar al rendimiento académico en todos los niveles educativos, independientemente del país que corresponda, sobre todo en las sociedades con marcadas diferencias socioeconómicas. (Baum, 1998).

1.4 Rendimiento académico y personalidad

En el caso de las teorías de la personalidad se ha desarrollado el análisis de las características personales que describen y explican el comportamiento humano, y con relación al rendimiento académico, la importancia de la personalidad radica en que cada estudiante posee una forma propia de reconocer e incorporar la información en su propia estructura cognitiva y esto dependerá de sus características personales, sus expectativas y metas.

Con respecto al papel que juegan algunos rasgos de la personalidad uno de los principales es la ansiedad, y hay datos sobre la importancia de este rasgo como uno de los determinantes del fracaso escolar, ya que según Spielberger (1965, en Beltrán y Bueno, 1995) más del 25% de los alumnos con alto índice de ansiedad fracasan en la escuela y como consecuencia, la abandonan. Lo anterior se refiere a la ansiedad como un rasgo que se presenta en altos niveles, sin embargo también hay acuerdo en que un leve a moderado estado de ansiedad puede resultar favorable para el mejor aprendizaje de ciertas tareas educativas que no implican complejidad y/o exactitud.

Por otro lado, la inestabilidad emocional, expresada como falta de autocontrol, impulsividad, tensión nerviosa, frecuentes fluctuaciones en el estado de ánimo y actitudes rígidas, son algunas otras manifestaciones del comportamiento que influyen de manera diferencial en el rendimiento académico de estudiantes

hombres y estudiantes mujeres, en combinación con el nivel de inteligencia y la calidad o tipo de tarea (Beltrán, 1995).

Barriguete (1995) menciona que dentro de la complejidad que el campo de la personalidad presenta, existen variables que coinciden cuando se intenta explicar el rendimiento académico, entre las que se encuentran la extroversión, la introversión, la ansiedad y el control emocional.

Con respecto a la extroversión, se ha comprobado que ésta puede ser favorecedora del rendimiento académico en niveles de escolaridad primaria, y perturbadora en los niveles superiores, ya que en éstos, los individuos introvertidos y neuróticos obtienen mejores resultados pues los extrovertidos tienden a la fatiga y la baja concentración (Furneaws, 1962, en Barriguete, 1995).

Para Andreani (1975 p. 250) algunos de los principales resultados de diferentes investigaciones sobre variables de la personalidad, es el carácter porque este es el aspecto de la personalidad con más influencia de educación y el ambiente, y señala que entre algunas de las variables más analizadas se encuentra la ansiedad, las tendencias neuróticas, la extroversión, la introversión, la persistencia, el orden, la sociabilidad, la laboriosidad o el liderazgo e iniciativa; asimismo, presenta algunas de las principales conclusiones de las variables investigados con respecto al rendimiento escolar:

. Existe correlación positiva entre éxito escolar.

. No existe correlación entre extraversión y éxito.

Las correlaciones con la extroversión presentan resultados discrepantes, así para algunos investigadores, los alumnos más extrovertidos obtienen mejores resultados en tanto que para otros autores, los individuos introvertidos son mejores alumnos, y un tercer grupo de investigadores señala que ambos tipos de sujetos introvertidos y extravertidos, pueden obtener resultados buenos o malos (Banks, 1963, Catell, 1960 y Holmes 1960, en Andreani, 1975).

También se ha generado mucha discrepancia con respecto a la ansiedad y las tendencias neuróticas, que para muchos autores, son más elevadas en los buenos estudiantes. Por otro lado, muchos autores (Andreani, 1975) están de acuerdo en que niveles moderados de ansiedad van aparejados con buenos resultados de aprendizaje, ya que es probable que en diferentes sujetos ocurran diferentes reacciones. Así, en algunos casos un grado de ansiedad moderada produce buenos resultados escolares en sujetos inteligentes de más de 18 años, mientras que para sujetos más jóvenes o menos inteligentes los resultados mejores se obtienen cuando no existe ansiedad o sólo en un nivel bajo.

Los investigadores de países anglosajones emplean las expresiones "over-achievers" y "under-achievers" para referirse a los individuos con aprovechamiento escolar superior o inferior con respecto al nivel que se puede

esperar de su inteligencia considerando, el complejo de aptitudes mentales que viene medido por los tests y por los juicios de los profesores y que no se corresponde necesariamente con la inteligencia propiamente dicha.

Aunque no parece tan preciso decir quien puede comportarse más inteligente de lo que le permite su capacidad mental, esto parecería indicar que las pruebas escolares no miden todos los factores de rendimiento, lo que nos lleva a pensar en los rasgos de carácter y personalidad (Andreani, 1975, p. 234).

Gavrovski y Mathis (en Grinder, 1970) describen las diferencias entre alumnos de alto y bajo rendimiento en términos de hábitos de estudio, persistencia en la tarea, conciencia y rasgos de personalidad.

Los autores emplearon varios instrumentos para evaluar a tres grupos, de alto, medio y bajo rendimiento, un cuestionario de hábitos de estudio, el Inventario Psicológico de California y una lista de cotejo de problemas escolares en la preparatoria. Los datos más significativos se obtuvieron con respecto al inventario de Personalidad de California, en una comparación de los de alto y bajo rendimiento, se encontró que habían diferencias significativas en las escalas de responsabilidad, socialización, buena impresión, logro por conformidad, autocontrol, flexibilidad y dominancia.

Estos resultados sugieren que los alumnos de bajo rendimiento parecen tener mayor dificultad en la auto-regulación, además son impulsivos, sobrevaloran el

placer personal y la autocomplacencia. Sus relaciones personales tienden a ser menos satisfactorias, se muestran menos cooperativos, son menos sociables y menos diligentes en sus propios esfuerzos para obtener metas.

Los alumnos de bajo rendimiento son menos estructurados en su modo de vivir. Parecen ser aventureros y rechazantes de la autoridad y la tradición, especialmente cuando interfiere con el placer personal, además se muestran pesimistas con respecto a su futuro.

Por parte, los alumnos de alto rendimiento son más responsables y planean cuidadosamente sus actividades, parecen muy conscientes de que persiguen estándares altos, parecen tener una gran capacidad de autorregulación y mejor ajuste a las normas externas, que los de bajo rendimiento, además de encontrar gran satisfacción en la realización de actividades planeadas. Muestran gran capacidad de liderazgo y también son cooperativos por obtener beneficios mutuos, tienen en una gran estima el logro intelectual, tiene mayor aceptación por la autoridad y son socialmente maduros e indican que se sienten satisfechos con sus relaciones interpersonales.

Con respecto a los otros dos instrumentos (hábitos de estudio y problemas escolares), los resultados no fueron significativos, aún cuando los hábitos efectivos y los métodos de estudio juegan un papel importante en el rendimiento académico.

Podemos concluir este capítulo señalando que la escuela puede dividir a los alumnos a través de un tratamiento igual para todos, pero sus contenidos de enseñanza y métodos, así como sus valores, están más próximos a la cultura de un grupo social que a la de otros. Entre quienes cursan el bachillerato están los futuros profesionales, cuadros técnicos o de empresa y aunque los títulos escolares no son el principal determinante de las oportunidades en el mercado de trabajo, sí son determinantes de las oportunidades individuales.

Existen también razones de tipo religioso ó político por lo que un sector de la población prefiere las escuelas privadas, pero esto es de poca importancia, cuando no un discurso ideológico que encubre la realidad de la lucha individual y colectiva por el status social.

Así mismo pareciera que actualmente el rendimiento académico ya no puede considerarse un resultado exclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como un producto de variables contextuales (Tejedor y Caride, 1988) de naturaleza psicológica, social y psicosocial (Andreani, 1975; Garanto, 1985, Ovejero, 1988 y Fernández, 1990).

Sobre los factores de carácter individual, propios del sujeto, tales como autoconcepto y la inteligencia y la influencia o relación que tienen sobre el rendimiento académico, se han desarrollado muchos trabajos, en diferentes

niveles educativos, sin embargo, aún persiste la incertidumbre con respecto a la personalidad y como se asocia ésta con el rendimiento académico, de allí, el interés del presente trabajo en encontrar respuestas a esta interrogante.

CAPITULO 2

CAPITULO 2 FACTORES PSICOLOGICOS

2.1 La adolescencia

2.1.1 Conceptos y definiciones

Cómo definir la adolescencia? ¿Por un lapso de edad? Por alguna descripción fisiológica? ¿con definiciones conductuales?. Hoy existe acuerdo en que la adolescencia es un periodo de la vida al final del cual se alcanza la madurez, un periodo de transición entre la niñez y la adultez; también existe acuerdo en que la pubertad marca el inicio de la adolescencia, pero... cuándo termina ésta?.

Aún cuando se ha desechado el concepto de la adolescencia como "renacimiento", aún se conserva el énfasis en considerarlo un "período de tormenta y tensión" porque resulta de la interacción de varios factores: culturales sociales, biológicos y físicos, que actúan al mismo tiempo sobre el individuo, al mismo tiempo que interactúan entre sí.

Actualmente, para los que ya estaban preocupados por los problemas de la adolescencia, la aparente prolongación de ésta es un motivo adicional de preocupación, ya que este período es mayor hoy que hace 50 años y todo pareciera indicar que este patrón continuará en el futuro, en la medida en que dicha prolongación aplaza o pospone el arribo a la edad adulta y la madurez.

Diversas son las causas de esta prolongación, puede ser económicas, educativas, culturales, sociales, (menores oportunidades de empleo, mayor especialización profesional, etc), (Coleman y Husén, 1989).

La palabra adolescencia deriva de la voz latina "*adolescere*", que significa "crecer o "desarrollarse hacia la madurez". Sociológicamente, la adolescencia es el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma. Psicológicamente, es una "situación marginal" en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquellas que dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Cronológicamente, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales y culturales. Tiende a iniciarse antes en las niñas que en los varones y acortarse en las sociedades primitivas. Los términos "adolescencia", "edad adolescente" y "período adolescente", se usan como sinónimos.

Existe desacuerdo en cuando al tiempo en que termina la adolescencia, pero se sostiene que ésta finaliza cuando el individuo alcanza su madurez emocional y social, cuando ha cumplido con la experiencia, capacidad y voluntad requeridas para escoger entre una amplia gama de actividades y asumir el papel de adulto, según la definición que se tenga de adulto y la cultura donde viva (Erikson, 1968; Knobel, 1994; Palacios, 1992).

Elizabeth Hurlock (1984) define la adolescencia como “un período que se desencadena a partir de una modificación biológica, para finalizar en la consecución de objetivos fijados socialmente”

La Organización Mundial de la Salud (OMS), definió en 1974 la adolescencia como aquel período durante el cual:

1. “El individuo progresa desde el punto de la aparición inicial de los caracteres sexuales secundarios, hasta la madurez sexual,
2. Los progresos psicológicos del individuo y las pautas de identificación se desarrollan, desde los del niño hasta los del adulto.
3. Se realiza una transición del estado de dependencia socioeconómica total a una relativa independencia.

La adolescencia para Blos (1988) es el término de la fase genital que habría sido interrumpida por el periodo de latencia. Es la suma de todos los intentos para ajustarse a la pubertad, es decir al nuevo conjunto de condiciones internas y externas que confrontan al individuo.

Para este autor, los complejos fenómenos de la adolescencia están contruidos sobre antecedentes específicos en la niñez temprana y durante los primeros 20 años de vida de los individuos ocurre una diferenciación e integración progresiva de la personalidad.

Blos distingue varias etapas en el proceso de la adolescencia: La primera de ellas es el período de latencia, luego sigue la preadolescencia que ocurre entre los 10 y 11 años de edad, seguida por la adolescencia temprana que va de los 12 a los 14 años aproximadamente la adolescencia propiamente dicha, entre los 15 y los 18 años, la adolescencia tardía, y la post-adolescencia.

La adolescencia propiamente: en esta fase, la búsqueda de relaciones objetales se caracteriza por su novedad con respecto a los aspectos característicos de las fases preadolescente y de adolescencia temprana.

La vida emocional es más intensa, más profunda y con más horizontes. El amor que antes se dirigió a los padres, ahora se vuelve hacia un objeto heterosexual, logrando una identidad sexual. Existe también un aumento en el narcisismo tanto en hombres como en mujeres y una sobrevaloración del sí mismo aún a expensas de la realidad.

Tiende a prevalecer un estado de ánimo depresivo y cierta regresión a la fase oral (alimentaria) así como un aislamiento narcisista, vida de fantasía y expresiones artísticas y estéticas (arte, religión). También ocurre el enamoramiento "tierno" como parte de su paso hacia la heterosexualidad.

En lo referente a los aspectos intelectuales, Inhelder y Piaget (1958, en Blos, 1988), plantean que con el desarrollo del pensamiento, el adolescente recapitula los diferentes estudios del desarrollo infantil y van del egocentrismo al descentramiento, esto es, van del narcisismo adolescente a la "objetividad"

promovida por el descentramiento, proceso que en el adolescente se da simultáneamente en el de pensamiento como en las relaciones sociales.

Concluyen estos autores, que las adquisiciones fundamentales afectivas de la adolescencia, se equiparan con las adquisiciones intelectuales y deben considerarse ambos tipos de adquisiciones intelectuales y afectivas como partes integrantes de la personalidad del adolescente.

Por su parte, Havighurst (1953 en Powell, 1994) señala que existen 10 tareas principales de la adolescencia:

- 1) Lograr relaciones nuevas y más maduras con iguales de los dos sexos.
- 2) Lograr un rol sexual
- 3) Aceptar el físico propio y manejar el cuerpo
- 4) Alcanzar la independencia emocional respecto de los padres y otros adultos.
- 5) Lograr independencia económica
- 6) Elegir y prepararse para una ocupación
- 7) Prepararse para el matrimonio y la vida familiar
- 8) Desarrollar capacidades y conceptos intelectuales
- 9) Desear y lograr una conducta socialmente responsable
- 10) Adquirir valores y un sistema ético, como guía de conducta

Cada una de estas tareas puede analizarse en función de la naturaleza de la misma, de su base psicológica y cultural; así como de la estructura de la clase social y de las implicaciones educativas.

Gardner por su parte presenta cuatro diferentes tareas de desarrollo que él considera decisivas para los adolescentes (1957, en Powell, 1994).

- 1) Modificar su concepto inconsciente de las figuras paterna y materna
- 2) Necesidad de adoptar una norma moral adecuada
- 3) Identificación con el rol sexual biológicamente determinado
- 4) Decisiones y elecciones permanentes con respecto al futuro educativo y ocupacional

Osterrieth (1984) considera que algunos aspectos psicológicos de la adolescencia son: La transición a la adolescencia, como una continuación de la niñez; los aspectos físicos y sus efectos en el comportamiento; los aspectos intelectuales y los aspectos socioafectivos. Este autor concluye señalando que "Podemos considerar a la adolescencia de muy diferente manera y con muchas perspectivas distintas que difieren de acuerdo con las épocas, las culturas y los medios sociales. Desde el punto de vista de la psicología se sabe menos sobre la adolescencia que sobre la niñez, probablemente debido a la mayor variedad de sus modos de manifestación" (Osterrieth, 1984, p. 25).

En cuanto al desarrollo cognitivo, los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de una nueva manera distinta a la de su infancia. Es un pensamiento caracterizado por una mayor autonomía y rigor en sus razonamiento, al que Piaget le denominó estadio de las operaciones formales o del pensamiento formal (Carretero y León, 1992).

Con respecto al desarrollo socioafectivo, se generan expectativas sobre sus actitudes y su comportamiento, se le ofrecen derechos y se amplían sus responsabilidades perdiendo algunos privilegios de la infancia, ante esto, muchos adolescentes reaccionan con vacilación, torpeza, contradicciones, ambivalencia e inseguridad. Así mismo, debido a una sensación de insuficiencia, el adolescente comienza a replegarse sobre sí mismo y tiende a afirmarse con excentricidad y torpeza al mismo tiempo. Ante este comportamiento de los adolescentes, la mayoría de los adultos son poco tolerantes y frecuentemente reaccionan con castigos que tienden a suscitar la agresividad y reforzar el oposicionismo juvenil.

Knobel (1994) plantea la importancia de considerar los factores socioculturales en la adolescencia, pues para él ésta debe ser estudiada como un fenómeno específico de la historia del desarrollo a la vez que como una expresión circunstancial geográfico-histórico social y temporal, pues el adolescente se desenvuelve en un contexto familiar, social, cultural y de interacción con otros

adolescentes. El problema de la adolescencia para Knobel debería considerarse como un proceso universal de cambio y desprendimiento, dentro de un contexto particular.

Knobel (1984) define a la adolescencia como la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales- parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que ha sido posible si se hace el duelo por la identidad infantil.

Este autor señala que para pasar a la estabilidad en la personalidad, se necesita pasar antes por un cierto grado de patología en la conducta por lo cual puede considerarse normal en esta etapa que los adolescentes presenten una sintomatología, que integra un "síndrome normal de la adolescencia". Este se constituye por varios aspectos: búsqueda del sí mismo y de la identidad; una tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas (misticismo-ateísmo); desubicación temporal (el ahora); evolución de la sexualidad (autoerotismo-hetero-sexualidad); actitud social reivindicatoria; contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones del comportamiento; separación de los padres y fluctuaciones constantes de humor y anímicas.

2.1.2 Desarrollo físico, psicológico y social en la adolescencia.

Desde el punto de vista de la biología, la persona se convierte en adolescente cuando es capaz de reproducirse. Por lo general a esto se le conoce como el inicio de la pubertad, pero en realidad este período empieza con la aparición de las hormonas sexuales que producen a su vez la aparición de las características sexuales secundarias.

La pubertad y la adolescencia son períodos en los cuales se aprenden y se refuerzan los estereotipos culturales de lo masculino o de lo femenino; los grupos exclusivos de muchachos o muchachas se comunican y refuerzan mutuamente los valores asignados a la masculinidad o feminidad, poniendo énfasis en las diferentes maneras "apropiadas", de relacionarse con el otro sexo. Estos grupos homosociales son una de las más importantes fuentes de formación y condicionamiento de actitudes.

Las formas de comportamiento características de la pubertad y la adolescencia, derivan, por un lado, de la reacción del individuo y la sociedad a los procesos de maduración corporal y de las transformaciones orientadas hacia la edad adulta; se relacionan con los cambios biológicos, pero no en sentido causal sino reactivo, y se ven influidas y modificadas fundamentalmente por factores culturales, socioeconómicos y educativos.

La pubertad tarda casi 4 años y comienza alrededor de dos años antes en las niñas que los niños. En promedio las niñas comienzan a mostrar el cambio de este período hacia los 9 ó 10 años y llegan a la madurez sexual hacia los 13 ó 14. (Papalia y Wendkos, 1998).

Los cambios físicos incluyen el crecimiento repentino del adolescente, el comienzo de la menstruación en las mujeres, la presencia del semen en la orina de los varones, la maduración de los órganos sexuales primarios (los que se relacionan directamente con la reproducción).

Los cambios provocados por la adolescencia son tanto del funcionamiento intelectual como del emocional y se reflejan en las conductas tanto internas como externas del sujeto. De ahí la importancia de enfatizar que los cambios psicológicos de la adolescencia requieren la definición, desde el punto de vista emocional, tanto del niño como del adulto. Desde esta perspectiva, el niño es el individuo cuya vida emocional y cuyos intereses están invertidos exclusivamente en sus progenitores y esencialmente en la madre, quien tiene la función de fomentar las probabilidades de sobrevivencia del niño. En contraposición, el adulto es, desde el punto de vista emocional, el individuo cuyas inversiones amorosas no se hacen en sus padres sino en objetos diferentes de ellos, así como en eventos ideológicos, etc. que no dependen de sus progenitores.

Estos dos tipos de relaciones generan dos tipos de vínculo o amor: el amor analítico y el amor erótico, siendo el primero de tipo estrictamente infantil y el segundo de carácter adulto.

De esta manera se reconoce en el adolescente el paso del funcionamiento emocional infantil al de tipo adulto, lo que le implica una constante transformación psicológica. (Blos, 1988).

Este retiro de los intereses emocionales, no solamente de los progenitores, sino en general de todos los objetos del mundo infantil, sumen al adolescente en una intensa soledad que lo alejan de la realidad.

La consecuencia final es que poco a poco el adolescente comienza a hallar un lugar en el mundo, a medida que va dando interés emocional a sus objetos nuevos. Básicamente esa elección de objeto depende del marco cultural actual, del sexo del adolescente, y de las condiciones socioeconómicas y culturales (Blos, 1988).

Durante estos años, muchos adolescentes se caracterizan por cursar algún grado escolar en algún contexto formal de aprendizaje o bien, están buscando un empleo que les permita transitar de un sistema de apego centrado en la familia a un sistema centrado en el grupo de iguales, o centrado en una persona del otro sexo; tratan de sentirse parte de una "cultura" basada en la edad y caracterizada por modos de vestir, hablar, actuar, por sus propios valores y estilos de vida. La adolescencia es un tránsito de las acciones e inquietudes propias de la infancia, hacia las que conlleva la vida adulta.

Pero no siempre se ha reconocido a la adolescencia como hoy se habla de ella en el mundo occidental y urbano.

Para algunos autores, la adolescencia como una etapa del desarrollo es producto del siglo XIX, al término de la revolución industrial que marcó una ruptura con las edades y las formas de incorporación al mundo laboral, ya que antes era común que los niños de 7 a 13 años comenzaran a trabajar y no existía esto que hoy conocemos como "cultura adolescente" ni la adolescencia se percibía como un estadio particular de desarrollo, (Carretero, 1992).

En 1904 Stanley Hall publicó dos volúmenes sobre la adolescencia y quizá desde entonces existe la tendencia a considerar esta época de la vida como un período de tormenta y drama. De acuerdo con esta perspectiva se ve a la adolescencia como una época de turbulencias, de cambios drásticos, así como de grandes tensiones y sufrimientos psicológicos. Sin embargo, mediante datos procedentes de la antropología cultural se han mostrado visiones de la adolescencia donde ésta constituye una transición gradual y sin problemas. Ante estas dos visiones, turbulencia o tranquilidad se ha llegado a postular que la adolescencia es una construcción cultural o producto de la cultura occidental y de las experiencias que ésta proporciona a los jóvenes (Mead, 1952, en Muuss, 1999).

Palacios (1992) propone que ambos enfoques tienen su parte de realidad y que distintos adolescentes lleven historias evolutivas previas y experiencias muy

diferentes, con significados también diferentes en el contexto familiar y social de cada uno.

Palacios incluso propone que se hable de distintos tipos de adolescentes y no de tipos de adolescencia y que cualquier fenómeno que se considere debe evaluarse en la perspectiva de la historia evolutiva del individuo y de sus características en conjunto, y menciona un trabajo de Peterson, quien reporta que los adolescentes atormentados, turbulentos y problemáticos constituyen sólo el 11%, 57% son adolescentes con transición positiva y tranquila en tanto que el 32% de los adolescentes jóvenes tienen dificultades interminentes y pasajeras (Petersen 1988, en Palacios, 1992).

Varios autores (Erikson, 1998, Coleman y Husén, 1989) consideran que como otras etapas del desarrollo, la adolescencia plantea problemas específicos. Las dificultades existen como una característica de ésta, pero su importancia no debe exagerarse como en las teorías de la tormenta y el drama; tampoco subestimarse, pues actualmente el medio económico social y cultural no contribuye mucho con las tareas del adolescente en su logro de independencia personal familiar, retrasando física y psicológicamente su ingreso a la edad adulta y el logro de una nueva identidad alejada de los padres.

Adicionalmente, si vemos la adolescencia como una etapa de transición también habría que hablar de los individuos presentes en su contexto (padres, hermanos, profesores, etc.) quienes a su vez también transitan por un ciclo vital que posee diferentes conflictos.

Puede ocurrir por tanto, que el adolescente que se enfrenta con conflictos lo haga en un contexto familiar y extrafamiliar en que los conflictos ajenos al adolescente repercuten sobre él.

Desde el punto de vista psicológico, es en la adolescencia cuando el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos. Esta integración en la sociedad adulta tiene muchos aspectos afectivos asociados de alguna manera con la pubertad, pero también involucra cambios intelectuales de gran importancia, las "novedades" intelectuales o cognitivas que caracterizan a los procesos del pensamiento del adolescente son producto de todo un proceso evolutivo que comienza en el nacimiento y cuyas etapas podemos observar en el curso del desarrollo del niño.

El pensamiento adolescente comienza a manifestarse alrededor de los 11 a 12 años, pero llega a su equilibrio a los 14 o 15 años y consiste en la desvinculación de la lógica concreta de los objetos, y ahora es capaz de "operar" con proposiciones verbales o simbólicas. La gran novedad consiste en la posibilidad de manipular ideas en lugar de limitarse a manipular objetos. En pocas palabras, el adolescente es un individuo capaz de elaborar o comprender teorías y conceptos ideales o abstractos y es en esto donde alcanza el nivel del adulto (Fierro, 1992, en Coll, Palacios y Marchesi

Es capaz de hacer proyectos para el futuro, de concebir intereses no inmediatos y de apasionarse por las ideas, los ideales o las ideologías. El adolescente hace posibles estas nuevas conquistas intelectuales porque tiene capacidad para razonar sobre la base de hipótesis, es decir con proposiciones a las que no se considera verdaderas o falsas, sino que se formulan para extraer todas las posibles consecuencias de ellas y luego verificarlas comparándolas con los hechos.

Este razonamiento hipotético es un tipo de razonamiento formal y también se ha llamado de operaciones proposicionales u operaciones hipotético-deductivas y son operaciones que incluyen la combinación de proposiciones e hipótesis independientes de su contenido y mediante un simple mecanismo de combinaciones lógicas, por ejemplo: la conjunción "si/luego", o la disyunción "o/o", son exclusivas/no exclusivas, etc.(Piaget, 1974).

En conclusión estas transformaciones intelectuales típicas del pensamiento adolescente le permiten a éste lograr su integración dentro de las relaciones sociales de los adultos, lo cual es la característica más general de este período del desarrollo y le permiten dominar cierto número de operaciones intelectuales fundamentales que forman parte de la educación científica en ese momento (secundaria-bachillerato).

De acuerdo con Piaget, la adolescencia marca el acceso a pensamiento formal, donde la lógica del niño cede su lugar y ocurre una reestructuración de las

capacidades cognitivas del adolescente, que supone un cambio cualitativo y cierta discontinuidad con respecto al nivel previo operaciones.

Otros teóricos (Bandura, 1972 en Brophy y Good, 1998) destacan el papel de los aprendizajes sociales en el contexto social y su influencia en el aprendizaje temprano en la infancia de la independencia, la autonomía, e iniciativa y preparan al individuo para ajustarse a las demandas de la adolescencia.

El argumento central es que lo que nos encontramos en la adolescencia es producto de la historia evolutiva previa y que no ocurren rupturas con el pasado ni transformaciones cualitativas. Por esto, más que hablar de ruptura o continuidad, en términos absolutos, podría emplearse el término de transformación para referirse a lo que ocurre en la adolescencia que abarca cierta continuidad con el pasado y un cierto cambio.

Con respecto al desarrollo moral Kohlberg (1982, en Brophy y Good, 1998), elaboró una teoría del desarrollo moral, y aún cuando se ha cuestionado la validez intercultural de la teoría, Kohlberg ha encontrado diferencias entre hombres y mujeres en el desarrollo moral, reportando que las niñas llegan a un nivel más alto que los muchachos.

Según este autor, la moralidad tiene al menos dos dimensiones: 1) Justicia, en relación con los derechos del individuo y 2) Cuidado, derivado de un sentido de responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás. La teoría de Kohlberg sobre el razonamiento moral se centra en la primera dimensión, la justicia, que

parece ser un punto de vista con una orientación más masculina en tanto que la moralidad desde la orientación femenina hace un énfasis sobre la responsabilidad en las relaciones (conservar amistades, no herir los sentimientos de otras personas, etc).

Podemos concluir esta sección, señalando que el desarrollo del ser humano en la infancia y la adolescencia es unitario, integrado; sin embargo con fines de análisis pueden distinguirse diversos ámbitos, o ejes evolutivos de desarrollo físico cognitivo o intelectual, de las relaciones sociales, de la personalidad, etc..

2.1.3 Desarrollo de la personalidad en la adolescencia.

Sobre el desarrollo de la personalidad del adolescente subsisten muchas ideas populares socialmente difundidas, que no se encuentran fundamentadas empíricamente pues como se ha dicho, desde el punto de vista de la psicología se sabe menos sobre la adolescencia que sobre la infancia (Osterrieth, 1984). La investigación científica sobre el desarrollo de la personalidad del adolescente aún no puede ofrecer una imagen completa y a la vez rigurosa de la personalidad del adolescente (Fierro, 1992).

Sin embargo, si partimos de definir a la personalidad como un conjunto de procesos y de sistemas comportamentales, estrechamente relacionados entre sí, y que permiten hacer predicciones sobre el hecho de que en las misma situación o en una situación similar individuos distintos reaccionan y se comportan de manera diferente; así como el fenómeno complementario del anterior, de que en momentos y en situaciones diferentes, las personas manifiestan algún género de regularidad y estabilidad en su manera de conducirse la realidad de la unidad del sujeto de conducta en sus distintas actividades psicológicas y de comportamiento, el hecho de que este sujeto es verdaderamente agente activo y no sólo reactivo frente a la estimulación o presión externa.

Fierro (1992, en Coll, Palacios y Marchesi, 1992) habla de personalidad refiriéndose tanto a fenómenos como a constructos o a conceptos y para referirse también a procesos y no sólo a estructuras psicológicas de la persona. La adolescencia constituye un momento de gran importancia en la formación de la personalidad y sus diferentes sistemas, pues es una edad de transición, que conlleva una imagen romántica derivada o creada por los determinantes culturales y ritos transicionales (Osterrieth y Col., 1984). Es también un período de aplazamiento o moratoria (Erikson, 1972) y transición de la infancia a la adultez, en fin, es un período preparatorio para la edad adulta.

La adolescencia prepara para la madurez porque constituye un momento de recapitulación de la infancia pasada, de la experiencia acumulada y ahora puesta en orden, es un período y un proceso de activa desconstrucción de un pasado personal en parte tomado y asimilado y en otra abandonado definitivamente (el cuerpo, los padres,...) y también de elaboración de proyectos y de construcción del futuro a partir de un enorme potencial y acervo de posibilidades activas que el adolescente posee y tiene conciencia de poseer.

En este proceso de recapitulación y preparación aparecen algunos temas vitales como la identidad propia, la sexualidad, el grupo de amigos, los valores, la experiencia de nuevos roles, etcétera se convierten en preponderantes en las relaciones del adolescente con su medio y en su propia vivencia, consciente de los acontecimientos.

La imagen romántica de la edad turbulenta que popularizó Stanley Hall basado en las ideas de Rousseau sobre la experiencia humana, representa una transposición a la conciencia y vivencia del adolescente, de la nostalgia del pasado y la melancolía por la infancia perdida (Powell, 1974).

Las características típicamente atribuidas a las vivencias adolescentes no pueden generalizarse sin restricciones y no corresponden a la vivencia real de la mayoría de los adolescentes excepto por el sensacionalismo de ciertos medios de comunicación en las noticias sobre adolescentes, la injustificada generalización a toda la población adolescente de rasgos inferidos a partir de ciertos hechos llamativos de algunas minorías, la exagerada importancia

atribuida a manifestaciones superficiales de inconformismo juvenil y la propia literatura y estereotipos sobre la tempestad adolescente, que pueden llevar a hacer turbulentos a muchos sujetos por la única razón de las expectativas mismas de padres, maestros y otras figuras que lo rodean (Erikson, 1972).

Socialmente, en la adolescencia se da una reestructuración de los esquemas de comportamiento social. El que era tratado como un niño satisfactoriamente, ante los cambios biológicos y las necesidades psicológicas propias de la adolescencia, empieza a cuestionar y a entrar en conflicto con el tipo de relaciones sociales que mantiene con los demás, ya no es el niño que depende del adulto, sino un adolescente que empieza a buscar la independencia que lo lleve a ser un adulto autosuficiente. Esta búsqueda de autosuficiencia lo hace cuestionar y entrar en desacuerdo con hechos a los que antes no había tomado en cuenta. No acepta pasivamente actitudes, valores, ideologías y estilos de vida que la generación adulta sustente, busca modificaciones que le permitan ir integrando su realidad; esto genera enfrentamientos y desajustes sociales que desaparecerán cuando el individuo se integre a una nueva generación adulta a la cual se le ha dado forma basándose en los lineamientos de generaciones pasadas y necesidades sociales y personales del presente.

Los cimientos de la socialización se construyen durante los años de la infancia, se espera que el adolescente estructure sobre tales cimientos las actitudes y

pautas de comportamiento adecuadas que han de permitirle ocupar su lugar en el mundo de los adultos.

Cabe mencionar que la sociedad en la que vivimos, no ofrece suficientes garantías, y crea una nueva dificultad para el desprendimiento, el adolescente, con la búsqueda de ideales y figuras que identificarse.

Por otra parte, la delimitación sociocultural de la adolescencia es imprecisa, pues aún cuando biológicamente se es maduro para la actividad sexual, se es juzgado en cambio, como socialmente inmaduro para ejercer la sexualidad. Potencialmente el adolescente es un trabajador que puede ser remunerado, sin embargo todavía es un desempleado que continúa como estudiante, tratando de capacitarse para el futuro. La prolongación del período educativo, en todos los países occidentales, coincide con esta prolongación de la etapa adolescente (Coleman y Husén, 1989).

Por su parte Erikson (1980) ha planteado un modelo del desarrollo humano dividiendo a éste en ocho etapas, en cada una de ellas se debe superar una crisis y considera que es durante la adolescencia cuando ocurre la crisis más importante, la de la identidad del yo, opuesta a la difusión de la identidad.

Este autor al igual que otros (Knobel, 1994, Blos, 1988) afirma que la confianza o la seguridad que los individuos hayan logrado en las etapas anteriores (la infancia), es decir, la superación satisfactoria de las crisis anteriores, posibilita y hace prever el éxito en la crisis de la adolescencia.

Erikson (1972) plantea algunas tareas de la adolescencia, una de las cuales es la identidad interior o integridad. Para lograr ésta el adolescente debe experimentar una continuidad progresiva entre lo que es después de la infancia, lo que promete ser el futuro, lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven y esperan de él.

La identidad (nueva) del adolescente es un producto único que al enfrentar la crisis sólo puede resolverse en grupos de compañeros de su misma edad y con figuras "líderes" ajenas a la familia.

2.1.4 La identidad personal en la adolescencia

Es quizá el tema vital en la personalidad adolescente "el desarrollo del yo y de la identidad personal", refiriéndose éstos a un núcleo de la persona que rige otros comportamientos y que, en alguna medida está presente en la conciencia del propio sujeto en forma de representaciones de sí mismo, proyectos y expectativas de futuro, coordinación de las propias experiencias y presentación de sí ante otros (Knobel, 1984, Erikson, 1968).

El desarrollo del yo y de la identidad personal se vincula con la propia historia del adolescente. Para Kaplan (1984, citado en Fierro 1992), es en la adolescencia cuando comenzamos a construir nuestro propio relato personal que es la base del discurso que fundamenta nuestra identidad personal.

La formación de una identidad personal representa el núcleo de la concepción evolutiva de Erikson (1968) y de su análisis de la adolescencia.

Para Erikson (1968) el desarrollo de la personalidad (sana) es la génesis de la identidad, una génesis gradual que conduce a una creciente diferenciación, individuación y plenitud de la persona. Para Erikson el desarrollo humano obedece a un principio que él llama "epigenético", que es genético, activo y dinámico, que es un plan fundamental derivado del desarrollo prenatal del organismo, inscrito en el ser vivo en crecimiento y ordenado para la aparición sucesiva de las partes integrantes de la personalidad crecientemente complejas y diferenciadas, cada una con su momento oportuno de aparición, hasta surgir todas ellas y formar un conjunto integrado y en funcionamiento.

La adolescencia es un momento clave y crítico en la formación de la identidad. Aunque antes y después de ésta hay etapas que contribuyen a la diferenciación de la personalidad y a la génesis de la identidad.

A modo de resumen podemos citar las ocho etapas de Erickson (1980):

- 1) Período de lactancia y reconocimiento mutuo: "yo soy lo que espero tener y dar.
- 2) La primera infancia y el deseo de ser uno mismo (vergüenza y duda) "yo soy aquello que puedo querer libremente"
- 3) La infancia y la anticipación de roles (iniciativa y culpa) "yo soy aquello que puedo imaginar que seré"

- 4) La etapa escolar y la identificación con la tarea, el gusto por el trabajo, saber como hacer cosas: "yo soy lo que puedo aprender para hacer una tarea".
- 5) La adolescencia y la cristalización de la identidad: ¿quién es él mismo? es algo por aclarar. Intenta definirlo a través de todas sus actividades, aficiones, aspiraciones y amores.
- 6) La vida adulta más allá de la identidad. Se recoge y mantiene "la gloria" de las etapas anteriores, los temas de las etapas infantiles dar y recibir, esperar y querer libremente, proyectar y hacer cosas, permanecen en la edad adolescente y también en la vida adulta, pero esta última llega incluso a trascender la problemática de la identidad, típica de la adolescencia, es una transcendencia, además, desarrollada todavía en etapas, en tres momentos diferentes que progresivamente dejan atrás, asumida a la vez que superada, la temática adolescente de la identidad.
- 7) En un primer momento adulto, es la "adquisición de la intimidad vs el aislamiento: yo soy, nosotros somos.
- 8) Más adelante, la generatividad o creatividad, características de quien es capaz de ampliar su propio yo al generar realidades objetivas en torno suyo como resultado de su acción vs. el estancamiento.
- 9) Es un fin, la integridad, la aceptación del carácter único y exclusivo del propio ciclo vital, de su limitación, de la muerte, de la limitación de las experiencias y opciones, la relatividad de las normas morales y los estilos de vida (Fierro, 1992, en Coll, Palacios y Marchesi, 1992).

En el desarrollo de la identidad, la etapa adolescente representa un momento de encrucijada: en ella se consolida la identidad, se recogen las líneas de diferenciación personal propias de la infancia y se prepara la madurez de la vida adulta.

La identidad es la definición y autodefinición ante otros, ante el medio social y ante los valores, una diferenciación personal inconfundible. La identidad es de naturaleza psicosocial y contiene importantes ingredientes de naturaleza cognitiva; el adolescente se observa y se evalúa comparándose con otros y con criterios de valor significativos para él elabora juicios implícitos o explícitos con grandes connotaciones afectivas.

La adolescencia es un momento evolutivo de búsqueda y logro de la identidad que no es el resultado de la acumulación de las identificaciones infantiles, sino de su integración y trascendencia hacia un proyecto de vida.

Por lo anterior, Erikson (1968) supone que el adolescente en ocasiones requiere de una "moratoria" para conseguir la integración los elementos que lo llevan al logro de la identidad un periodo de demora y aplazamiento activo en espera de la madurez y de preparación para la adultez.

No siempre se consigue la identidad lograda. Puede fracasar y quedar en una confusión o una "benigna" difusión de la identidad, por ejemplo se manifiesta en vivencias y sentimientos contradictorios, así un adolescente puede mezclar la dedicación exclusiva y apasionada a una sola actividad (bailar, deportes, leer) disminuyendo el tiempo para otras.

Para Erikson la búsqueda de la identidad en la adolescencia está relacionada con la adquisición y/o consolidación de valores, actitudes y moral, modos de vida, es decir con aspectos ideológicos y por lo mismo, la identidad no sólo es psicológica sino también psicosocial.

El desarrollo de la identidad también se refiere al desarrollo del yo dentro de la personalidad, a la unificación de representaciones que el individuo tiene acerca de sí mismo, de la organización de las defensas de la propia identidad frente a las amenazas del mundo exterior y la disposición y aprendizaje de las estrategias de enfrentamiento para adaptarse a la realidad y también para adaptarla activamente a las propias necesidades y aspiraciones; la elaboración de la memoria autobiográfica del sujeto y el proyecto de un futuro satisfactorio (Josselson, 1980 y Loevinger, 1976, citados en Fierro, 1992).

En conclusión, como se ha podido observar, existen diferentes tendencias con respecto al estudio de la adolescencia, la cual está principalmente caracterizada por cambios físicos que se reflejan en todas las facetas de la conducta, además de que los adolescentes de ambos sexos se ven afectados por los cambios físicos que ocurren en sus propios cuerpos, también en una forma muy sutil y casi inconsciente, el proceso de la pubertad afecta el desarrollo de sus intereses, su conducta social y la calidad de su vida afectiva.

En la adolescencia se lleva a cabo una gran cantidad de cambios en todos los aspectos de la vida del niño, se produce una gran intensificación de la vida emocional cuando el adolescente amplía sus actividades en busca de nuevas experiencias y conocimientos, pero, al mismo tiempo adopta una actitud defensiva contra las posibles consecuencias. Normalmente es un período de esperanzas e ideales, de anhelos, que a menudo están divorciados de la

realidad; existe apasionamiento por asuntos que las personas mayores consideran de poca importancia.

En suma, la adolescencia es un fenómeno principalmente sociocultural, en donde gran parte de las experiencias, sentimientos y comportamientos y privaciones que la acompañan son el resultado de valores, demandas y condiciones culturales.

2.2 La personalidad

La diversidad de definiciones de la personalidad basadas en diferentes aproximaciones teóricas, ha sido entendida por algunos como una carencia de entidad sustantiva y por otros como algo inherente a la complejidad y diversidad del estudio de la personalidad (Pelechano, 1996). El campo de la personalidad constituye una de las áreas más extensas dentro de la psicología, y existen un sinnúmero de investigaciones, destacando en ellas la gran diversidad metodológica y teórica.

El interés por explicar y comprender el comportamiento del ser humano ha motivado el estudio de la personalidad considerándola desde lo individual como desde lo social.

El estudio de la personalidad siempre ha atraído el interés de la psicología así como de otras disciplinas, de hecho el término tiene significados teológicos, filosóficos, jurídicos, sociológicos, biosociales, y psicológicos.

2.2.1 Definiciones y conceptos.

La compleja naturaleza de la personalidad ha dado lugar a muchos esfuerzos por establecer una explicación sistemática sobre ella, así en el campo de la psicología existen múltiples definiciones de la personalidad que según Allport (1994) pueden clasificarse en cinco categorías. Veamos una breve síntesis:

- 1) Definiciones Aditivas; Son aquellas definiciones cuya formulación incluye frases como "la personalidad es la suma de..." (Prince, M, Menninger, K.)
- 2) Definiciones Integrativas-configuracionales; en éstas se acentúan "la organización de los atributos personales..." (Warren, C. y Carmichael, L Gessell, A.
- 3) Definiciones Jerárquicas; cuya característica es delimitar varios niveles de integración u organización y culminan con un "yo" íntimo, o un núcleo dominante de la persona (W. James, W. Mac Dougall).
- 4) Definiciones de la personalidad en términos de ajuste; que han sido formulados principalmente por los biólogos y el conductismo dentro de la psicología, representan una tendencia a ver la personalidad en términos de evolución y supervivencia.
- 5) Definiciones basadas en la distintividad; son aquellas que se refieren a "estilos de comportamiento", a disposiciones, de modo que la personalidad es adverbial, y no sustantiva.

6) Con base en esta gran diversidad, Allport (1974, p. 65) enuncia una definición propia: "La personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su ambiente".

En términos generales la personalidad se ha definido como las características o pautas globales de comportamiento características de una persona; o como afirman Hall y Lindsey (1970), la personalidad es la integración de los sistemas de hábitos que representan los ajustes al medio característicos de un individuo, y con base en esto definen a la personalidad como "el sistema organizado, el todo en funcionamiento, o la unidad de hábitos, disposiciones y sentimientos que caracterizan a un miembro del grupo como diferente de cualquier otro miembro del mismo grupo" (Hall y Lindsey, 1970).

A esta definición Allport uno de los autores más importantes en este campo agrega el concepto de "organización dinámica", señalando que la personalidad se encuentra en desarrollo y cambio continuo a lo largo de la vida, donde lo que permanece constante es una organización sistemática que rige los factores que la integran (Ampudia, 1998. P. 7).

En tanto que Catell define la personalidad como aquello que permite una predicción de lo que una persona hará en una situación determinada (1950, en Engler, 1996).

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Catell se interesó en la capacidad de un constructo, la personalidad para predecir la ocurrencia de algunos acontecimientos y anticipar lo que un individuo hará en ciertas situaciones. Para este investigador no es suficiente la explicación del comportamiento sino su predicción, de ahí que haya considerado que la exploración de los rasgos de la personalidad ayudaría a comprender la estructura y función de la personalidad. Se basó en el análisis factorial para estudiar la personalidad, agrupó ciertos rasgos de personalidad "superficiales" bajo un rasgo fuente "común", de tal manera que con esta información es posible describir a un individuo y en consecuencia, se podrá predecir la manera en que reaccionaría un individuo en particular ante una situación determinada.

Sin embargo Catell ha recibido muchas críticas a su método porque no considera las posibles interrelaciones o interacciones entre los rasgos (Pelechano, 1996).

2.2.2 Teorías de la personalidad

Hall y Lindzey (1970) plantean dos generalizaciones sobre las teorías de la personalidad. La primera consiste en que éstas han desempeñado un rol disidente en el desarrollo de la psicología, en tanto que aceptan y promueven

lo especulativo antes que lo experimental, y por otro lado, consideran que las teorías tienen un carácter funcional, en tanto que la personalidad se define por los conceptos empíricos propios de la teoría de la personalidad que se utilice.

Debido a que las teorías de la personalidad son amplias en cuanto a sus fines, prácticas en su orientación y le confieren un papel decisivo a los procesos motivacionales, los teóricos de la personalidad están convencidos de que es necesario comprender a la persona total, para poder comprender a la persona humana.

Por lo mismo, de acuerdo con estos mismos autores, (1970), una teoría de la personalidad debe ser la suma de un conjunto de supuestos referentes a la conducta y las definiciones empíricas, correspondientes, además la teoría debe ser capaz de establecer predicciones con respecto a cualquier fenómeno del campo del comportamiento humano, tal como lo planteaba Catell en su definición.

Al igual que la multiplicidad de definiciones han permitido su clasificación, la gran diversidad de teorías han hecho posible ubicarlas en dos grandes clases: teorías ideográficas y teorías nomotéticas.

Las primeras, las nomotéticas centran su estudio en pocos individuos o aún más, en un solo individuo y fundamentan sus supuestos en aquello que puede ser observado o interpretado por el sujeto que reporta lo que ocurre dentro de él. Por lo tanto, en estas teorías se enfatizan las características únicas e

intraindividuales del sujeto (Cueli , 1997; Gilbert y Connolly, 1995), lo que hace único y separado al ser humano, es su individualidad (Allport, 1974, p.19).

En la segunda categoría, las teorías nomotéticas, pretenden analizar las relaciones entre los individuos la interindividualidad-, mediante el conocimiento de los factores que se presentan con regularidad en el grupo, buscando encontrar las reglas o leyes generales que explican su comportamiento (Cueli, 1997).

Con base en lo anterior, puede concluirse que las teorías monotéticas destacan la comparación entre individuos, en tanto que las ideográficas caracterizan al individuo único. Esta es la base de la que parte este trabajo.

Otra manera de clasificar las teorías es la de Pervin (1996), quien establece que en el estudio científico de la personalidad, existen 3 tradiciones de investigación:

1. La aproximación clínica, representada por Charcot, Freud, Murray, Kelly y Rogers.
2. La aproximación correlacional, con sus representantes Galton, Catell, Eysenck y el modelo de la personalidad de los cinco factores.
3. La aproximación experimental, con autores como Wundt, Ebbinghaus, Pavlov, Watson, Hull Skinner y algunos teóricos cognoscitivistas de la personalidad.

En este mismo campo de las definiciones de la personalidad, encontramos la de Mishel (1986) quien plantea la necesidad de estudiar a los individuos en el contexto social en que se desenvuelven, puesto que él considera al igual que otros autores que los individuos interactúan, e influyen en sus propias situaciones vitales (Gilbert, B.O; Gilbert, D.G. y Connolly, J.J., 1991).

No obstante que estos autores reconocen la influencia del contexto, la tendencia más generalizada y desarrollada es la que busca las consistencias en el comportamiento, así para Ampudia (1998) el propósito central de una teoría de la personalidad es establecer las consistencias del comportamiento ajenas a la presencia de variables contextuales, es decir, las características, dimensiones, o factores utilizados para clasificar las conductas interindividuales más estables de un sujeto.

La misma autora (Ampudia, 1998. P.21) plantea algunos supuestos sobre la personalidad que ella considera fundamentales y que se encuentran en la literatura y en la investigación clínica:

- La personalidad está relacionada con la identidad y con la diferencia. Es decir con la estabilidad que hace consistente y predecible a una persona, en tanto que la diferencia es lo que distingue un individuo de otro y lo hace único y distinto.
- La personalidad es inferida, es una construcción hipotética, resultante de la consistencia de pensamientos, sentimientos y pautas de acción.

- Las afirmaciones sobre la personalidad son de carácter probabilístico y no predicciones fijas.
- El comportamiento es resultado de la interacción de múltiples causas.

Finalmente, para describir las dimensiones más importantes de la personalidad, algunos teóricos han propuesto el análisis de factores de la personalidad que describen el llamado "Modelo de los cinco factores" (FFM), los principales conceptos de la personalidad desarrollado por Allport, Catell y Eysenck en la década de los años 60's (Pervin, 1996, p.45).

Teorías de los rasgos

Los psicólogos de la teoría del rasgo establecen que los rasgos se refieren a continuidades o a consistencias generales de comportamiento en la gente y son descriptores de las amplias diferencias de funcionamiento. Los rasgos son una disposición favorable de las personas para responder ante diferentes situaciones que se consideran como semejantes, con un estilo único expresivo y adaptativo (Pervin, 1996).

Desde 1937, Gordon W. Allport es uno de los más importantes psicólogos que apoyan estas teorías, para él, los rasgos son descriptores que empleamos para caracterizar la personalidad de alguien, por ejemplo: X es comunicativo, reservado, áspero, amable, etc, son descripciones breves y útiles de

generalidades conductuales. Aunque Allport no utilizó el análisis factorial como Catell, (Pervin 1996) para determinar los rasgos, si distinguió entre categorías de rasgos y estableció el llamado "principio nomotético- ideográfico", es decir, los rasgos pueden describir a la generalidad de las personas, pero también diferenciar a un individuo de otros y también señaló otra distinción que se refiere a la dominancia del rasgo, es decir el grado en que se presenta en los individuos, pudiendo ser clasificados como rasgos cardinales, centrales y disposiciones secundarias (Allport, 1970).

Como ya hemos visto, los rasgos son disposiciones o elementos de la personalidad que describen regularidades o consistencias generales en el funcionamiento de la gente.

La teoría de los rasgos tiene un gran representante en R.B. Catell, quien postula que las unidades básicas de la estructura personal son los rasgos. La teoría de Catell es dimensional, lo que implica que sus unidades de análisis son cuantitativas, mensurables y no únicamente cualitativas.

Catell define a los rasgos como un conjunto de respuestas de distinto tipo que se presentan juntos y que se obtiene empíricamente mediante la técnica de análisis factorial, así, para este autor, un rasgo es equivalente a un factor o una dimensión (Pelechano, 1996, Engler, 1978).

Catell realizó grandes aportaciones a la psicología de la personalidad, desarrolló instrumentos de evaluación de ésta, como el Cuestionario de 16 factores de la personalidad (16 PF), que evalúa las dimensiones de los rasgos, en el estudio

de las causas determinantes y el desarrollo de los rasgos, así como en los aspectos dinámicos de la personalidad y sus aspectos estructurales, los variables y los estables.

En esta breve revisión de los antecedentes del modelo de personalidad de los 5 factores (FFM) tenemos que mencionar a H. J. Eysenck, quien al igual que Catell, emplea el análisis factorial en la investigación de los determinantes genéticos y las bases biológicas de la personalidad, pero a diferencia de Catell, quien maneja dimensiones de la personalidad, Eysenck trabaja con "tipos" que constituyen la base de los factores o rasgos.

El modelo de la personalidad que propone Eysenck es bidimensional (neurótico-estable, introvertido-extrovertido) y considerando sus diversos niveles de análisis, su aproximación teórica ha sido considerada como tipológica, factorial o psicométrica, experimental, biológica, biométrico, o en términos del propio Eysenck, biosical (Eysénck, 1990, 1991 citado en Pelechano, 1996 p. 60).

No obstante que las raíces históricas del modelo se remontan a los años 50's y los trabajos de Allport y Odbert, Thurstone, Catell y Eysenck, la fase de integración o búsqueda de coherencia se inició en 1949, fue hasta 1980 con un trabajo de Goldberg que se consolida el modelo de los 5 factores donde confluyen tres líneas de pensamiento e investigación que lo apuntalan: el interés en las escalas de calificación, los estudios sobre la estructura del lenguaje en los descriptores de la personalidad y el análisis de los inventarios y

cuestionarios de personalidad. Esto último, la comparación de los cuestionarios e inventarios de personalidad más utilizados, concluyeron a la obtención de todos o algunos de los factores propuestos por el modelo de los 5 factores (Amelang y Borkenau, 1982; Costa y McCrae, 1976, 1987 y 1989, citados en Pelechano, 1996, p. 93).

Aún cuando no existe un acuerdo único y sí en cambio hay ligeras diferencias en el nombre, los cinco factores se pueden denominar con los términos siguientes: 1) neuroticismo, 2) extraversión, 3) abierto a la experiencia, 4) afabilidad y 5) consciencia, en idioma inglés, se reconoce con las siglas O.C.E.A.N (Pelechano, 1990 y Pervin, 1996).

Para nuestro trabajo consideramos importante este modelo, por cuanto se apoya en y promueve fuertemente el uso de cuestionarios e inventarios para evaluar la personalidad (McCrae y Costa, 1990, citados en Pervin, 1996, p. 45). Dentro de estos inventarios, es posible conocer el perfil de la personalidad de los individuos es decir, se dispone de una descripción sintética de la posición que ocupan las características de un sujeto en cada una de las dimensiones medidas. De esta manera, es posible contar con una aproximación a su personalidad y su comportamiento en diversas situaciones (Carver y Scheier 1997, citado en Loza, 1998).

2.2.3 La evaluación de la personalidad

El Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota (MMPI)

Las pruebas o test de personalidad, son instrumentos que se emplean para medir las características emocionales, motivacionales, interpersonales y de actitudes, rasgos que se consideran diferentes de las habilidades.

Entre los distintos tipos de instrumentos diseñados para evaluar la personalidad están los cuestionarios o inventarios autodescriptivos; los tests situacionales y de ejecución y las técnicas proyectivas.

Los inventarios autodescriptivos están constituidos por una serie de estímulos verbales estandarizados y sus respuestas se califican en función de sus correlatos conductuales establecidos empíricamente (es decir, con base en un criterio externo), lo que significa que las respuestas son tratadas como en cualquier prueba psicológica (Anastasi y Urbina, 1998, p. 351).

El MMPI se publicó originalmente en 1942, y hace algunos años fue revisado y reformulado en Estados Unidos, con MMPI-2 (Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen y Kaemmer 1989) y en México con Lucio y Col (1995). También se elaboró una revisión para adolescentes, el MMPI-A (Butcher et.al, 1992) y en México, Lucio y col. 1998) y durante más de medio siglo ha sido el

instrumento para evaluar la personalidad más utilizado y también el más investigado.

A continuación haremos una breve revisión o citas del uso del MMPI en su versión original, del MMPI-2 en contextos educativos y del MMPI-A para adolescentes, que es el instrumento seleccionado para la presente investigación.

Desde su publicación en 1942, el MMPI se utilizó en numerosas investigaciones con estudiantes universitarios para conocer los aspectos o los factores de personalidad asociados con el rendimiento académico, que es uno de los temas centrales de este trabajo. Algunas de éstas han sido reseñadas en el trabajo de Ampudia (1994) y entre las principales menciona las siguientes: Knapp, Brimmer y White en 1959; Schofield, en 1965, y Gaines, Thomas y Morris en 1967.

Asimismo Baum (1998) describe el uso del MMPI con población universitaria, con los trabajos que Kokosh realizó en 1975 con fines predictivos y encontró que la combinación 2-7/7-2 diferenciaba a los buenos estudiantes de los malos y pudo predecir el éxito o fracaso académico en carreras como zoología y física.

Kodman en 1984 (citado en Ampudia, 1994, p. 63) empleó el MMPI para conocer algunas características de personalidad de estudiantes universitarios hombres y mujeres de logro académico muy alto y encontró diferencias

significativas en los hombres en las escalas de histeria, desviación psicopática, masculinidad, feminidad, psicastenia, esquizofrenia e introversión social, y para las mujeres fueron las mismas escalas exceptuando esta última.

Lo anterior muestra gran similitud entre los perfiles de personalidad de hombres y mujeres asociados con el alto rendimiento académico y contrasta con los hallazgos de Cárdenas (1987 en Ampudia, 1994) sobre las características de personalidad asociadas con el bajo rendimiento académico entre las que se encuentran: tensión interna elevada, apatía, alto desgaste de energía y bajos logros, imprecisión de metas y logros personales, así como dificultades para concentrarse.

La misma autora reporta que Liceaga en 1979 investigó con el MMPI las características psicopatológicas que influyen en el rendimiento académico y Ortiz (1984) que trabajó las relaciones entre el rendimiento académico y las áreas de elección profesional y algunos rasgos de personalidad.

Con base en los resultados presentados hasta aquí, puede afirmarse que el MMPI es un instrumento de evaluación de la personalidad que ha demostrado tener buena validez predictiva para el rendimiento académico y que ha sido ampliamente utilizado en nuestro país para investigar el rendimiento académico.

El Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota-2 (MMPI-2).

Luego de más de 50 años de trabajar con el MMPI (Hathaway Mckinley, 1943, citados en Lucio y Col., 1995). Desde 1989, se cuenta con una nueva versión del instrumento que ha sido actualizada y reestandarizada por un comité especialmente designado por la Universidad de Minnesota e integrado por los doctores James N. Butcher, de la Universidad de Minnesota, W. Grant Dahlstrom de la Universidad de Carolina del Norte, John R. Graham de la Universidad Estatal de Kent y Auke Tellegen de la Universidad de Minnesota y Beverly Kaemmer, (Lucio y col. 1995).

Algunas de las razones para realizar esta nueva versión del MMPI se relacionan con los cambios en la cultura norteamericana durante las cinco décadas de vida del instrumento, así como la conveniencia de sustituir algunas expresiones "sexistas" o idiomáticas en algunos reactivos del inventario.

En México el MMPI-2 ha sido adaptado al español por la doctora Emilia Lucio y un equipo de investigadores entre los que destacan Amada Ampudia, Consuelo Durán y Luis Monzón, entre otros (Lucio y Col., 1995; Ampudia, 1994).

El MMPI-2 se ha utilizado ampliamente en México con poblaciones de estudiantes universitarios y entre otras investigaciones podemos citar el trabajo de Lucio y Reyes (1992) para la estandarización y normalización del MMPI-2 al español con estudiantes universitarios de la UNAM, Ampudia

(1994) quien utilizando este Inventario concluye que existen correlaciones entre el perfil de personalidad del MMPI-2 y el rendimiento académico de los alumnos universitarios que formaron su muestra (650 sujetos), Durán (1996) que realizó el análisis factorial de las escalas básicas del MMPI-2, Gallegos (1998) quien utilizó este instrumento en un estudio para conocer la correlación existente entre los rasgos de personalidad y las características de los sucesos de vida estresantes en pacientes con dermatitis atópica, entre otros.

2.2.4 La evaluación de la personalidad en la adolescencia.

El Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes. (MMPI-A).

Aún antes de su publicación formal en 1942, y desde entonces hasta años recientes el MMPI fue empleado en forma consistente con población adolescente tanto en ámbitos clínicos y de investigación (Archer, 1987 citado en Lucio y Col., 1998).

Hathaway y Monachesi hicieron grandes aportaciones al desarrollo y validez de la aplicación del instrumento para adolescentes, pues encontraron que habrían diferencias en las respuestas de los adolescentes del sexo femenino y masculino y de los adolescentes con respecto a los adultos, también hallaron diferencias en los patrones de respuestas a los reactivos durante la

adolescencia media y tardía, y finalmente, estos mismos investigadores obtuvieron las normas para adolescentes que sirvieron como base al trabajo de Marks y Briggs (Archer, 1987).

El trabajo de Mark y Briggs sobre las normas del MMPI para su uso con adolescentes (1974, en Lucio y col., 1998) fue determinante para interpretar las pautas características de la personalidad de los adolescentes, pues diversas investigaciones del uso de las normas de este instrumento con población adolescente en diversos contextos (evaluaciones médicas, ajuste escolar, delincuencia juvenil, etc.) mostraban consistentemente una tendencia a la evaluación del grado de psicopatología exhibido por los adolescentes, cuando sus pruebas eran calificadas con normas para adultos.

El MMPI-A es la versión para adolescentes del MMPI-2 publicada por primera vez en 1992 y constituye uno de los primeros instrumentos diseñados específicamente para la evaluación de la personalidad de los adolescentes que surgió de la necesidad detectada de contar con un instrumento de este tipo por los problemas que planteaba el empleo del MMPI-2 con adolescentes.

Su primera publicación fue en 1992 como resultado de nueve años de investigaciones de psicólogos especialistas en evaluación, el Comité de la Universidad de Minnesota para el Proyecto MMPI-A integrado por James N. Butcher, Carolyn L. Williams, John R. Graham, Robert P. Archer, Auke Tellegen, Yossef S. Ben- Porath y Beverly Kaemmer.

Entre las características más importantes del MMPI-A está la evaluación de áreas de interés específicas de la adolescencia como son los problemas escolares, los problemas familiares, los problemas con el alcohol y/o drogas.

El instrumento reúne todos los criterios de confiabilidad y validez psicométrica y consta de tres tipos de escalas: básicas, de contenido y suplementarias.

El Inventario publicado en Estados Unidos consta de 478 reactivos, presenta normas nacionales para ese país, incluyendo muestras representativas de adolescentes hombres y mujeres, de diversas regiones y grupos étnicos y culturales de ese país.

Se crearon nuevas escalas de contenido acordes a los adolescentes (problemas escolares, aspiraciones limitadas, problemas de conducta y enajenación) y en las escalas suplementarias se crearon dos para evaluar problemas con el alcohol y con las drogas, así como una para evaluar la inmadurez.

En México el desarrollo de la versión al español estuvo dirigida por la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo y colaboraron directamente la Dra. Amada Ampudia Rueda y la Mtra. Consuelo Durán Patiño.

Esta versión es el resultado de un proceso de adaptación constituido por varias fases desde una primera traducción (inglés-español) hasta una traducción inversa (español-inglés) y la validación de juicios clínicos.

Posteriormente Monzón y Lucio (1996, en Lucio y col., 1998) diseñaron una hoja de respuestas para su lectura óptica y un programa de cómputo para su calificación.

En el Manual del MMPI-A que se publicó en 1998, se presentan las normas y puntuaciones T lineales y uniformes con lo que se obtuvieron las normas para la población mexicana, así como los resultados de los estudios de validez y confiabilidad efectuados con las muestra normativa de estudiantes (4 181 sujetos) y el grupo clínico.

Adicionalmente se diseñaron los perfiles especiales para los adolescentes mexicanos (Lucio y Col., 1998).

Por los antecedentes y datos antes mencionados, para la presente investigación se eligió este instrumento, el MMPI-A porque está fundamentado en la teoría de los rasgos y permite medir éstos en la personalidad de los individuos, conocer la cantidad de éstos en los individuos e indicar la posición de un individuo con respecto a otros.

Asimismo, este Inventario considera en los reactivos, tanto en contenido como en su redacción los sentimientos, actitudes y pensamientos que caracterizan a la adolescencia y que acompañan los procesos de individuación en los adolescentes y que los hacen diferir en amplios rangos de los adultos que ya

viven de manera independiente y no en el contexto familiar nuclear (Archer, 1992).

La adolescencia puede definirse en términos de cambios cognitivos y como ya se ha mencionado, el trabajo de Jean Piaget (1974) puede ser muy útil para entenderlos, y además en la adolescencia ocurre la transición de la etapa de las operaciones concretas a las operaciones formales y es en este momento cuando los adolescentes comienzan a pensar su mundo de nuevas maneras y empiezan a pensar en cómo son percibidos por otros y el tipo y tiempo de atención hacia ellos (tendencia egocéntrica), algo similar han planteado Peter Blos,(1971) y Erik Erikson,(1968, 1972) con respecto a la formación y maduración del yo así como los procesos de individuación que ocurrirán durante la adolescencia.

Archer (1992) plantea que el proceso de individuación se refleja claramente en la fase temprana de la adolescencia mientras que el proceso de la formación y consolidación de la identidad se manifiesta típicamente durante las fases, tardías de la adolescencia, y que en edades cronológicas fluctúan entre los 13 a los 18 años, que son los rangos de edad en que se aplica el MMPI-A.

CAPITULO 3

CAPITULO 3 FACTORES PSICOSOCIALES

3.1 Género

3.1.1 Conceptos y definiciones

El género es el conjunto de creencias, personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres (Benería y Roldán, 1987).

Dentro del género se incluyen todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad, reservándose el sexo para los componentes biológicos, los anatómicos y para referirse al intercambio sexual.

El género es una categoría social, una categoría de estudios que establece los determinantes de los comportamientos observados en hombres y mujeres, aún cuando no se puede hablar de una teoría del género, debido a vacíos metodológicos (De Barbieri, 1990).

El género es la interpretación social de lo biológico (masculino y femenino), la connotación dada por la cultura a una mujer (femenina) y un hombre (masculino). Es la interpretación cultural del hecho biológico que marca una diferencia entre los sexos y que marcará el destino de las personas.

Las conductas que van de acuerdo con las expectativas hacia lo femenino y lo masculino, se denominan rol de género. Estas conductas dan fuerza y coherencia a la identidad de género, pero este es un hecho social, no biológico (Lamas, 1986).

Sexo y género no son conceptos sinónimos, el sexo se refiere a la dimensión biológica que hace la diferencia entre hombres y mujeres. El género es la categoría que, en lo social, corresponde al sexo anatómico y fisiológico de las ciencias biológicas. El género es el sexo socialmente construido.

Los sistemas sexo-género son las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia biológica entre los sexos, (De Barbieri, 1990), por lo tanto, son sistemas amplios y permiten mejor comprensión y generalidad de las relaciones humanas en un contexto cultural.

Los agentes socializantes son diversos: las personas más próximas al niño madre, padre, hermanos, otros familiares, amigos, compañeros, profesor, otros adultos, las instituciones (familia y escuela) los medios de comunicación social, (TV, radio, prensa escrita) y diversos instrumentos mediadores (juguetes, ropa, libros, discos).

Además de la diversidad en sí de estos agentes socializadores, su actuación depende de un gran número de variables contextuales tales como la clase

social, la edad, el país, la ciudad, zona geográfica, el sexo, las aptitudes físicas y psicológicas.

Para Linton (1956, en Lamas, 1986), en sus orígenes, todas las sociedades prescribieron comportamientos y actitudes diferentes basadas en las características biológicas, sin embargo estas diferencias están más determinadas cultural que biológicamente.

Las diferencias entre los géneros se dan en todas las culturas de manera diferente, dependiendo de las actitudes, valores y expectativas de cada sociedad, marcando un nivel de participación diferente para hombres y mujeres en las diferentes instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas (Lamas, 1986).

Las características femeninas o masculinas se adquieren durante un largo proceso individual y social de adquisición del género. Para Sau (1989), existen cinco mecanismos de adquisición del rol de género:

- 1) Tendencia a responder a intereses y actividades nuevas
- 2) Luego, la niña o el niño piensa que su sexo es el mejor
- 3) Después los individuos descubren los estereotipos de valor y prestigio
- 4) Se percibe que la adecuación a este estereotipo es moralmente justo.

- 5) Se logra la imitación, que no es sólo imitación sino que se conceptualiza todo lo que el modelo del mismo sexo es o hace.

Para Galván (1988 en Sau, 1989), la adquisición del género a nivel individual, se da por:

- 1) Asignación; se basa en el sexo y la constitución genital.
- 2) Identidad; cuando el niño o la niña adquieren el lenguaje y la conciencia de pertenencia a un sexo u otro desde la cultura.
- 3) Rol de género; por las normas que da la sociedad sobre el comportamiento masculino o femenino, lo cual varía según la cultura, clase social, grupo étnico, etc.

El rol social es la posición de las personas en función de las pautas de pensamiento y acción que pueden explicarse por el sistema social, la cultura y la personalidad. Al colocarse una persona en una determinada posición con respecto a su rol, se crearán expectativas sobre el comportamiento que socialmente se considera apropiado en esta situación, de manera que su conducta sea predecible, a esto, se le denomina "estereotipo". Los estereotipos surgen por la historia cultural, las tradiciones históricas, los modismos, la marginación social, etc.

En el proceso de identificación (en el desarrollo de la personalidad) se pueden observar las acciones individuales y de los grupos sociales, así, Benería y

Roldán (1987) señalan que nuestra sociedad está fundamentada en un sistema de producción capitalista, donde los valores son diferentes para los hombres y para las mujeres y donde se da la subordinación de la mujer en lo político y en lo social, pero también en los géneros, por el papel de dependencia económica atribuida a la mujer hasta hace poco tiempo.

Haciendo referencia a los estereotipos, (mujer-femenina, hombre-masculino) tanto la educación formal como la informal contribuyen a preservar el rol hegemónico del hombre masculino. Socialmente se considera al hombre más cercano a lo intelectual y a la mujer más cerca de lo natural, así en la escuela se tiende a favorecer más el trabajo de los alumnos varones porque va más acorde con su naturaleza intelectual (Hierro, 1985).

3.1.2 Roles y estereotipos de género en la educación

La educación y los logros educativos de las mujeres son una condición necesaria pero no suficiente para lograr la equiparación de los sexos, existen además otras instituciones y mecanismos sociales: la familia, la escuela, los estereotipos, es decir, una transformación en el proceso de la socialización lo que dará como resultado la adquisición de nuevos roles, actitudes, lenguaje, etcétera.

Michelle Stanworth (1983, en Alberdi, 1986) explica el mecanismo de actuación de la escuela en la reproducción de los estereotipos sexuales. Según

esta autora, la escuela ayuda a la reproducción de las desigualdades sociales mediante un doble mecanismo:

- 1) Por una parte la escuela moldea a sus alumnos y los forma en los hábitos de pensamiento prevalecientes en la sociedad y que van a necesitar en sus vidas laborales.
- 2) Por otra parte, la escuela no crea la desigualdad, pero la educación ayuda a legitimarla, la hace parecer natural y aceptable.

Para las mujeres la incorporación a la escuela representó un logro, sin embargo, en la sociedad no sólo existen normas de conducta y expectativas sociales diferentes para hombres y mujeres, sino que también aparecen imágenes de "cómo son los hombres" y "cómo son las mujeres", que actúan como moldes para encasillar su comportamiento.

Los estereotipos no se apoyan en hechos reales, sino que se sustentan en ideas preconcebidas, es una opinión ya hecha que se impone como un cliché a los miembros de una comunidad.

El estereotipo es subjetivo; mientras que el rol social es objetivo; ambos dirigen las expectativas de los miembros del grupo social. El rol social dirige las acciones del individuo, en tanto que el estereotipo determina principalmente las opiniones. El estereotipo es la traducción de un juicio y designa lo que se es para los otros, es un molde rígido, una etiqueta fija, por ejemplo: denominaciones como negro, judío, mujer, al aplicarse a aspectos perceptivos

de los individuos les quitan toda la individualidad, ejerciendo a la vez gran influencia en la conducta de los individuos, como una "predicción" que se cumple.

El contenido de los estereotipos depende de diversos factores culturales y varía en las diferentes sociedades. Existe homogeneidad entre grupos sociales en cuanto a los estereotipos sexuales, así, la mujer: se asocia con dependencia, deseo de agradar, inestabilidad emocional, falta de control y desequilibrio, el aspecto intelectual se señala poco, sólo se da importancia a la escolaridad y el aspecto afectivo está muy marcado destacando la dulzura, la ternura y la compasión (Alberdi, 1986), en tanto que en el estereotipo masculino se concentran las cualidades y en el de las mujeres, los defectos por ejemplo: mujer = frivolidad, incoherencia, histerismo, afectación, pasividad... Hombre = aptitud científica, amor al riesgo, combativo, objetivo, lúcido, creador, decidido y firme...

La importancia de los estereotipos deriva de la persistencia de su arraigo social. Los cambios sociales que hacen cumplir a hombres y mujeres diferentes papeles tardan en quebrar la fuerza de los estereotipos. La persistencia social de los estereotipos influye en la forma como desean ser valorados los individuos niñas (por lo afectivo y virtud moral) niños (por su capacidad y coraje físico).

La clase social también es una variable importante en la determinación de la escala de valores, en los individuos, así en los niños existe una mayor variación en sus valores de acuerdo a la clase social, en tanto que las niñas tienen una mayor homogeneidad entre sus valores independientemente de su clase social. Los denominados patrones de femineidad se imponen con fuerza tanto en las niñas de clases altas como en clase baja, (Subirats y Brullet, 1988).

Los estereotipos y los valores apreciados diferentemente por niños y niñas se integran en lo que es la personalidad del individuo a través de las agencias socializadoras principalmente a través de la escuela y la familia.

Para diversos autores, el destino hacia el matrimonio puede suponer un “freno” importante para las aspiraciones profesionales e intelectuales de las niñas, pues para muchas lo más importante en la vida - el matrimonio - no se consigue con el propio esfuerzo y los méritos y logros personales, sino mediante un complejo enredo de azar y casualidad, entonces no vale la pena esforzarse. Las cualidades que conducirán al matrimonio tales como la belleza, carácter agradable, etc. no se aprende ni se ejercitan, el esfuerzo intelectual es útil para el trabajo futuro, pero este es secundario en la vida de una mujer. Los hombres no buscan una mujer atrevida, con mucha cultura, inteligencia y carácter (Bank y Hall, 1997). En las mujeres sus aspiraciones “femeninas” están en contradicción con sus aspiraciones como personas. Quizás por esto la adolescencia es un período tan difícil para las niñas.

Aunque en los países más desarrollados la incorporación de las mujeres a la educación es un hecho, la discriminación persiste, H. Astin, citado en Alberdi, (1986, p. 27) luego de comparar la educación de las mujeres en Estados Unidos, Australia, Grecia y Japón, concluye que las barreras que se oponen al progreso educativo de las mujeres no son legales, sino de carácter actitudinal y cultural. Se puede citar cuatro de estas barreras:

- a) La socialización de las niñas para la dependencia y la conformidad
- b) La escasa preparación de las mujeres en matemáticas y ciencias a partir de la secundaria y en los estudios técnicos y superiores.
- c) Las discriminaciones sutiles a veces, abiertas en otras cosas, al ingreso de las mujeres en ciertos programas de educación superior.
- d) Las expectativas sociales acerca de los roles apropiados y deseables para las mujeres que dan prioridad a su futuro de esposa y madre.

3.1.3. Socialización y Rendimiento Académico: El caso de las escuelas católicas de un solo sexo.

Lee (en Bank y Hall, 1997), desde una posición sociológica que se enfoca en la inequidad educativa infrecuente pone en el centro las diferencias de género.

Entre algunas temáticas en esta línea de género que esta autora refiere porque considera que han recibido mucha atención por diferentes y numerosas investigaciones, se encuentran:

- 1) **Diferencias de género en logro escolar:** Las chicas no lo hacen tan bien como los niños, especialmente en las áreas de ciencias y matemáticas.
- 2) **Problemas de género en el trato en el aula:** Las chicas no reciben un adecuado y equitativo trato en las escuelas, los profesores enfocan la mayoría de sus esfuerzos en los muchachos y en cambio, ignoran sistemáticamente ó activamente, a las chicas.
- 3) **Género y autoestima:** Las chicas pierden autoestima en tanto avanzan y maduran a través del proceso educacional como resultado del proceso de escolarización.
- 4) **Separación instruccional o integración:** Debido a la inequidad vista en el sistema educativo en lo relativo a sus estudiantes del sexo femenino, una solución deseable (a corto ó largo plazo) es para muchos, educar a las muchachas en escenarios educativos donde los géneros estén separados (escuelas de un solo sexo). Dichos escenarios pueden ser escuelas completas o bien cursos dirigidos a un sexo exclusivamente. Este tipo de separación es visto particularmente benéfico para mujeres, especialmente si involucra también modelos del mismo sexo en directivas y profesores (Monaco y Gaier, 1992).

Con respecto al "sexismo" en las aulas, la mayoría de los trabajos sobre este asunto se ha desarrollado en escuelas mixtas, encontrándose en la mayoría de estos escenarios, una "dominación de género" (masculino). Junto al sexismo en aulas mixtas, Lee, (1994) también encontró una considerable cantidad de

sexismo en aulas de un solo sexo, sin embargo fue de diferente tipo; más que "dominio de género", lo que ocurre o puede ocurrir sólo cuando están presentes ambos géneros, en las aulas de un solo sexo, encontramos un tipo de sexismo que llamamos "imposición de género", muy frecuente tanto en mujeres como en hombres. Este tipo de "discriminación fijada o plantada", se observó en los tres tipos de escuelas, pero era más común en aulas de un solo sexo.

Podemos concluir en este sentido que el sexismo se presenta en muchas formas, donde ambos hombres o mujeres tratarán de imponer el suyo, pero estando presentes ambos sexos esto se moderará.

En el caso del presente trabajo nos interesa señalar que las escuelas de un solo sexo que existen en México son en su mayoría de carácter privado y de orientación religiosa y ofrecen desde el nivel preescolar hasta el bachillerato para hombres o para mujeres.

En Estados Unidos la historia de estas escuelas es muy larga y aunque actualmente aumenta su tendencia a desaparecer en el área de la educación pública, sin embargo la educación básica en escuelas de un solo sexo y católicas se da en instituciones privadas, y hay más escuelas católicas de mujeres que de hombres (Lee, en Bank y Hall, 1997), sobre todo en el nivel de secundaria, como una probable reacción al proceso de desarrollo psicosexual de la adolescencia.

Para explorar esta cuestión, esta autora investigó uno de los principales grupos de estudios en Estados Unidos, las escuelas que ofrecen la alternativa de un sólo sexo, y las escuelas de la élite privada o las denominadas escuelas "independientes" que pertenecen a la NAIS (National Association of Independent Schools) en dicho país.

Lee (1994) recolectó datos de 60 escuelas independientes de 3 tipos: 20 escuelas de niñas, 20 escuelas de niños y 20 escuelas mixtas, e investigó los tipos o características de los estudiantes que escogieron las escuelas independientes, las de un solo sexo y las mixtas. Aunque se encontraron escasas diferencias en las características demográficas y académicas de los estudiantes en los 3 tipos de escuelas, fue en la escuela católica donde había más diferencias que en las escuelas independientes.

Las mujeres jóvenes que habían asistido a escuelas preparatorias católicas de un solo sexo, tenían altas aspiraciones para graduarse y asistir a escuelas de nivel superior y universitario aún en campos que estaban considerados no-tradicionales para mujeres, y mostraban actitudes menos estereotipadas sobre las mujeres en el lugar de trabajo, así como actitudes más positivas acerca de la responsabilidad social.

Para ambos, chicos y chicas, los estudiantes que eligieron escuelas de un solo sexo, eran más religiosos y era más probable que hubieran tenido parientes con experiencia de escuela de un solo sexo o una historia de escuela privada y

ellos mismos habían cursado la educación básica en escuela de un solo sexo. Las escuelas de mujeres, por alguna razón, tenían bajo promedio en matemáticas.

Tanto hombres como mujeres, reportaron que eligieron a la escuela debido a su carácter de escuela de un solo sexo, por su tamaño pequeño, y sus instalaciones físicas, lo que probablemente constituía un factor motivante, por la reputación social y académica de la institución.

Debido a la relación de religiosidad e historia familiar, para elegir la escuela de un solo sexo, para ambos géneros, Lee (1994, en Bank y Hall, 1997) podríamos concluir que era más probable que los estudiantes eligieran escuelas de un solo sexo por continuar sus tradiciones familiares, así como por la estructura de oportunidades que les ofrecían estas escuelas más que por ser consideradas proveedoras de oportunidades para el desarrollo de sus estudiantes, mujeres que puede ser limitadas o constreñidas en escenarios educativos de carácter mixto.

Además, las escuelas católicas independientes mixtas no representaron mayor efectividad, como si ocurrió en el caso de las escuelas católicas exclusivamente para mujeres.

Lee y Holland (1993, en Lee, 1997) desarrollaron otro estudio para analizar las diferencias entre escuelas católicas e independientes y encontraron que las

escuelas católicas habían servido a población de clase media o clase trabajadora (y completamente católica), pero que paulatinamente esas escuelas habían venido a servir a más familias de minorías y estudiantes no católicos.

Por otra parte, las escuelas independientes (la mayor parte) tenían una población de clase media alta y alta y no sólo eran selectivas en términos académicos, sino también en términos económicos por sus altas colegiaturas. Actualmente las escuelas independientes son para la élite, mientras que sólo algunas pocas escuelas católicas lo son. Por lo tanto, podría concluirse que las escuelas católicas ofrecen la promesa de la movilidad social a sus estudiantes, mientras que las aspiraciones para la población de las escuelas independientes probablemente sea el mantenimiento de sus privilegios.

Tales diferencias sugieren que los estudiantes en escuelas católicas podían buscar en esas escuelas sus oportunidades y esto pudo ser particularmente cierto para las muchachas. Las evidencias sugieren que este no es el caso en escuelas independientes, donde las familias pueden estar buscando metas fuera de su status tradicional o bien de preservar sus ambiciones (Fernández, 1994), de hecho los estudiantes (hombres y mujeres) aspiraban solamente a profesiones de altos ingresos, y a menos que sus propias madres tuvieran trabajos de altos ingresos o de prestigio, (lo cual fue raro), el status profesional de su madre no era respetado, y se referían a éste como "trabajitos".

Para Díaz (en Hierro, 1997), en las escuelas católicas que tienen aparejado el rol de género del profesor con el del sexo de los alumnos, se puede observar un papel de "modelo" de conducta el de las profesoras (Monaco y Gaier, 1992) en tanto que en las escuelas independientes, el rol de maestro no es un modelo de rol profesional a seguir, e incluso se refieren a éste con cierto desdén.

En las escuelas secundarias, tanto en Estados Unidos como en México, las escuelas católicas no son de grandes recursos económicos, pues éstas son patrocinadas por órdenes religiosas, sin embargo estas son las parientes "elitistas" entre las escuelas católicas, y entonces, las preparatorias más prestigiadas, son las escuelas de un solo sexo operadas por órdenes religiosas.

Por otra parte, la situación de desigualdad que viven las mujeres católicas en una situación patriarcal, es resultado que muchas mujeres pertenecen a sectores cuyos prejuicios y rezagos culturales son un obstáculo para su liberación, donde la participación de la mujer se ubica en la familia, la cual se utiliza para la reproducción y como sistema de dominación en donde se enseña la adquisición de los atributos que la sociedad patriarcal juzga femeninos: pasividad, abnegación, debilidad, sumisión (Díaz, 1997), lo cual se contrapone con los estudios de género que han tenido como objeto de estudio la tesis central de la filosofía feminista que afirma el derecho de mujeres y hombres a no ser objeto de dominación por género, y sostiene además que nadie debe

ejercitar poderío sexual y genérico sobre otras, como lo sostiene Lagarde (en Hierro, 1985), quien señala que la perspectiva de género permite tener una visión crítica de las determinaciones sociales del rol impuesto y modificarlo, junto con las instituciones que lo propician de manera que se ajuste más a los intereses femeninos.

Independientemente del grupo cultural, la familia y la escuela y la religión le enseñan al individuo lo que se considera una conducta apropiada para su sexo, así, lo que en el hombre se considera una conducta "apropiada o inapropiada", en la mujer no se valora de la misma forma, generando un doble código moral que exige que las personas se adapten a los estándares, propiciando la existencia de actitudes y conductas femeninas y masculinas, que por ser determinadas socialmente, son aprendidas como un producto de la socialización.

Para aproximarse al estudio de las diferencias sexuales dentro de algunas culturas, Hierro (1985), señala dos enfoques o aproximaciones, la primera es la aproximación biológica; es decir la predisposición genética del hombre a dominar y colocarse en un plano superior a la mujer por sus características anatómicas y fisiológicas.

Este enfoque aporta escasas explicaciones sobre la influencia que la clase económica, los factores religiosos, políticos, la educación y la cultura ejercen sobre las diferencias sexuales.

Otros autores han enfatizado el papel complementario de la educación a través del curriculum oculto, mediante las diferentes formas de relación entre profesores y alumnas y alumnos, es decir la jerarquización de los sexos y de los géneros que se transmite por medio de los conocimientos que se imparten y las actitudes y comportamiento que adoptan los maestros en función de uno u otro sexo (Hargreaves, 1979; King, 1987).

Así, ocurre una diferenciación entre niñas y niños que opera incluso cuando en la superficie prevalece la enseñanza de los mismos conocimientos, mediante idéntico curriculum formal. En resumen, la socialización en términos de diferenciación de los roles según el sexo, se extiende al contexto social, de manera que se atribuye la transmisión de los géneros a la familia, la religión y a la escuela. Sin embargo, la configuración de los géneros al ser una construcción social debería ser abordada de manera dinámica, es decir considerando que se configura, reproduce, y toma formas diferentes a lo largo del tiempo y el espacio y por lo mismo, su análisis debe incluir diferentes indicadores en cada etapa de la existencia (Alemany, 1996).

3.1.4 Mujeres: expectativas de escolaridad, rendimiento académico Y profesiones

De un análisis hecho por Collins (1971 y 1975 en King, 1987), se deriva que los intereses de los padres sobre el futuro status de sus hijos, incluye también

La otra teoría es la del rol sexual; cuyo interés está en los procesos de socialización y asignación de roles, es decir las actitudes, habilidades y comportamientos “apropiados” según el sexo de las personas.

Sin embargo, los estudios antropológicos han demostrado que muchos de los valores, convicciones y actitudes subyacen en la idea de que éstos son compartidos por todos, y son resultado del aprendizaje social y no de las diferencias biológicas. Los padres son las fuentes principales de influencia en la aceptación (por el niño-niña) del “exacto” rol social del sexo, pues desde edad temprana los niños y las niñas son educados de modo diferente, mediante colores, juguetes, juegos, lenguaje, etc...

Alemany (1996) refiere que durante un cierto período se pensó que la construcción de los géneros era una manifestación natural de los sexos y que la virilidad y la femineidad pertenecían espontáneamente al sexo masculino y al femenino respectivamente. Posteriormente se aceptó que esta tendencia natural se apoyaba además en una serie de refuerzos extremos que generaban la transmisión de modelos.

Algunos autores han insistido en la importancia de los primeros años de vida en cuando al aprendizaje de los géneros, porque la transmisión de pautas, valores y comportamientos observados en términos de género en función del sexo se enseñan y/o aprenden en la infancia, en la familia.

un interés en su futuro status social esto es, en sus prospectos de matrimonio, y también que sus hijos puedan hacer propio este interés.

A partir de aquí, en la estratificación social prevaleciente, la suposición original "las chicas tiene una fuerte orientación hacia el matrimonio más que hacia otras ocupaciones, comparadas con los chicos", es confirmada por Neuson y colaboradores en 1978, a través de entrevistas con muchachos varones de 16 años de edad donde ninguno de ellos habló de su futuro en términos de ser esposo o padre de familia, (King, 1987, p71).

Las ventajas educacionales son para las niñas y los niños de clase media y la ambición de los padres en cuanto a una educación más "larga" son para los hijos varones, por sobre las hijas mujeres, en tanto que a éstas durante su crecimiento se les orienta hacia el matrimonio. Esto se explicaría en parte quizá porque cuando hay diferencias en clase social y sexo, la escolaridad que va más allá de la mínima edad para abandonar la escuela, depende en gran parte de la capacidad de los padres para apoyar financieramente a sus hijos, y se ha encontrado (King, 1987) que "sus familias no podrían costear su estancia en la escuela" como una de las razones señaladas para abandonar la escuela y fue más frecuente encontrar este argumento entre las mujeres que entre los hombres, independientemente de la clase social o económica a las que pertenecieran.

Con respecto a la clase social (y económica), las chicas de la clase trabajadora (obreros) consideran en promedio las carreras más cortas entre sus ideales, y su fuerte orientación hacia el matrimonio temprano se confirma en muchos estudios (McRobbie, 1978; Wilson, 1978; Sharpe, 1976 en King, 1987).

Un propósito importante de la educación de algunas chicas de clase media está en adecuar o modelar su status personal en relación con sus prospectos de matrimonio a esta "finishing function" como se le ha denominado (Kelsall, 1972, en King, 1987) se le considera un elemento importante para las chicas de clase media alta, pues las "Finishing Schools" las preparan para ser madre-esposa.

Sin embargo también estas chicas también tienen ambiciones profesionales aunque por su contexto familiar piensen en carreras u ocupaciones que sean compatibles con el matrimonio, al igual que las chicas de familias de profesionistas que asistían a una escuela privada, según la investigación desarrollada por Delamont (1975, en King, 1987).

Por otra parte, las vidas centradas en el hogar de las chicas de todas las clases es la base del uso de sus madres como "modelos" en sus propios matrimonios y maternidad y en este sentido, su corta educación y poco trabajo en la carrera no son vistos necesariamente como sacrificios, sino como etapas de la vida de una mujer.

Stanworth (1981) realizó un estudio sobre las actividades y expectativas de los profesores con respecto a los alumnos, él pretendía observar si existen diferencias entre ellos por su género y llegó a las conclusiones siguientes: En la escuela se favorece más el trabajo intelectual de los hombres y los aspectos emocionales o afectivos en las mujeres, como consecuencia de la reproducción que se hace de los valores sociales, sin que esto signifique privilegio alguno para ninguno. Lo anterior se vincula con el trabajo de Romero, en España (1991), quien plantea una descripción de la participación de niños/as en el sistema educativo actual en su país lo cual incide sobre las elecciones estereotipadas en la formación profesional y entre los bachilleratos de ciencias y letras. Esta investigadora reflexiona sobre los estereotipos que se transmiten en la enseñanza: "el modelo ideal femenino", que implica el papel desempeñado por las mujeres y sobre el que se ha sustentado nuestra existencia a lo largo del devenir histórico: la dulzura, la belleza, la comprensión, la entrega, la paciencia, la eterna escucha, la madre, etc.

Romero concluye platicando que este modelo debe revisarse y sustituirse por un modelo integrado por todas las capacidades atribuidas hasta hoy de manera diferenciada de acuerdo al sexo de las personas; un modelo que asuma la vida pública y privada sin conflictos y con una distribución equilibrada entre hombres y mujeres.

Pero el tradicional modelo femenino sirve mientras las niñas pueden adaptarse sin demasiados conflictos al sistema educativo, (primaria, secundaria) sin embargo en las etapas escolares posteriores, los roles masculinos y femeninos se agudizan y las mujeres viven una contradicción entre su papel tradicional de madre, esposa, ciudadana y mantenedora del hogar y su nuevo rol como profesionales.

Es un hecho comprobable que en casi cualquier país los primeros trabajos que pudieron desempeñar las mujeres estaban ligados a las áreas de humanidades: carreras como el magisterio, o de bibliotecaria que tradicionalmente se han considerado como "blandas".

Actualmente (en España) las mujeres se matriculan más en arquitectura y química y disminuyen drásticamente en matrícula en las profesiones consideradas "propiaamente masculinas", como física, ingeniería, electrónica, etc.(Alemany, 1996).

En México, Bartolucci, (1989), desarrollo una investigación en el CCH-UNAM y encontró que la mujer que consigue sobresalir en la escuela y el trabajo lo hace a pesar de la gente que la rodea y no por su apoyo, las altas calificaciones académicas que logra a nivel bachillerato, son resultado de que la mujer que llega a estos niveles está acostumbrada a luchar en contra de sus compañeras, compañeros, sus maestras y maestros. Esto se relaciona con hallazgos de Ishiyama y Chabassol, (1985) sobre la reacción del adolescente frente al éxito, al fracaso, a la alabanza y a la culpa, que según ellos dependerá de su

fortaleza emocional ante la opinión de otros sobre su éxito o fracaso, y además, del género al que pertenezca.

El éxito académico puede tener diferentes consecuencias y según sean éstas, las adolescentes buscarán o evitarán: el rechazo y la crítica como una reacción social negativa; los elogios y la atención como una reacción social positiva, y el incremento en la presión social para asumir la responsabilidad de satisfacer las expectativas sobre sí mismas. Lo anterior podría contribuir a explicar en parte el que algunas niñas evitan el logro ó éxito académico debido al rechazo o la crítica que esto puede despertar en sus compañeros(as) en la etapa en que la influencia de los iguales es muy importante para los adolescentes.

Si la mujer tiene como de sus metas importantes el matrimonio, este es un deseo que no se comparte con el hombre de la misma manera, y que le da un matiz muy especial a su preparación profesional y a su desempeño en el trabajo (King, 1987).

Es decir, la mujer dejará la escuela o su empleo para casarse y criar a los hijos, llevando a sus hijas mujeres a reproducir este patrón, o bien la mujer que llega a los niveles superiores de educación lo hace con grandes éxitos académicos y la mayoría logran colocarse en el mercado laboral aunque realizando labores "tradicionales" que reproducen el rol de madre y/o ama de casa (enfermería, docencia) porque existe un "monopolio" de profesiones "típicas" diseñadas para hombres (Bartolucci, 1989; Alemany, 1996).

Actualmente, en México y otros países en las generaciones más jóvenes, el número de mujeres con estudios universitarios y/o superiores está igualando o rebasando al número de hombres, especialmente en carreras como medicina (Baum, 1998), además hay datos que parecen apoyar la inexistencia del "sexismo" en el sistema educativo, los datos del rendimiento escolar, (indicador típico de la discriminación educativa, a través del éxito-fracaso en la escuela) muestran promedios de calificaciones mejores en las mujeres que en los hombres, sin embargo aún persisten preferencias o imposiciones para estudiar carreras, especialidades y disciplinas de campos administrativos, de salud, cultura de belleza y cosmetología, entre otras (Subirats, 1991)

En el nivel universitario seleccionan carreras como el magisterio, literatura y las ciencias sociales, por lo que para esta autora, lo anterior hace evidente que una población femenina es capaz de obtener en promedio, mayor éxito escolar que la masculina y sin embargo renuncia (en su mayoría) a seguir estudios que la llevarían a mejor posición económica y de poder, de acuerdo con explicaciones habituales que indican la existencia de menor interés de las mujeres por el ámbito laboral, menor competitividad y que otorgan mayor atención a la esfera de la vida privada.

Por su parte Subirats y Brullet (1988) explican que las razones de esta marginación de las mujeres en el ámbito laboral y en general, en el ámbito de

la vida pública, así como de su reducida presencia en la esfera política, empresarial, financiera, etc. se halla en los efectos de una educación no sólo diferencial, sino discriminadora, porque tiende a inculcar en las niñas un sistema de valores y comportamientos que las lleva a aceptar un papel secundario en la vida.

La hipótesis de Subirats (1988) es que existe discriminación en el sistema educativo pero esta discriminación no incide en los niveles de éxito escolar sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de manera tal que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público y ello incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes. Por lo anterior a la hora de elegir profesión responden a una infravaloración personal y a una gran inseguridad sobre el valor de sus logros personales.

Con respecto al rendimiento, las niñas, en general, se muestran más dispuestas a seguir la norma escolar y por lo tanto, son más capaces de obtener mejores calificaciones, sin que ello, suponga que han superado una socialización que sigue marcándoles un lugar secundario en la sociedad. El efecto de la discriminación sexista, hay que buscarlo en la configuración de la imagen de sí mismas y de sus posibilidades futuras; hay que buscarlo en definitiva, en la construcción de personalidades dependientes e inseguras, características fundamentales de los estereotipos del comportamiento

femenino por todo esto, podríamos concluir que no es que las niñas sean más pasivas, lo que ocurre es que las niñas tienden (más que los niños) a ajustar y regular su comportamiento con respecto a la norma social en tanto que éstos se muestran más autónomos.

3.2 Estrés y afrontamiento

3.2.1. Definiciones

Tanto en la literatura científica como en la vida cotidiana el término stress en idioma inglés, o estrés, en español se ha relacionado frecuentemente con otros términos como ansiedad y tensión y ha sido un tema de interés para la medicina y la psicología.

Uno de los autores más conocidos en el estudio del estrés, Selye y al mismo tiempo uno de los primeros científicos en investigar este tema desde una perspectiva biológica, define al estrés como una respuesta, o como un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo (Selye, en Monat y Lazarus, 1991).

Desde una perspectiva psicológica, Lazarus y Folkman lo denominan estrés psicosocial y lo definen como una relación particular entre el individuo y su entorno, que es evaluado por aquél, como amenazante o que rebasa sus recursos y pone en peligro su bienestar (Lazarus y Folkman 1984, p. 19).

En 1990 Lazarus precisó que el estrés es un fenómeno de índole subjetivo, por lo que es mejor evaluarlo en circunstancias cotidianas, y en su evaluación deben considerarse tanto el contenido como las fuentes del estrés.

El estrés psicosocial es entendido por algunos investigadores como un proceso dinámico, por lo que consideran que los acontecimientos cotidianos potencialmente estresantes varían según el sexo y la etapa de la vida, (Brim y Riff, 1980, en González-Forteza y Col., 1997).

Como ya se mencionó, el concepto de estrés no es nuevo en el ambiente cotidiano o en el lenguaje coloquial y como objeto de estudio e investigación en la biología, y la medicina, en el terreno de la psicología Lazarus, en 1966 desarrolló un modelo conceptual cognitivo para estudiar los procesos biológicos del estrés y fue el primero en elaborar un modelo psicológico que considera la existencia de antecedentes psíquicos a las respuestas fisiológicas del estrés .

El modelo cognitivo de Lazarus se distingue por el peso que otorga a la conducta y los efectos de ésta en la configuración de las cogniciones que el sujeto hace de sí mismo y de la realidad. En este sentido, considera al estrés como una respuesta y como un resultado de la evaluación de daño/pérdida, de amenaza, ó de desafío que el sujeto evalúa como hechos consumados, o los anticipa y oscila entre ganar y perder ante estos.

En su modelo, Lazarus considera la existencia de dos tipos de factores: 1) Los personales; entre los que incluye las motivaciones, los compromisos, las creencias, las expectativas, etc. y 2) Los factores situacionales que influyen en la probabilidad de que ocurra una evaluación estresante. Entre estos últimos factores Lazarus también incluye a la novedad, la inminencia, la predictibilidad, la duración, la ambigüedad y la cronología biográfica (Lazarus y Folkman, 1986 p. 17).

Las creencias y los compromisos del sujeto están entre los factores personales más importantes que influyen en la percepción y valoración cognitiva que se haga de la situación estresante y determinan las decisiones que el sujeto tomará, no obstante son insuficientes para explicar el proceso de evaluación cognitiva del estrés, ya que para esto se requiere de la comprensión de los factores situacionales que ejercen influencia sobre dicha evaluación.

Así, se ha hablado de sucesos, eventos o acontecimientos vitales caracterizados como "estresantes", por ejemplo: la muerte del cónyuge, el divorcio, un incendio, la jubilación, así como daños o enfermedades, y se han derivado escalas o cuestionarios para evaluar el grado de adaptación requerida (Holmes y Rahe, 1967 citados en Slaikeu, 1988 p. 13) Estas escalas clasifican los acontecimientos de manera normativa como más o menos estresantes.

Actualmente al hablar de estrés-el cual es parte inevitable de la vida-, también se habla de las estrategias de afrontamiento es decir, la manera como la gente se enfrenta al estrés y cuya definición no es sencilla ya que la elección y ejecución de las estrategias depende de factores personales y situacionales así como de las predisposiciones específicas del sujeto (Lazarus y Folkman, 1986). Es un hecho que el estrés y sus efectos dañinos para los individuos han sido estudiados ampliamente, sin embargo se ha dedicado menor atención sistemática a las formas o estrategias en las cuales los individuos responden positivamente al estrés, aunque recientemente se ha incrementado la atención de los investigadores hacia el afrontamiento y la "adaptación" y aún cuando existe una gran variedad de significados (Lazarus, Averill y Opton, 1974; Lazarus y Folkman, 1984 y 1984; Murphy 1962, y 1974; White, 1974; citados en Monat y Lazarus, 1991, p. 5), el consenso crece para definir al afrontamiento como los esfuerzos del individuo para manejar demandas (condiciones de daño, amenazas o retos) que son evaluados (o percibidos) como excesivos o que rebasan sus propios recursos (Monat y Lazarus, 1991).

Estos autores han establecido dos tipos de grupos de estrategias de afrontamiento ante el estrés: 1) Las que están centradas en el problema, y su propósito es modificar la situación y desactivar o disminuir la amenaza percibida, y 2) Las que modulan la respuesta emocional provocada por la amenaza percibida por el sujeto.

Actualmente existen diversas clasificaciones y formas de medición de los procesos de afrontamiento, así como el estudio de sus causas y efectos, entre estas destaca el trabajo de Valdés y Flores (1990), quienes consideran que las estrategias de afrontamiento son las conductas que protegen del daño psicológico a los individuos y su finalidad es reducir el significado estresante de los sucesos. Ellos las clasifican en estrategias cognitivas y conductuales, asimismo, para afrontar el estrés, proponen las estrategias de afrontamiento siguientes:

- . Evitar la situación
- . Iniciar la acción para modificar el contexto
- . Aislamiento o distanciamiento emocional
- . Recurrir al apoyo social
- . Ejecutar conductas sustitutivas

Un aspecto importante del afrontamiento es el valor adaptativo de los diversos procesos y estrategias de afrontamiento, así como su mayor o menor efectividad para cada individuo.

Lo anterior quiere decir que cualquier evaluación de las formas de afrontamiento y adaptación debe considerar diferentes niveles de análisis por ejemplo; fisiológico, psicológico, sociológico, las consecuencias a corto o largo plazo, entre otras.

3.2.2 *El estrés en la adolescencia.*

Existe gran interés por comprender la manera en que las personas, y en el caso de este trabajo, los adolescentes, enfrentan las situaciones estresantes de la vida cotidiana, si sus pautas de afrontamiento están marcadas o conformadas por factores situacionales y de personalidad y cómo éstas cambian éstas durante el curso del desarrollo.

Cuando se examina la relación entre el estrés y las estrategias de afrontamiento que emplean los adolescentes deben considerarse algunos factores como:

- . La naturaleza específica del estresor
- . La percepción personal del estresor, y
- . La disponibilidad de recursos personales tales como el apoyo familiar (Folkman y Lazarus, 1980; Compas, 1987).

Para Seiffge-Krenke y Shulman (1993) existen diferencias importantes en la naturaleza de los estresores y los síntomas que presentan los adultos y los adolescentes, ya que al parecer, debido a la dinámica del desarrollo de la adolescencia, las relaciones con los padres y amigos tienden a ser fuentes de estrés pero al mismo tiempo también pueden ayudar a soportarlo. En el estrés durante la adolescencia debemos considerar tres aspectos:

1. Los eventos o conflictos que son considerados como estresantes
2. Los factores que determinan la estresividad de los eventos, y
3. La forma de afrontamiento con estresores normativos y no normativos.

Para comprender en su totalidad la manera en que afecta el estrés a los adolescentes se requiere considerar la relación entre el contexto en el cual ocurre y los recursos personales de afrontamiento de cada individuo, pues es aceptado que durante la adolescencia los individuos se enfrentan a cambios importantes que no se limitan a sí mismos en lo físico o lo emocional, sino que también deben afrontar algunas tareas y demandas sociales propias de la etapa de desarrollo que atraviesan. Así los adolescentes tienen que aceptar su propio cuerpo, aprender un rol, masculino o femenino, prepararse para una ocupación, lograr su independencia de los padres y establecer una escala personal de valores y un sistema ético (Knobel, 1994, Erikson, 1968).

Estas demandas pueden ser percibidas por los adolescentes como excesivamente rápidas, simultáneas, demasiado complejas y por demás diversas, lo que les exige confrontar grandes retos, constituyendo una fuente de estrés y vulnerabilidad personal de gran importancia.

Compas (1987) establece una diferencia entre estas demandas de la adolescencia, tres tipos: a) demandas crónicas y agudas, b) demandas normativas y c) eventos mayores. Las primeras se refieren a enfermedades o problemas familiares, las segundas a cuestiones como las transiciones

educativas, de niveles escolares o de escuela, domicilio etc. y las últimas a algunos eventos críticos, tales como el divorcio o la muerte de los padres.

3.2.3 Género y estrés en la adolescencia

Con respecto al género de los adolescentes y el estrés, en un estudio realizado por Seiffge-Krenke y Shulman (1993) con adolescentes alemanes, encontraron que el nivel percibido de estrés era bastante uniforme tanto en hombres como en mujeres, aunque el contenido variaba, pues los adolescentes varones referían más problemas relacionados con el sexo opuesto, mientras que las adolescentes mujeres reportaban más problemas relacionados consigo mismas, tales como dificultades o quejas sobre su cuerpo y su comportamiento en situaciones sociales.

Otro dato importante de este estudio es las mujeres (31%) citaban eventos estresantes en situaciones que implican conflicto social referido preferentemente hacia los compañeros, los padres y la identidad personal.

Asimismo, estos investigadores encontraron que las mujeres percibían los eventos estresantes como aversivos, familiares y complejos hasta cuatro veces más intensos que los hombres, quienes lo hacían reconociendo a los problemas como familiares y sencillos.

Las chicas reportaban grandes expectativas y miedo de fallar al solucionar un problema debido a causas internas y externas, en tanto que los muchachos

Quedan sin embargo inquietudes acerca de ¿cómo se asocian e interactúan estos diferentes aspectos o dimensiones del rendimiento académico en una población adolescente del sexo femenino en México? ¿cómo se comportan los adolescentes en escuelas de orientación religiosa de un solo sexo? ¿cuáles son las expectativas de su familia con respecto a su rendimiento y profesión futura?

Para tratar de responder a estas interrogantes, se presenta a continuación el desarrollo y los resultados de la investigación que sustenta esta tesis.

CAPITULO 4

CAPITULO 4 METODO

4.1 Planteamiento del problema.

El rendimiento académico es un problema que ha demandado permanente atención por parte de profesionales de diversos campos. Ha sido también punto de controversia y convergencia desde diversos enfoques teóricos y metodológicos que se han propuesto encontrar las causas, las relaciones, y los factores vinculados con el rendimiento académico.

Se han desarrollado también diversos modelos para explicar el rendimiento escolar, surgidos principalmente desde disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985, p. 128).

Algunos de estos modelos plantean que los factores determinantes del rendimiento escolar son tres grupos de variables psicológicas: intelectuales, de personalidad y de autoconcepto (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985). También se ha encontrado que los factores que dan como resultado un alto, medio, o bajo rendimiento escolar, son múltiples y afectan de manera diferente a los individuos, reconociendo que el rendimiento académico es producto de las diferencias individuales, económicas, sociales y principalmente psicológicas (Canales, 1991; Ampudia, 1994).

Para conocer las relaciones o causas que permitan predecir el rendimiento académico de los alumnos, se han empleado diferentes tipos de instrumentos tales como cuestionarios, pruebas estandarizadas, pruebas de rendimiento escolar y test psicológicos, entre otros.

En la actualidad hay grandes diferencias en la investigación de este problema en los diferentes niveles del sistema educativo en México con respecto al uso de instrumentos de evaluación psicológica, se han utilizado desde el nivel básico (primaria) pruebas psicológicas como el BARSIT, el WISC, y cuestionarios o escalas contruidos especialmente para la investigación (Jiménez, 1994).

En el nivel medio (secundaria) son escasas las investigaciones, y así hasta llegar al medio superior (bachillerato) y superior (universitario), donde el MMPI y MMPI-2 (en fechas más recientes), son los instrumentos más difundidos para evaluar la personalidad y su relación con el rendimiento académico, con respecto a este último, podemos citar un estudio exploratorio (Ampudia, 1994) donde se aplicó el MMPI-2 a una muestra de estudiantes universitarios cuyas edades oscilan entre los 18 y 35 años, concluyendo que sí existen relaciones significativas entre el perfil de personalidad del MMPI-2 y el rendimiento académico de los alumnos.

Con el surgimiento del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes (MMPI-A) (Butcher y col. 1992) y su adaptación y estandarización a la población mexicana (Lucio y Col. 1998) se cuenta con un instrumento de gran valor para realizar investigación en los niveles educativos

medio y medio superior (13 a 18 años) que cursan la secundaria y el bachillerato, población para la cual no se contaba con un instrumento idóneo.

Con base en lo anterior y desde la perspectiva de los modelos psicológicos del rendimiento académico, el propósito de este trabajo fue conocer los factores de personalidad que se encuentran relacionados con el alto y bajo rendimiento académico, así como las variables contextuales (características sociodemográficas, socioeconómicas, familiares, etc.) y las variables psicosociales asociadas a dichos resultados educativos.

Se emplearon dos instrumentos, el (Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota, para adolescentes, (MMPI-A) adaptado y estandarizado para México, por Lucio y Col, (1998), el Cuestionario de Datos Biográficos y Sucesos de Vida para adolescentes (Lucio, Ampudia y Durán, 1996), así como una entrevista semi-estructurada que se diseñó especialmente para esta investigación.

La importancia de este trabajo radica en la posibilidad de conocer y analizar información sobre una población relativamente poco atendida – nivel medio superior – (el bachillerato) desde una perspectiva integral del individuo y no sólo desde el enfoque escolar, (evaluación del rendimiento escolar) así como el empleo de instrumentos de evaluación psicológica adaptados y normalizados para la población mexicana.

4.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son los perfiles de personalidad relacionados con el alto y bajo rendimiento académico?

¿Cuáles son los datos sociodemográficos asociados con las alumnas de alto y bajo rendimiento académico?

¿Cuáles son los sucesos de vida familiares y personales asociados con el alto y bajo rendimiento escolar?

¿Cuáles son las expectativas familiares de rendimiento académico en función del género de las adolescentes?

¿Cuáles aspectos personales, familiares y sociales se asocian con el alto y el bajo rendimiento académico?.

4.3 Objetivos

- 1) Analizar la relación entre los perfiles de personalidad obtenidos a través del MMPI-A, los datos sociodemográficos, los sucesos de vida y las expectativas familiares asociados con el alto y bajo rendimiento académico.
- 2) Conocer los factores de personalidad y contextuales que están relacionados con el alto y el bajo rendimiento académico en mujeres adolescentes que cursan el bachillerato en una escuela no mixta de carácter religioso católico.

4.4 Hipótesis

4.4.1 Hipótesis conceptuales

- 1) El rendimiento académico es muy complejo y está determinado por un gran número de variables (y sus correspondientes interacciones) de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, **personalidad**, actitudes, contexto, etc. (Tejedor, F. y Caride, J. 1988).

- 2) Con respecto a las variables contextuales han de situarse en el marco de las variables macro y microsociológicas, con las que se relacionan los procesos educativos, concretamente:
 - En los niveles de estructura, socioeconómica y cultural (sistemas culturales políticos, sociales, familiares, estratificación social, etc.)
 - En el nivel de las estructuras psicosociológicas de las relaciones escuela-alumno (sociodemografía de la población estudiantil). (Tejedor, F. y Caride, J. 1988 p. 120).

- 3) Las variables contextuales tienen una relación significativa con las variables de rendimiento que no son fijas y permanentes, sino que están determinadas por variables moduladoras específicas (sexo, clase social, tipo de escuela,...). Estas relaciones permiten realizar predicciones respecto a las

variables de rendimiento a partir de las variables contextuales. (Tejedor, F. y Caride, J. 1988, p. 123).

4.4.2 Hipótesis Estadísticas

H1a Existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles del MMPI-A en las escalas básicas, en las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

H1b Existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles del MMPI-A en las escalas de contenido, en las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

H1c Existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles del MMPI-A en las escalas suplementarias, en las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

H1d Existen diferencias entre los datos sociodemográficos de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

H1e Existen diferencias entre los sucesos de vida estresantes de las alumnas de alto rendimiento y las de bajo rendimiento.

H1f Existen diferencias estadísticamente significativas entre las expectativas psicosociales de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Hoa No existen diferencias entre los perfiles del MMPI-A en las escalas básicas entre las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Hob No existen diferencias entre los perfiles del MMPI-A en las escalas de contenido entre las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Hoc No existen diferencias entre los perfiles del MMPI-A en las escalas suplementarias entre las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Hod No existen diferencias entre los datos sociodemográficos de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Hoe No existen diferencias entre los sucesos de vida estresantes de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Hof No existen diferencias entre las expectativas psicosociales familiares de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

4.5 Variables

Variables Atributivas

- **sexo: femenino**
- **edad: 15 a 18 años**
- **grado escolar: 4° y 5° año de bachillerato**
- **datos sociodemográficos**

Variables independientes

- **Perfiles de personalidad**
- **Sucesos de vida estresantes**
- **Expectativas psicosociales**

Variables dependientes

- **Rendimiento académico, con dos dimensiones o valores:**

Rendimiento académico alto

Rendimiento académico bajo

4.5.1 Definiciones operacionales de las variables

Variables atributivas

- Sexo: femenino
- Edad: 15 a 18 años
- Grado escolar: alumnas que cursan el 4° o 5° grado del bachillerato.

Variables independientes.

Datos sociodemográficos: Son las características correspondientes a la estructura familiar, la escolaridad y la ocupación de los padres, el lugar de residencia y datos sobre la historia familiar de los sujetos.

Perfil de personalidad: Son los aspectos cuantitativos del MMPI-A en que se sustenta la organización de las escalas básicas, suplementarias, de contenido y de validez. Dicha organización se transforma en un código en el que se combinan las diferentes escalas, a partir del cual se obtiene un perfil, susceptible de interpretación clínica.

Sucesos de vida: Son los diversos tipos de acontecimientos y eventos o cambios en la situación vital de los adolescentes, ocurridos en los últimos seis meses antes de la aplicación del Cuestionario de Datos Biográficos y Sucesos

de Vida, mediante el cual se evalúa el grado en que los sucesos son percibidos de manera positiva, negativa o neutral por los adolescentes.

Expectativas Psicosociales: Son las aspiraciones, deseos, sentimientos, valores y conceptos transmitidos por los padres a sus hijas, con respecto a sus logros sociales, personales y académicos. Se pueden expresar como apoyo emocional y escolar, interés en el avance académico, influencia en las decisiones académicas y personales de las adolescentes, etcétera.

Variable dependiente

Rendimiento académico: Es el promedio anual de calificaciones obtenido por las alumnas en el grado escolar que cursan (4° o 5° años de bachillerato).

Esta variable dependiente tendrá dos dimensiones:

Alto rendimiento: promedio de calificaciones anual que se ubique entre 9.0 y 10.

Bajo rendimiento: Promedio de calificaciones anual que se ubique entre 6.0 y 7.0

4.6 Tipo de estudio.

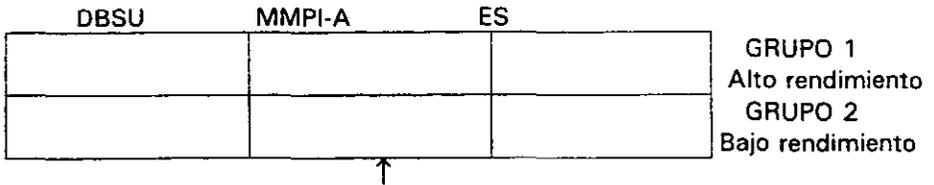
Es una investigación *ex post facto*, en la cual no se tiene el control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes (Kerlinger, 1975, p. 268).

Es *transversal y transeccional de campo* pues se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, en el lugar donde ocurre el fenómeno a estudiar (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 188).

4.7 Tipo de diseño.

Es un *diseño no experimental de dos muestras independientes* una de la otra, es decir son dos grupos diferentes de sujetos de una misma población, (Pick y López, 1990, p. 42). Los dos grupos son: (1) alumnas de alto rendimiento, y (2) alumnas de bajo rendimiento. Ambos grupos se tomaron de la población integrada por las alumnas inscritas en 4º y 5º años de bachillerato.

Este tipo de diseño puede esquematizarse de la manera siguiente:



Aplicación de los instrumentos

DBSU = Datos Biográficos y Sucesos de Vida

MMPI-A = Perfil de personalidad

ES = Entrevista semiestructurada

(Hernández y Col., 1988, p. 187)

4.8 Sujetos.

El estudio se realizó con un total de 41 adolescentes, divididas en dos grupos, uno de 26 alumnas de alto rendimiento, el cual se definió comprendido entre 9.0 y 10 de promedio final, y el otro de 15 alumnas de bajo rendimiento, comprendido entre 6.0 y 7.0 de promedio final, que cursaban el 4° y 5° año de bachillerato. Un requisito fue que sus edades fluctuaran entre los 15 y 18 años y sean alumnas regulares, (es decir que no tengan reprobada alguna materia).

Criterios de inclusión para la muestra en el MMPI-A.

- Edad, en un rango de 13 a 18 años
- mujeres adolescentes
- que cursen el bachillerato

4.9 Muestra

Es de tipo no probabilístico, intencional, (Hernández, Fernández y Baptista, 1998, p. 226) pues se eligieron a todas las alumnas de alto rendimiento académico aquellas cuyo promedio global anual se ubica entre 9.0 y 10, y a las de bajo rendimiento académico (aquellas cuyo promedio global anual se ubica entre 6.0 y 7.0).

4.10 Escenario

Escuela que ofrece niveles educativos desde preescolar hasta bachillerato con el plan de estudios de preparatoria de la UNAM. De orientación religiosa católica; exclusivamente para mujeres, cuyo nivel socioeconómico puede considerarse medio y medio alto. Está ubicada en la delegación política Benito Juárez, en el Distrito Federal.

4.11 Procedimiento

Se acudió a la institución educativa y se revisaron los expedientes escolares de las alumnas, inscritas oficialmente en el 4º y 5º año de bachillerato para identificar aquellas que pudieran considerarse como alumnas de alto rendimiento académico 9.00 a 10.0 de promedio anual global de calificaciones en el año escolar y de bajo rendimiento académico 6.00 a 7.00 de promedio global de calificaciones en el año escolar.

Una vez seleccionados los sujetos, se les aplicaron en forma colectiva el MMPI-A y el Cuestionario de Datos Biográficos y Sucesos de Vida, proporcionando el rapport y las aclaraciones y supervisión necesarias. Inicialmente se aplicó el MMPI-A, con una duración de tres horas aproximada para resolverlo y más adelante se les aplicó el Cuestionario de Datos Biográficos y Sucesos de vida, esta sesión duró aproximadamente dos horas. A la semana siguiente, se les citó dentro de la propia escuela y se realizó una entrevista semi-estructurada con las alumnas de alto y bajo rendimiento para conocer las aspiraciones personales y familiares con respecto a su rendimiento académico, considerando factores tales como: selección de la escuela no mixta, religiosa, nivel socioeconómico de los padres, escolaridad de ambos padres, estructura familiar, expectativas familiares, expectativas personales, etcétera.

Posteriormente, se calificaron con las normas para población adolescente mexicana las hojas de respuesta (todas del género femenino), mediante una lectora óptica, donde se excluyeron todas las alumnas que no cumplían con los criterios de inclusión que la misma prueba MMPI-A establece en las escalas "No lo puedo decir" y las escalas F, L y K, así como las VRIN y TRIN.

Se trazaron e interpretaron clínicamente los perfiles resultantes en el MMPI-A correspondientes a las alumnas de alto y bajo rendimiento.

Se analizaron cuantitativa y cualitativamente las respuestas al Cuestionario de Datos Biográficos y Sucesos de Vida, de las alumnas de alto y bajo rendimiento escolar, de acuerdo al método que se describe en la sección de "Instrumentos" de esta investigación.

Finalmente se analizaron cualitativamente las entrevistas semi-estructuradas que se realizaron con las alumnas de alto y bajo rendimiento académico.

Las respuestas al cuestionario se analizaron en forma cuantitativa y cualitativa. En términos cuantitativos se obtuvieron las frecuencias y en lo cualitativo, las respuestas se codificaron de acuerdo al procedimiento sugerido por Hernández, Fernández y Baptista, (1995, p.297)

1. - Seleccionar los cuestionarios de las alumnas de alto y bajo rendimiento, de acuerdo a la definición y valores asignados a cada grupo. (alto rendimiento, promedio de calificaciones =9-10; bajo rendimiento, promedio de calificaciones =6-7).
2. - Observar la frecuencia con que aparece cada respuesta a las preguntas del cuestionario.
3. - Elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia (patrones generales de respuesta).
4. - Clasificar las respuestas elegidas en temas, aspectos o rubros, siguiendo un criterio lógico y asegurando que sean mutuamente excluyentes.
5. - Nombrar o intitular cada tema, aspecto o rubro (patrón general de respuesta).
6. - Asignar el código a cada patrón de respuesta.

4.12 Instrumentos.

4.12.1 Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes. (MMPI-A)

El Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota se seleccionó para esta investigación por ser uno de los pocos instrumentos para evaluar la personalidad en adolescentes cuyas edades van desde los 14 ó 16 años. Este

Inventario ha reflejado siempre datos de confiabilidad altos en muestras de adolescentes (Lucio, Ampudia y Durán 1998; Ampudia, 1998).

El MMPI-A es la revisión para adolescentes del MMPI-2 y se publicó por primera vez, en Estados Unidos (Butcher, Williams, Graham, Archer, Tellegen, Ben-Porath y Kaemmer, 1992), es el producto de un proceso de investigación que duró nueve años y reúne todos los criterios psicométricos de validez y confiabilidad necesarios. Consta de cuatro escalas: de validez básicas o clínicas, de contenido y suplementarias (Lucio y Col., 1998), y el cuadernillo de aplicación consta de 478 reactivos.

Con esta prueba es posible evaluar diversas áreas de la personalidad, así como otras áreas de interés propias de los adolescentes, entre las que se encuentran: problemas escolares, problemas familiares y problemas de alcohol y drogas.

La elaboración de la versión en Español es el producto de la investigación conducida por la Dra. Emilia Lucio Gómez-Maqueo en México en la Facultad de Psicología de la UNAM, publicada en 1998 (Lucio, Ampudia, Durán, Col.) y que sirvió de base para la versión hispana de la Universidad de Minnesota (Butcher, Lucio, Cabiya, Peña y Scott, 1998, citado en Lucio y Col., 1998).

También se elaboró una hoja de respuestas para su procesamiento mediante lectora óptica y se creó un programa de cómputo para su calificación (Monzón y Lucio, 1996, citado en Lucio y Col., 1998).

El MMPI-A en su versión al español, cumple con los criterios necesarios de validez y confiabilidad y cuenta con las normas y puntuaciones "T" lineales y uniformes de los adolescentes mexicanos, a partir de las cuales se diseñaron perfiles especiales para esta población mexicana

INDICADORES Y ESCALAS DE VALIDEZ

?No podría decir

L Mentira

F (F1 y F2) infrecuencia

K Corrección

INVAR. Inconsistencia de las respuestas variables

INVER. Inconsistencia de las respuestas verdaderas

ESCALAS BASICAS O CLINICAS

1 Hs Hipocondriasis

2 D Depresión

3 Hi Histeria

4 Dp Desviación Psicopática

5 Mf Masculinidad-Femineidad

6 Pa Paranoia

7 Pt Psicastenia

8 Es Esquizofrenia

9 Ma Hipomanía

0 Is Introversión Social

ESCALAS DE CONTENIDO

ANS-A Ansiedad de Adolescentes

OBS-A Obsesividad de Adolescentes

DEP-A Depresión de Adolescentes

SAU-A Preocupación por la salud del Adolescentes

ENA-A Enajenación de Adolescentes

DEL-A Pensamiento delirante de Adolescentes

ENJ-A Enojo de Adolescentes

CIN-A Cinismo de Adolescentes

PCO-A Problemas de conducta de Adolescentes

BAE-A Baja autoestima de Adolescentes

ASL-A Aspiraciones limitadas de Adolescentes

ISO-A Incomodidad social de Adolescentes

FAM-A Problemas Familiares de Adolescentes

ESC-A Problemas escolares de Adolescentes

RTR-A Rechazo al tratamiento de Adolescentes

ESCALAS SUPLEMENTARIAS

Mac-A Alcoholismo de MacAndrew revisada

RPAD Reconocimiento de problemas con alcohol y/o drogas

TPAD Tendencia a problemas con el alcohol y/o drogas

INM-A Inmadurez

A-A Ansiedad

R-A Represión.

De acuerdo con Lucio y Col. (1998) a continuación se describen brevemente las diferentes escalas del MMPI-A.

Indicadores y Escalas de Validez

Los indicadores de validez según Lucio (1998), son útiles cuando una persona no contesta los reactivos o los indicó como cierto y falso a la vez (respuestas “no podría decir”), los motivos pueden ser por desacuerdo y por oposicionismo, limitaciones intelectuales a la lectura, confusión, indecisión o defensividad.

Si 30 o más reactivos quedan sin contestar y están distribuidos en forma regular a lo largo de los reactivos, el protocolo de la prueba debe considerarse invalidado y no debe interpretarse ninguna escala del MMPI-A.

Si las respuestas “No podría decir”, la mayoría de las veces ocurren después del reactivo 350, entonces las escalas F; L; K, pueden ser interpretadas.

Los nuevos indicadores de validez INVAR (inconsistencia de las respuestas variables), INVER (Inconsistencia de las respuestas verdaderas) F2 y las escalas de contenido así como las suplementarias, no deberán ser interpretadas si existen omisiones substanciales.

Las nuevas **escalas de validez INVER, INVAR** fueron diseñadas con el fin de complementar los indicadores de validez. Estas escalas no reflejan un

contenido particular y son diferentes de las escalas F, L y K. Las puntuaciones de estas escalas indican una tendencia del sujeto a responder a los reactivos en forma inconsistente y contradictoria.

La Escala L (mentiras), se compone de 14 reactivos. Esta escala detecta intentos inocentes de los adolescentes por ponerse en una posición favorable (niegan quizá inconscientemente fallas o debilidades relativamente menores). Una elevación moderada de las puntuaciones T entre 60 y 64, sugiere que es necesario incluir un informe interpretativo.

Para las **Escalas F, F1 y F2** (infrecuencia), Hathaway y Monachesi en 1953, sugirieron que constituyen, hasta cierto punto, lo opuesto a la escala L. Las personas con puntuaciones altas de F se presentan a sí mismos en una posición desfavorable y los factores que pueden contribuir son ser exageradamente ingenuos; presentar desajustes emocionales, responder descuidadamente o exagerar el síntoma.

La Escala F se compone de 66 reactivos, en el MMPI-A fueron eliminados los reactivos que presentaban contenido inapropiado para los adolescentes, se conservaron 37 reactivos de la escala original, adicionando 12 reactivos que aparecían en la forma del MMPI pero que no se puntuaban en F. La escala F del MMPI-A está dividida en la escala F1 con 33 reactivos y la escala F2 con 33

reactivos. La escala F1 procede directamente de la escala F tradicional del MMPI y se encuentran dentro de los primeros 350 reactivos.

La **Escala K** (defensividad), se compone de 30 reactivos que fueron originalmente seleccionados para identificar adultos con entidades psiquiátricas que mostraban grados significativos de psicopatología, pero que obtenían perfiles que se encontraban dentro de los límites normales, (Meehl y Hathaway, 1946, citados en Lucio, 1995). La escala no sufrió ningún tipo de aumento o sustracción de reactivos en el desarrollo del MMPI-A y tiene un propósito similar a la escala L, ya que identifica a individuos que responden defensivamente. De acuerdo con Hathaway y Monachesi (1953), la escala fue desarrollada para corregir las puntuaciones de las escalas 1, 4, 8 y 9, pero ni las normas presentadas por Marks en 1972 ni las nuevas normas de adolescentes del MMPI-A incluyen la corrección K. La escala K en el MMPI-A puede ser utilizada como indicador de validez (Lucio, 1998).

Escalas Clínicas o Básicas

Escala 1 (Hs: Hipocondriasis). Consta de 32 reactivos. Las elevaciones en esta escala revelan preocupación por la salud y la enfermedad. Es posible que los varones en escenarios clínicos presenten problemas internos como sentimientos de culpa, alejamiento, etc. asociado a quejas físicas. Las mujeres

dentro de contextos clínicos pueden presentar problemas de alimentación asociada con otras muchas quejas (Lucio, 1998).

Escala 2 (D: Depresión). Esta escala consistía de 60 reactivos de los cuales 57 se mantuvieron en el MMPI-A, Hathaway y Mackinney (1942) describieron esta medida como indicador de insatisfacción general con la propia vida.

Escala 3 (Hi: Histeria). Consta de 60 reactivos que fueron seleccionados originalmente para identificar a aquellos individuos que responden al estrés con reacciones histéricas tanto en el área sensorial como motora sin base orgánica. Incluye dos áreas de contenido que incluye una con preocupaciones somáticas y negación de problemas y la otra la necesidad de aceptación y aprobación social.

Escala 4 (Dp: Desviación psicopática). Se compone de 49 reactivos. La escala se desarrolló sobre las bases de respuesta de hombres y mujeres jóvenes con patrones de mentir, de robo, de promiscuidad sexual y de abuso del alcohol. Archer en 1988, mencionó que la elevación de esta escala en pacientes hospitalizados se encontraba relacionada con hostilidad, rebeldía, pocas posibilidades de motivación en psicoterapia y mayores probabilidades de abuso de alcohol y drogas. Las 5 subescalas y Harris y Lingoies para la escala 4 incluyen discordias familiares problemas de autoridad, falta de sensibilidad social, enajenación social y de sí mismo.

Escala 5 (Mf: Masculinidad-Femineidad): Consta de 44 reactivos, la elevación de esta escala en ambos sexos parece tener un efecto de exhibición de

conductas acting-out. La elevación de esta escala en hombres apunta a la aprobación de intereses típicamente femeninos. Y la elevación de esta escala en mujeres se relaciona con intereses inusuales típicamente masculinos (estereotipados).

Escala 6 (Pa: Paranoia). Consiste de 40 reactivos que incluyen contenidos relacionados con ideas de referencia, suspicacia, sentimientos de persecución y rigidez. Las subescalas de Harris y Lingoies para esta escala son ideas persecutorias, mordacidad e ingenuidad.

Escala 7 (Pt: Psicastenia). Contiene 48 reactivos que muestran el síndrome neurótico relacionado con la categoría de trastorno obsesivo compulsivo, quejas físicas, infelicidad, problemas para concentrarse, ansiedad, y sentimientos de inferioridad.

Escala 8 (Es: Esquizofrenia). Formada por 77 reactivos, eliminándose un reactivo de la escala original que se relacionaba con la sexualidad. Esta escala incluye procesos del pensamiento delirantes, y percepciones peculiares (alucinaciones), aislamiento social, trastornos del afecto y conducta, así como dificultades para concentrarse e impulsividad.

Escala 9 (Ma: Hipomanía). Consta de 46 reactivos que miden sentimientos de grandiosidad, irritabilidad, fuga de ideas, egocentrismo, hiperactividad cognitiva y conductual. Hathaway y Monachesi (1953) relacionaban la escala 9 con entusiasmo y energía, característico de los adolescentes y la elevación excesiva, se relaciona con conductas antisociales o conductas maníaco irracionales.

Escala 0 (Is: Introversión social). Originalmente contaba con 70 reactivos, 8 de los cuales fueron eliminados quedando así 62. Esta escala está compuesta por tres subescalas: timidez/inhibición, evitación social y exageración de sí mismo y de los demás. Las puntuaciones elevadas se asocian con retraimiento social y baja autoestima.

Escalas de Contenido.

ANS-A (Ansiedad- Adolescentes). En 21 reactivos evalúa ansiedad, y trastornos del sueño. Además se relaciona con la confusión e incapacidad para concentrarse en una tarea.

OBS-A (Obsesividad - Adolescentes). Está constituida por 15 reactivos y se relaciona con preocupaciones desproporcionadas vinculadas con asuntos triviales; dificultad para tomar decisiones; Y temor ante la necesidad de hacer cambios en su vida.

DEP-A (Depresión - Adolescentes). Se incluyen síntomas de depresión, como llanto frecuente, fatiga y pensamientos autorreprobatorios, consta de 26 reactivos.

SAU-A (Preocupación por la salud- Adolescentes). Está formado por 37 reactivos, reporta problemas físicos que interfieren en el disfrute de actividades extraescolares, presentándose mala conducta y pobre desempeño académico.

ENA-A (Enajenación - Adolescentes). Consta de 20 reactivos, e implica distancia emocional con respecto a los otros, creen que no le importan a nadie, ni nadie los comprende ni los quiere.

ENJ-A (Enojo - Adolescentes). Esta escala consta de 17 reactivos, los adolescentes con calificaciones elevadas en esta escala manifiestan problemas importantes en el control del enojo.

CIN-A (Cinismo - Adolescentes). Cuando esta escala se encuentra elevada los adolescentes se sienten incomprendidos y piensan que los demás están celosos de ellos.

CON-A (Problemas de conducta - Adolescentes). La escala contiene 23 reactivos, y cuando ésta se eleva indica problemas de conducta, incluyendo el robo, la mentira, ser irrespetuosos y oposicionistas y se sienten atraídos por la conducta criminal.

BAE-A (Baja autoestima - Adolescentes). Los adolescentes que presentan puntuaciones altas en esta escala que contiene 18 reactivos, refieren ser oposicionistas y negativos acerca de sí mismos.

ASL-A (Aspiraciones limitadas - Adolescentes). Se encuentra compuesta de 16 reactivos. Las puntuaciones altas se encuentran asociadas en los adolescentes con un bajo interés en lo que llevan a cabo.

ISO-A (Inconformidad social - Adolescentes). La escala consta de 24 reactivos y cuando existe una elevación alta, los adolescentes encuentran difícil convivir con otros, son tímidos y tienen dificultades para hacer amigos.

FAM-A (Problemas familiares). Con 33 reactivos. Los adolescentes con puntajes altos en esta escala, reportan considerables problemas con los padres y con otros miembros de la familia.

ESC-A (Problemas escolares - Adolescentes). Cuenta con 20 reactivos. Las bajas calificaciones de los adolescentes están asociadas con puntajes altos en esta escala. También se presentan actitudes negativas hacia los maestros y son reportados por estos últimos como flojos. Esta escala también se asocia con la desadaptación general.

RTR-A (Rechazo al tratamiento): Esta escala se compone de 26 reactivos. Se ha reportado que los adolescentes con puntajes altos en esta escala, toman actitudes negativas hacia el medio y hacia los profesionales de la salud mental.

Escalas suplementarias (tradicionales)

MAC-A (Mac Andrew - Escala revisada sobre alcoholismo. Consta de 49 reactivos, omitiéndose dos que hacen referencia obvia al uso del alcohol, y fueron reemplazados cuatro reactivos relacionados con contenidos religiosos. Describe a los adolescentes que gustan de realizar conductas que implican riesgos y son de personalidad extrovertida.

A (Ansiedad): Compuesta por 35 reactivos. Cuando los puntajes son altos, los individuos revelan angustia, ansiedad, molestia y trastornos emocionales general.

R (Represión). Tiene 33 reactivos e identifica a adolescentes que actúan conforme a lo establecido por otros. Las personas con puntajes elevados en esta escala tienden a ser convencionales y sumisos.

Escalas suplementarias (nuevas)

RPAD-A (Reconocimiento del problema del alcohol/drogas). Esta escala fue desarrollada para determinar la buena voluntad de una persona para reconocer su problema con respecto al uso de alcohol y otras drogas.

TPAD-A (Tendencia a la farmacodependencia / alcohol). Es similar a la escala MAC-R, es una medida derivada empíricamente, desarrollada para determinar la probabilidad de que los adolescentes presenten problemas de alcohol.

INM-A (Inmadurez). Esta escala fue desarrollada para el MMPI-A por Archer, Pancoast y Gordon, basados en una investigación que explora la relación entre la maduración (utilizando el concepto de desarrollo del Yo de Loevinger, en 1976). La escala de inmadurez determina el grado en el cual el adolescente refiere conductas, actitudes y percepciones de él mismo, que reflejan inmadurez en términos de estilo personal, complejidad cognitiva, consciencia de sí mismo, juicio adecuado y control de impulsos (Lucio y col. 1998).

Administración de la prueba

El cuadernillo del MMPI-A contiene 478 reactivos y es necesario administrar la prueba completa para poder determinar los puntajes F2, F, Invar, Inver, las escalas suplementarias y las escalas de contenido. La prueba se puede administrar en forma individual o en grupo y una vez que se ha respondido completamente podrá ser calificada.

El MMPI-A puede ser administrado a sujetos cuyas edades van desde los 12 y 13 años (Archer, 1987, cit. en Lucio y Ampudia, 1997), aunque por lo general, éste se aplica de los 14 a los 18 años para asegurar una adecuada capacidad de lectura, madurez social y cognitiva y solamente se aplica cuando los adolescentes aún son hijos de familia, puesto que si ya viven solos se les debe aplicar el MMPI-2. (Para adultos).

Calificación

Todas las hojas de respuestas se clasificaron primero por género, en este caso, solamente femenino. La calificación en grupo se hizo mediante una lectora óptica con un programa de calificación por computadora.

Las claves de los puntajes sirvieron para obtener las puntuaciones naturales y cada uno de los indicadores básicos de validez y escalas clínicas, Existen también claves para las escalas suplementarias y de contenido. Las claves se colocan en la hoja de respuestas y alineadas por marcas en las hojas, el número de respuestas de cada espacio asignado se contabiliza y se vacían en los espacios designados en la hoja de respuesta, estos se consideran como puntaje bruto para las escalas básicas del perfil, por lo cual deben ser vaciados en los espacios correspondientes en la hoja del perfil.

Los puntajes crudos se convierten en valores de puntajes T para cada escala. Los valores de puntajes lineales de T para los indicadores de validez y las escalas 5 y 0, o puntajes uniformes de T para las escalas clínicas o de contenido (Lucio y Ampudia, 1997).

Obtención del perfil

Para la calificación manual existen plantillas tanto para las escalas de validez como para las escalas clínicas de contenido y suplementarias y de esta manera obtener las puntuaciones naturales. Las puntuaciones naturales que se vacían en el perfil básico del MMPI-A, se basan en un conjunto de escalas desarrolladas por Hathaway y Mackinney y modificadas hasta cierto punto en el desarrollo del MMPI-A (Lucio y Col. 1998).

Las puntuaciones están organizadas en dos grupos (Indicadores de validez y Escalas Clínicas), excepto las puntuaciones de NO PUEDO DECIR, que están trazadas e indicadas en forma separada para cada perfil. Las puntuaciones de NO PODRIA DECIR (?) son la puntuación natural indicada abajo del perfil.

Los reactivos de cada una de las escalas se enlistan por número de reactivo y dirección de la puntuación. Para las puntuaciones crudas de cada escala le corresponde valores de puntuación T.

Para el trazo del perfil se utiliza la forma correspondiente al género del sujeto, (Masculino - Femenino) después las puntuaciones brutas deben ser vaciadas en la forma del perfil. Las columnas de la izquierda y la derecha muestran las puntuaciones T correspondientes a dichos valores naturales. La corrección K utilizada en el MMPI original y en el MMPI-2 no se utiliza en el MMPI-A, ya que ésta fue desarrollada únicamente para adultos. Los puntos, círculos o cualquier otro tipo de pequeñas marcas deben ser colocadas en los puntos correspondientes a las puntuaciones naturales, para cada una de las escalas y unirse mediante una línea continua entre las escalas de validez (a la izquierda del perfil) y las escalas estándar (que comienzan con Hs).

Clave del Perfil

Con el fin de reducir la amplia gama de perfiles, se le asigna un número a cada escala, como en el MMPI-2

Hs = 1, D=2, Hi=3, Dp=4, Mf=5, Pa=6, Pt=7, Es=8, Ma=9, Is=0

La numeración asignada se deriva de la codificación de Welsh (1948, 1951) con la modificación sugerida por Butcher y Williams (1992), que se recomienda para el uso con el MMPI-A. Para la codificación se utiliza el siguiente procedimiento:

Se anotan los dígitos que presentan las escalas clínicas de acuerdo con la elevación de puntajes T, de los más altos a los más bajos. Las escalas de validez se codifican y colocan de manera separada a la derecha del código y de las escalas clínicas. (Lucio y col., 1998).

Las escalas que tienen la misma puntuación o cuya diferencia entre ellas es de un punto deben subrayarse, a continuación los símbolos de elevación se insertan entre las abreviaturas empleando los signos que aparecen a continuación para designar los rasgos de elevación de diez puntos en las puntuaciones T uniformes:

Símbolo	Puntuaciones T
**	100-99
*	90-99
•	80-89
.	70-79
+	65-69
-	60-64
/	50-59
:	40-49
#	30-39

4.12.2. Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescentes

Este instrumento fue desarrollado por Lucio, Ampudia y Durán (1994) para conocer y evaluar los sucesos percibidos como estresantes, ocurridos a los adolescentes durante los últimos seis meses antes de la aplicación de esta prueba.

Dicho cuestionario está basado en una escala desarrollada por Coddington y colaboradores (1972), y Butcher y Col.(1992), quienes evaluaron la variada lista de eventos estresantes y cambios relevantes en la situación de los adolescentes, implicado el supuesto teórico de que algunos eventos pueden tener más impacto que otros en diferentes individuos. Lucio y Cols. en 1994, hicieron la revisión y adaptación de dicho instrumento, agregando reactivos y modificando las instrucciones considerando los aspectos culturales y sociales de los adolescentes de nuestro país.

En México, algunas investigaciones han señalado la relación entre las variables sociodemográficas, Sánchez-Sosa y Hernández, (1992); Medina-Mora, (1982), con el nivel de educación, la edad y el nivel socioeconómico. (En Lucio y Col, 1996).

El Cuestionario de Sucesos de Vida se ha aplicado junto con otros instrumentos y en ocasiones con entrevistas, como es el caso de esta investigación, y siempre ha proporcionado resultados significativos de diferentes poblaciones de adolescentes, para quienes sucesos tales como: *la muerte de uno de los padres o de algún amigo cercano; la separación de los padres, los cambios en la situación socio-económica de los padres; los problemas en la relación padre-adolescente; el cambio de domicilio, etc.*, les afectan de manera singular en los diferentes ámbitos de su vida (social, emocional, escolar).

En México, algunas investigaciones han señalado la relación entre las variables sociodemográficas, Sánchez-Sosa y Hernández, (1992); Medina-Mora, (1982), con el nivel de educación, la edad y el nivel socioeconómico. (En Lucio y Col, 1996).

El cuestionario consta de 105 reactivos, los primeros 34 evalúan los aspectos sociodemográficos por ejemplo: con quien vives? Cuál es el estado civil de tu padre? Cuántos hermanos tienes? Número de personas que viven en tu casa? y del reactivo número 35 al 105 se evalúan los sucesos estresantes que le han ocurrido en los últimos seis meses, señalando mediante una opción si sucedió y fue bueno; si sucedió y fue malo; si sucedió y no tuvo importancia o si no sucedió por ejemplo: el trabajo de mi papá cambió y está más tiempo fuera de casa; mejoraron mis relaciones con otras personas; disminuyeron los ingresos

de mi familiar; me expulsaron de la escuela; fui asaltado o golpeado. La calificación del Cuestionario se hace mediante la lectura óptica de las hojas de respuesta.

4.12.3 Entrevista

Se seleccionó la entrevista por ser un instrumento que permite la obtención de información nueva y la confirmación de datos recolectados mediante los dos instrumentos anteriores. Kerlinger señala que la confiabilidad de los aspectos relativos a datos personales es alta y en general, permite comprobar la validez de los datos (1975, p. 294).

La entrevista puede usarse para complementar otros métodos de investigación, validarlos, y profundizar en las motivaciones de los entrevistados. La entrevista es una confrontación interpersonal en la cual una persona (el entrevistador) formula a otra (el entrevistado) preguntas cuya finalidad es obtener respuestas relacionadas con el problema de investigación. Kerlinger, (1975), Pick y Rodríguez (1990) y Hernández y Col., (1991) clasifican a las entrevistas en dos tipos generales: (1) estructuradas o estandarizadas y (2) no estructuradas o no estandarizadas.

En las primeras, los autores coinciden en señalar que existe poca libertad y flexibilidad tanto para el entrevistador como para el que responde, es una

“situación cerrada”, en tanto que segundas, las entrevistas no estructuradas son más flexibles y abiertas. Kerlinger (1915, p. 338) también reconoce que en la investigación de algunos problemas se puede requerir un tipo “intermedio” de entrevista en el que entrevistador tiene libertad de formular preguntas que en su opinión se ajusten a la situación y sujetos particulares.

La entrevista comenzó con un rapport adecuado a la edad de las alumnas seleccionadas por su alto y bajo rendimiento académico y también se les informó de manera breve y sencilla sobre los objetivos de la investigación, el propósito de la entrevista, lo que se hará con los resultados y cómo se publicará el estudio.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el Departamento de Psicopedagogía, de la escuela, por ser un lugar donde se aseguró la confidencialidad, la confianza y la privacidad de las alumnas entrevistadas. El cubículo estaba bien iluminado y había una mesa y dos sillas. Se diseñó un guión o formato de entrevista, como base para llevar a cabo una entrevista semiestructurada y las entrevistadas agregaron comentarios o información sobre asuntos más específicos. A continuación se presenta dicha guía.

Guía de Entrevista

1) Datos familiares:	<ul style="list-style-type: none"> • edad • nivel socioeconómico • estado civil 	<ul style="list-style-type: none"> • escolaridad, y ocupación de los padres. • Tamaño y composición de la familia.
2) Dinámica familiar:	<ul style="list-style-type: none"> • calidad de relaciones con miembros de la familia. • Comunicación • interacción padre, madre, hermanas, tios. 	
3) Expectativas familiares sobre el rendimiento académico de las hijas:	<p>Elección de la escuela Influencia en las decisiones escolares y de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios paternos y/o materno. • Apoyo a las decisiones de la hija
4) Relaciones sociales:	<ul style="list-style-type: none"> • Amigos, (as) • Novios • Familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades sociales y extra-clases
5) Trayectoria y perspectivas personales de las alumnas:	<ul style="list-style-type: none"> • Elección de área y/o carrera en bachillerato • trayectoria escolar • causas de la elección de la escuela destinataria • expectativas de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribución del éxito o fracaso escolar.
6) Comentarios adicionales adicionales que las alumnas deseen agregar		

4.13 Análisis de datos

Una vez codificados los datos obtenidos mediante los tres instrumentos empleados en este estudio, el MMPI – A; el Cuestionario de Datos Biográficos y Sucesos de Vida y la Entrevista semiestructurada, se procedió a realizar un análisis estadístico.

Primero se efectuó el **análisis descriptivo** de los datos:

Se interpretaron en forma grupal los perfiles de personalidad obtenidos en el MMPI – A para ambas muestras; también se interpretaron dos perfiles individuales, casos representativos de las muestras de alto y bajo rendimiento académico.

Con respecto al Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida, se presentan en cuadros, las frecuencias y porcentajes resultantes en ambas muestras en el área sociodemográfica.

Del mismo Cuestionario se presentan en cuadros las frecuencias, porcentajes y afecto que asignan los sujetos a los sucesos de vida estresantes ocurridos en ambas muestras en los últimos seis meses.

Posteriormente se incluyen las respuestas obtenidas en la entrevista semi-estructurada. Estas respuestas se exponen en forma de tablas y se refieren a las expectativas familiares y aspiraciones personales de las alumnas de los dos niveles de rendimiento académico.

El **análisis estadístico** de los datos se efectuó con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 8.0 para computadoras.

Primero se obtuvieron la media aritmética y la desviación estándar de los resultados del MMPI – A y posteriormente se aplicó la prueba t de student para conocer las diferencias significativas en las Escalas Básicas, de Contenido y Suplementarias en ambas muestras.

La prueba del Coeficiente de Correlación de Spearman fue utilizada para identificar las relaciones entre las Escala Básicas, de Contenido y Complementarias del MMPI – A y los sucesos de vida estresantes (reactivos 35 al 105) del Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida, en ambas muestras.

Finalmente, se utilizó la prueba X^2 (chi cuadrada) con el propósito de conocer la diferencia entre las muestras de alto y bajo rendimiento con respecto a los sucesos de vida estresantes.

Todos los resultados de los análisis descriptivo y estadístico, se presentan gráficamente mediante tablas y cuadros en el capítulo 5, de resultados, en tanto que los perfiles grupales e individuales se presentan en el apéndice de este trabajo.

CAPITULO 5

CAPITULO 5 RESULTADOS

5.1 Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, para Adolescentes (MMPI – A)

Con respecto al Inventario Multifásico de Minnesota de la Personalidad, para Adolescentes (MMPI-A), se presentará la interpretación de los perfiles grupales de alto y bajo rendimiento.

También se presentarán de los perfiles individuales y las interpretaciones de un caso del grupo de alto rendimiento y uno del grupo de bajo rendimiento, con el propósito de mostrar las diferencias entre ambos grupos.

En el apéndice de la tesis se muestra el trazo de los perfiles correspondientes, su consulta permite observar las diferencias interindividuales e intergrupales.

5.1.1 Interpretación del Perfil grupal del MMPI-A del grupo de Alto Rendimiento Académico

Datos Generales

26 sujetos del sexo femenino, cuyas edades fluctúan entre 15 y 17 años; cursan el cuarto o quinto año de bachillerato y su promedio escolar se ubica entre 9 y 10 de calificación. Asisten a una escuela considerada de nivel socioeconómico alto, dirigida por monjas de religión católica. Como ya se ha dicho, para el trazo del perfil se utilizaron las normas mexicanas, resultando el siguiente.

Código del perfil: 5 / 320197648: K/LF:

Interpretación:

Las adolescentes de este grupo respondieron de manera convencional al Inventario manifestando cierta defensividad, tratando de mostrar apego a altos estándares éticos y morales, negando o subestimando algunos problemas (LFK).

La mayoría del grupo refiere intereses y comportamientos "inusuales" para su género, los cuales se han estereotipado cultural y socialmente como "masculinos"; entre dichas características se encuentran el oposicionismo y la agresividad, aunque reportan buena adaptación familiar, escolar y social. Se

interesan por el estudio y se esfuerzan en todo lo que emprenden (estudio, deportes, actividades musicales, sociales, etc).

Manifiestan altos niveles de inteligencia, que se traducen en un alto desempeño académico y excelentes calificaciones, lo que les atrae el reconocimiento familiar y social, que en su autodescripción plantea como una necesidad personal.

Se consideran fácilmente irritables y con escasa preocupación por su salud física, aún cuando refieren algunas quejas leves de carácter físico, como dolores de cabeza o mareos ocasionales (SAU-A).

Otras características que comparte el grupo, son las actividades y los comportamientos introspectivos, así como cierto retraimiento social (pocos amigos o sin novio), al mismo tiempo que tienden a sobrevalorarse y desplegar gran actividad física e intelectual, con energía y entusiasmo. (9Ma, Ena-A).

En el inventario se autoreportan con gran autocrítica, manifestando en ocasiones cierta rigidez en comportamientos y actitudes principalmente en ciertos convencionalismos sociales, morales y personales como por ejemplo: ser buena hija, buena estudiante, buena deportista, buena amiga, etc. (2D; 8 Es, ENJ-A).

5.1.2 Interpretación del perfil global del MMPI-A del grupo de bajo rendimiento académico.

Datos Generales

15 sujetos del sexo femenino, cuyas edades van de los 15 a los 17 años, y cursan cuarto o quinto año de bachillerato y su promedio escolar oscila entre 6 y 7 de calificación. Asisten a una escuela considerada de nivel socioeconómico medio alto, dirigida por monjas de religión católica.

Para la elaboración del perfil y la interpretación se utilizaron las normas mexicanas, y se obtuvo el siguiente Código del perfil: 1 37/29048 56: K/LF:

Interpretación:

Las escalas de validez (LFK) muestran que el grupo respondió a la prueba de manera convencional, apegándose a los estándares sociales y morales, y con tendencia a negar los problemas o ser incapaces de reconocerlos (LFK).

El grupo en general reporta preocupación por su salud, señalando quejas físicas como dolor de cabeza y mareos, así como su tendencia a somatizar los problemas y el estrés a través de aumento o disminución de peso y dermatitis.

(IHs) (SAU-A) Manifiestan también sentimientos de inferioridad e inhibición así como dificultades para enfrentar los problemas familiares y escolares.

Consideran que tienen “fallas insuperables”, que son irrespetuosas y emplean “malas palabras” al hablar con sus amistades, lo cual les atrae regaños y críticas por parte de sus familiares y de sus profesores.

Con sus padres, reportan tener serios desacuerdos y malas relaciones, además de que los problemas económicos familiares les provocan angustia y preocupación.

Manifiestan actitudes negativas hacia la escuela y consideran que ésta es una pérdida de tiempo donde lo más agradable son sus amistades, las cuales son rechazadas por sus padres, quizá por considerarlas “mala influencia” para sus hijas.

Se autoreportan con problemas de adaptación familiar y escolar, y problemas de conducta, son considerada “flojas” por sus profesores y sus padres y presentan bajo desempeño académico, reflejado en bajas calificaciones.

Señalan que no les interesa tener éxito en la escuela y sus aspiraciones son limitadas. No les gusta leer o estudiar, ni participar en actividades académicas o deportivas. Manifiestan que tienen dificultades para concentrarse, cuando inician una tarea lo hacen con dificultad y si ésta no va bien, la abandonan fácilmente. (ASL-A).

El comportamiento de estas adolescentes es convencional, como queriendo satisfacer las expectativas de otros, por lo que muestran dependencia y escasa asertividad, así como dificultades para manejar el estrés (5 mf).

Probablemente se sienten insatisfechas con su vida y consideran que ésta es poco interesante, manifestando cierta desilusión y desesperanza en su futuro personal.

5.1.3. Interpretación de un perfil individual de la muestra de alto rendimiento.

CASO 1

Datos personales:

Nombre: Bárbara

Edad: 15 años

Promedio Escolar: 9.9

Grado: 4° de bachillerato

Antecedentes

Bárbara acudió a la entrevista, mostrando cierta ansiedad ella es una adolescente de complexión delgada, su estatura es de 1.60 mts. aproximadamente, no usa maquillaje y viste el uniforme deportivo de la escuela, su cabello es corto y ondulado.

Su lenguaje es educado y formal y se comporta de manera cortés, aunque muestra cierta ansiedad e inquietud, al tratar de responder rápidamente todas las preguntas, parece pertenecer a un nivel socioeconómico medio alto y vive

con su familia, la cual está integrada por sus padres y un hermano tres años mayor que ella, éste estudia en un colegio católico exclusivamente para varones. Barbara afirma no llevarse bien con su padre ni con su hermano, además de que les tiene poca confianza y existe mala comunicación con ellos, siempre ha sido alumna de excelentes calificaciones desde el nivel preescolar. Su madre no trabaja fuera de casa y con ella pasa todas las tardes.

Código del Perfil: 0" 2' 47-86/195: 3# F/KL:

Interpretación

Las escalas de validez están dentro de los límites aceptables para considerar válido el protocolo, Bárbara respondió la prueba de manera sincera e ingenua, presentándose a sí misma en situación poco favorable.

El perfil de las escalas clínicas muestra una marcada elevación en las escalas de introversión social (o) y en la (2) Depresión. Este puntaje se asocia con personas como Bárbara, que manifiestan cierta dificultad para actuar en situaciones sociales, dificultades y rechazo a convivir con otros, sintiendo incomodidad en situaciones o lugares donde hay mucha gente. Manifiesta poco interés y gusto por las amistades o las relaciones heterosexuales.

La elevación moderada de las escalas Dp(4) y pt(7) sugieren que es insegura y tiene poca confianza en sí misma, también manifiesta ansiedad, y tendencia a culparse de cosas simples, también manifiesta preocupaciones por su aspecto físico y se considera poco atractiva, refiere que no le importa a nadie, ni nadie

comprende; es muy auto crítica y perfeccionista, inhibida y controlada en sus acciones (DEP-A) (ENA-A) (BAE-A). Pareciera tener pensamientos obsesivos sobre su aspecto físico, derivando en conductas de aislamiento y depresión (no salir con amigos, quedarse a estudiar, escasa participación en actividades sociales). Barbara considera que en su familia no tiene con quien platicar sus preocupaciones o aspiraciones para el futuro pero que tampoco le agrada discutir los aspectos negativos de su vida, (RTR-A) es inmadura y se aísla de las situaciones competitivas, porque la alteran y prefiere encerrarse en sí misma. (INM-A) (ASL-A) (FAM-A).

5.1.4 Interpretación de un perfil individual de la muestra de bajo rendimiento académico.

CASO 2:

Datos personales:

Nombre: Rosamaría

Edad: 17 años

Promedio escolar: 6.5

Grado: 5º Bachillerato

Antecedentes

La prueba se aplicó en la escuela a la que asiste, se trata de una alumna de bajo rendimiento académico y con problemas escolares, su nivel sociocultural es medio alto, sus padres son profesionales, ambos trabajan y están divorciados desde que Rosamaría tenía 7 años. Tiene dos hermanas con las que se lleva mal, una es mayor y la otra es menor que ella. En la entrevista se

observó que su estatura es de 1.55 m aproximadamente, es delgada, morena, usa maquillaje y tiene cabello largo hasta los hombros. Acudió a la entrevista, preguntando “cuanto tiempo se tardará”, pues tiene juego de basquetbol. Su apariencia física es algo desaliñada y tiene raspones en las rodillas.

Código del perfil: 3' 241 – 67 / 890:5# KL/F#

Interpretación

Las escalas de validez indican que tiene tendencia a negar los problemas o a no reconocerlos, así como falta de voluntad para admitir fallas pequeñas, presentándose de manera más favorable y positiva de lo que es.

El perfil de las escalas clínicas de Rosamaría muestra una elevación marcada de la escala 3 Hi (T=75), seguida por las escalas 2 D (T=63) y 4 Dp(T=63) con igual puntaje en estas últimas y la 1 Hs (T=61).

La elevación en la escala 3 sugiere que Rosamaría está preocupada por satisfacer expectativas, lo cual la hace dependiente (que otros tomen las decisiones por ella) y poco asertiva, con tendencia a responder al estrés con quejas físicas y somatizaciones.

En general reporta insatisfacción generalizada con gran preocupación por la salud física, probablemente relacionadas con alguna enfermedad crónica real. En lo familiar informa sobre frecuentes discordias, discusiones con y entre sus

padres, así como problemas económicos los que también ocasionan problemas familiares y son motivos recurrentes en estos.

Probablemente las discordias familiares y sus problemas con la autoridad (paterna y escolar) puede estar relacionados con cierta tendencia y propensión al consumo de alcohol u otra droga, como manera de evitar o afrontar los problemas.

En lo personal refiere ciertos trastornos de afecto y conducta impulsiva, enojo, sentimientos de inferioridad y pocos deseos de explorar sus problemas con otros.

El perfil también sugiere numerosas dificultades de índole escolar y de bajo desempeño escolar, de mal comportamiento en la escuela, bajas calificaciones, suspensiones, actitudes negativas hacia maestros y la escuela. En general no participa en actividades escolares, no le interesa tener éxito en lo que hace, ni estudiar o leer, tiene pocos logros y en general reporta aspiraciones limitadas. Tiene una visión negativa de sí misma y autoreprobatoria, también parece insatisfecha con su vida y percibe incierto su futuro, con desesperanza y falta de motivaciones, en ocasiones pareciera que no puede seguir adelante.

Con respecto a la esfera de su vida social, pareciera que sus amigos son lo único placentero en la escuela y fuera de ella, sin embargo sus padres los consideran una influencia negativa, lo que constituye otra fuente de desavenencias familiares.

Con los amigos, le gusta correr riesgos y violar algunas reglas sociales, lo cual podría estar relacionado con el puntaje en MAC-A (T=62) que muestra una tendencia al consumo de alcohol u otras sustancias.

5.2.1 Respuestas al Area Sociodemográfica: reactivos 1 al 35, del Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida.

Los resultados se presentan en cuadros que identifican el número y el contenido de cada reactivo y la frecuencia y el porcentaje de respuestas para cada uno (1 al 35) en las muestras de alto y bajo rendimiento académico.

Los resultados muestran más semejanzas que diferencias, por lo mismo, la equivalencia entre los dos grupos. Entre estas últimas resultan significativas las siguientes: tipo de familia, rol del jefe de familia, escolaridad y ocupación materna, ingresos familiares y tipo de vivienda, entre los principales.

Cuadro No. 1 Grado escolar y Promedio

Reactivo No. 1 Grado escolaridad				
Rendimiento	Alto		bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cuarto bachillerato	15	58%	6	40%
Quinto bachillerato	11	42%	8	60%
Reactivo No. 2 Promedio escolar				
10	5	19%	—	—
9	21	81%	—	—
7	—	—	7	47%
6	—	—	8	53%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 2. Actividades escolares en que participan.

Reactivo No. 3 Actividades escolares en que participan				
Rendimiento	alto		Bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Deportes	9	35%	2	13%
Estudiantina	3	12%	2	13%
Teatro	0	0%	3	20%
Coro	1	4%	1	7%
Asistencia social	6	23%	5	33%
Baile	2	8%	1	7%
No contestó	5	19%	1	7%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 3 Escolaridad de los padres.

Reactivo No. 4 "Escolaridad del padre"				
Rendimiento	alto		bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Primaria	3	12%	0	0%
Secundaria	0	0%	2	13%
preparatoria	1	4%	1	7%
Licenciatura/incompleta	1	4%	1	7%
Licenciatura/completa	15	58%	8	53%
Posgrado	6	23%	3	20%
Reactivo No. 5 Escolaridad de la madre				
Primaria	0	0%	0	0%
Secundaria	2	8%	6	40%
preparatoria	11	42%	2	13%
Licenciatura incompleta	2	8%	2	13%
Licenciatura completa	11	42%	4	27%
posgrado	0	0%	1	7%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 4 Jefe de Familia y estado civil de los padres.

Reactivo No. 6 Jefe de Familia				
Rendimiento	alto		bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Padre	24	92%	7	48%
Madre	1	4%	6	40%
Abuelo	-	-	1	7%
Padrastro	-	-	1	7%
No contestó	1	4%	-	-
Reactivo No. 7 Los padres				
Se divorciaron	-	-	5	33%
Se separaron	1	4%	-	-
Se pelearon	9	35%	6	40%
Ninguna de las anteriores	16	61%	4	27%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 5 Veces que se han casado el padre y la madre.

Reactivo No. 8 Cuántas veces ha contraído matrimonio tu papá				
Nivel de Rendimiento	alto		Bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
ninguna	2	8%	-	-
una	23	89%	12	80%
dos	1	4%	3	20%
Reactivo No. 9 Cuántas veces ha contraído Matrimonio tu mamá				
Cuántas veces ha contraído Matrimonio tu mamá				
ninguna	2	8%	2	13%
una	24	92%	11	73%
dos	-	-	2	13%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 6 Estado civil del padre y la madre.

Reactivo No. 10		Estado civil de tu padre		
Nivel de Rendimiento	alto		bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Casado	25	96%	12	80%
Divorciado	-	-	2	13%
soltero	-	-	1	7%
No contestó	1	4%	-	-
Reactivo No. 11		Estado civil de tu madre		
casada	25	96%	10	67%
divorciada	-	-	4	27%
viuda	1	4%	-	-
Unión libre	-	-	1	7%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 7 Número de hermanos y lugar que ocupa entre ellos.

Reactivo No. 12 Número de hermanos				
Nivel de Rendimiento	alto		Bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
uno	13	50%	7	47%
Dos ó tres	11	42%	7	47%
Cuatro o cinco	-	-	1	7%
Seis o siete	1	4%	-	-
ninguno	1	4%	-	-
Reactivo No. 13 Que lugar ocupas entre tus hermanos				
Hijo único	2	8%	-	-
El mayor	10	39%	6	40%
De los en medio	6	23%	3	20%
El menor	8	30%	6	40%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 8 Ocupación del padre y la madre.

Reactivo No. 14 Ocupación del padre				
Nivel de Rendimiento	alto		Bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Empleado	-	-	3	20%
Profesionista	15	58%	3	20%
Empresario	7	27%	6	40%
comerciante	4	15%	3	20%
Reactivo No. 15 Ocupación de la madre				
empleada	3	12%	7	47%
profesionista	11	42%	2	13%
empresaria	1	4%	1	7%
comerciante	1	4%	1	7%
Actividades del hogar	9	35%	4	26%

Cuadro No. 9 Ingresos familiares y tipo de vivienda que habitan.

Reactivo No. 16 Ingreso mensual familiar				
Nivel de Rendimiento	alto		bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1201-1800	-	-	2	13%
1801-4800	2	8%	5	33%
4801-9600	7	27%	2	13%
9601-15000	7	27%	3	20%
15001-más	5	19%	1	7%
Reactivo No. 17 Tipo de vivienda				
Departamento	8	31%	11	73%
Casa sola	18	69%	4	27%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 10 Número de personas que viven en la casa y que duermen en cada habitación.

Reactivo No. 18 Número de personas viven en la casa				
Nivel de Rendimiento	alto		Bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
3-4	15	58%	8	53%
5-6	10	39%	6	40%
7-8	1	4%	1	7%
Reactivo No. 19 Número de personas que duermen en cada cuarto				
1	12	46%	6	40%
2-3	13	50%	7	44%
No responden	1	4%	2	16%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 11. Número de automóviles y personas de servicio en casa.

Reactivo No. 20 Número de automóviles en casa				
Nivel de Rendimiento	alto		bajo	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	4	15%	6	40%
2	8	31%	7	47%
3	10	31%	-	-
4	2	8%	-	-
Más de 5	1	4%	-	-
ninguno	1	4%	-	-
No contestó	1	4%	2	13%

Reactivo No. 21 Tipo de servidumbre en casa				
Tipo de servidumbre en casa				
Una de entrada por salida	14	59%	5	33%
Una de planta	7	27%	3	20%
Dos ó más de planta	2	8%	1	7%
ninguna	3	12%	6	40%
TOTAL	26	100%	15	100%

Cuadro No. 12. Con quienes vive y aparatos domésticos y electrónicos con que cuenta la familia.

Nivel de Rendimiento	alto				bajo			
	Frecuencia		%		Frecuencia		%	
Vivo con:	si	no	si	no	si	no	si	No
22. padre	25	1	96%	4%	8	7%	53%	47%
23. madre	26	-	100%	-	15	-	100%	-
24. madrastra	-	25	-	96%	-	15	100%	-
25. padrastro	-	25	-	96%	2	13	13%	87%
26. abuelos	-	25	-	96%	7	8	47%	53%
27. Otros parientes (tíos, hermanos)	11	14	42%	54%	2	13	13%	87%
29. Sola	24	1	92%	4%	-	15	-	100%

Nivel de Rendimiento	alto				bajo			
	Frecuencia		%		Frecuencia		%	
	si	no	si	no	si	no	si	No
30 aparatos domésticos	26	--	100%	--%	15	--	100%	--
31 audio-video	26	--	100%	--	15	--	100%	--
32	26	--	100%	--	15	--	100%	--
33	25	1	96%	4%	9	6	60%	40%
34	7	19	27%	73%	2	13	13%	87%

5.2.2 Respuestas al área de sucesos de vida estresantes, (reactivos del 35 al 105)

A continuación se presentan las diferencias entre ambas muestras con respecto a los sucesos de vida estresantes y el afecto que le asignan a cada una de ellas.

Los resultados aparecen en tablas descriptivas, señalando con un asterisco * los sucesos significativos, y se presenta una columna en la cual se han utilizado las claves siguientes:

- . Sucedió y fue bueno para mí (1 +)
- . Sucedió y no tuvo importancia (2-)
- . Sucedió y fue malo para mí (3?)
- . No sucedió (0)

CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	significativo
35.-	Cambié de escuela	24	92	0	9	60	0	*
		1	4	1+	5	33	1+	
		1	4	3?	1	7	3?	
36.-	Nacimiento de algún hermano(a)	24	92	0	12	80	0	
		2	8	1+	3	20	1+	
37.-	Algún hermano(a) se fue de casa	26	100	0	15	100	0	
38.-	Pérdida de trabajo de mi papá o mamá	23	86	0	14	93	0	
		1	4	1+	1	7	1+	
		1	4	2-				
		1	4	3?				
39.-	Mi padre (madre) se fue de casa	26	100	0	14	93	0	
					1	7	1+	
40.-	El trabajo de mi papá cambió y está más tiempo fuera de casa	25	96	0	14	93	0	
		1	4	1+	1	7	2-	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
41.-	Mi mamá empezó a trabajar fuera de casa	20	77	0	9	60	0	
		4	15	1+	2	13	1+	
		1	4	3?	1	7	2-	
					3	20	3?	
42.-	Separación o divorcio de mis padres	26	100	0	13	87	0	
					1	7	1+	
					1	7	no contestó	
43.-	Mi papá o mamá se casó de nuevo	26	100	0	13	87	0	
					1	7	3?	
					1	7	no contestó	
44.-	Mi hermano (a) fue encarcelado (a)	26	100	0	14	93	0	
					1	7	no contestó	
45.-	Mi papá (mamá) fue enviado a prisión por un año o más	26	100	0	15	100	0	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
46.-	Mis abuelos vinieron a vivir a mi casa	25 1	96 4	0 3?	15	100	0	
47.-	Mejoraron mis relaciones con otras personas	4 22	15 87	0 1+	14 1	93 7	1 + 2 -	
48.-	Muerte de algún abuelo (a)	23 2 1	86 8 4	0 1 + 2 -	10 5	67 33	0 1 +	
49.-	Disminuyeron los ingresos de mi familia	18 2 5	69 8 19	0 1 + 2 -	8 6 1	53 40 7	0 1 + 2 -	*
50.-	Empecé la secundaria o la preparatoria	20 5	77 19	0 1 +	12 3	80 20	0 1 +	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	significativo
51.-	Los pleitos entre mis papás empeoran	24 1 1	92 4	0 1+ no contestó	13 2	87 13	0 1+	
52.-	Murió mi papá (mamá)	25 1	96 4	0 no contestó	15	100	0	
53	Murió un hermano	25 1	96 4	0 1+	15	100	0	
54.-	Murió un amigo cercano	24 2	92 8	0 1+	13 2	87 13	0 1+	
55.-	Dejé de fumar	26	100	0	15	100	0	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	significativo
56.-	Tuve serios desacuerdos con mi papá (mamá) o con ambos	23 3	88.5 11.5	0 1+	7 6 2	47 40 13	0 1+ 3?	*
57.-	Mis papás que estaban separados, se volvieron a casar, volvieron a vivir juntos.	26	100	0	15	100	0	
58	Mi papá (mamá) tuvo un problema emocional que requirió tratamiento	26	100	0	14 1	93 7	0 1+	
59.-	Mi papá (o mamá) fue hospitalizado por una enfermedad seria	24 2	92 8	0 1+	13 2	87 13	0 1+	
60.-	Un hermano(a) fue hospitalizado (a) por una enfermedad seria	24 2	92 8	0 1+	15	100	0	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
61.-	Me enviaron con un psicólogo o terapeuta	25	96	0	14	93	0	
		1	4	2-	1	7	1+	
62.-	Empecé a usar lentes, frenos, aparato para oír u otro tipo de instrumento	21	81	0	11	73	0	
		3	12	1+	2	13	2-	
		2	8	2-	1	7	1+	
					1	7	3?	
63.-	Vivo o viví en una casa hogar	26	100	0	15	100	0	
64.-	Me sorprendieron haciendo trampa o mintiendo en la escuela	24	92	0	15	100	0	
		2	8	1+				
65.-	Me expulsaron de la escuela o de algún curso	26	100	0	15	100	0	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
66.-	Obtuve mi permiso o licencia de manejo	22 4	87 15	0 1+	13 2	87 13	0 1+	
67.-	Tuve un aborto provocado	26	100	0	15	100	0	
68.-	Fue asaltada o golpeada	25 1	96 4	0 1+	15	100	0	
69.-	Abusaron sexualmente de mí ó fue violada	26	100	0	15	100	0	
70.-	Contraje una enfermedad venérea	25 1	96 4	0 no contestó	15	100	0	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
71.-	Tuve relaciones sexuales por primera vez	26	100	0	15	100	0	
72.-	Tuve una experiencia homosexual	26	100	0	15	100	0	
73.-	Robé algo valioso	26	100	0	14 1	93 7	0 no contestó	
74.-	Subí mucho de peso	24 2	92 8	0 1+	10 2 2	67 13 13	0 1+ 3?	
75.-	Bajé mucho de peso	25 1	96 4	0 1+	13 2	87 13	0 1+	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
76.-	Problemas en la escuela con algún maestro.	24	92	0	13	87	0	
		2	8	1+	2	13	1+	
77.-	Tuve un accidente que me dejó cicatrices	25	96	0	14	93	0	
		1	4	2-	1	7	no contestó	
78.-	Comparto más tiempo con mis amigos ó compañeros	16	62	1+	10	67	1+	
		7	27	0	4	27	0	
		2	8	2-	1	7	2-	
		1	4	3?				
79.-	Me enfermé seriamente y pasé un tiempo en el hospital	24	92	0	15	100	0	
		2	8	3?				
80.-	Reprobé o repetí un año escolar	25	96	0	14	93	0	
		1	4	3?	1	7	3?	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
81.-	Estoy en libertad condicional	26	100	0	14 1	93 7	0 1+	
82.-	Me suspendieron de la escuela	24 1 1	92 4 4	0 1+ 3?	15	100	0	
83.-	fui encarcelada por robar	26	100	0	15	100	0	
84.-	Tomé drogas o alcohol	23 2 1	88 8 4	0 2- 3?	13 1 1	87 7 7	0 2- 3?	
85.-	Me embaracé	26	100	0	14 1	93 7	0 no contestó	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	significativo
86.-	Me hice miembro de un grupo religioso	25 1	96 4	0 no contestó	13 2	87 13	0 1+	
87.-	Tuve un fracaso (en la escuela, deportes, u otra actividad)	18 4 4	70 15 15	0 1+ 2-	7 4 3 1	47 27 20 7	1+ 0 3? 2-	*
88.-	Empecé a tener novio	23 2 1	86 8 4	0 1+ 3?	12 3	80 20	0 1+	
89.-	Rompí con mi novio	22 3 1	85 12+ 4?	0 1+ 3?	11 2 1	73 13 7	0 1+ 3	
90.-	Me dieron permiso de salir con un muchacho por primera vez	24 1 1	92 4 4	0 1+ 3?	14 1	93 7	0 1+	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
91.-	Fui golpeada por un miembro de mi familia	26	100	0	15	100	0	
92.-	Tuve una desilusión amorosa	21 2 2 1	81 8 8 4	0 1+ 2- 3?	10 2 1 1	67 13 7 7	0 1+ 2- 3?	
93.-	Fui aceptada en la universidad	26	100	0	14 1	93 7	0 no contestó	
94.-	Empecé a trabajar medio tiempo	26	100	0	14 1	93 7	0 1+	
95.-	Conseguí mi primer empleo de tiempo completo	26	100	0	15	100	0	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			significativo
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	
96.-	Perdí mi empleo	26	100	0	15	100	0	
97.-	Reprobé un examen o curso importante	22	85	0	7	47	1+	*
		2	8	1+	5	33	0	
		2	8	2-	1	7	2-	
					1	7	3?	
98.-	Me inscribí en un club u organización	22	85	0	13	87	0	
		4	15	1+	2	13	1+	
99.-	Me eligieron como líder o jefa de un grupo u organización	24	92	0	14	93	0	
		2	8	1+	1	7	1+	
100.-	Fui tratada de manera diferente por mis amigos	18	69	0	9	60	0	
		5	19	1+	5	33	1+	
		2	8	3?	1	7	2-	
		1	4	2-				

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

**CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES
TABLA DESCRIPTIVA**

NIVEL DE RENDIMIENTO		ALTO = N = 26			BAJO = N = 15			
Núm.	Reactivo	Frec.	%	Le afectó	Frec.	%	Le afectó	significativo
101.-	Una hermana soltera se embarazó	25 1	96 4	0 1+	14 1	93 7	0 no contestó	
102.-	Tuve un logro personal importante	15 10 1	96 39 4	1+ 0 2-	8 7	53 47	1+ 0	
103.-	Mejoraron mis relaciones con mi familia	17 9	65 35	1+ 0	7 7 1	47 47 7	0 1+ 3?	
104.-	Gané un premio deportivo importante	23 2 1	89 8 4	0 1+ 2-	14 1	93 7	0 1+	
105.-	Mejoré mi promedio escolar	14 10 1 1	54 39 4 4	1+ 0 2- no contestó	10 5	67 33	0 1+	

Sucedió y fue bueno para mí (+)

Sucedió y no tuvo importancia (?)

Sucedió y fue malo para mí (-)

No sucedió (o)

5.3 Análisis estadístico

5.3.1 Coeficiente de correlación de Spearman entre el MMPI-A y los sucesos de vida estresante.

Muestra de Alto Rendimiento

5.3.1 Coeficiente de Correlación de Spearman

Resultados en la muestra de alto rendimiento

Esta prueba se utilizó para determinar la relación entre los sucesos de vida estresante del Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida, y las escalas básicas, de contenido y suplementarias del MMPI-A.

Los resultados se presentan en tablas de doble entrada, identificando el número de reactivo y su correlación con las escalas del MMPI-A.

En la página siguiente a cada tabla, se incluye el número del reactivo y el contenido correspondiente.

Las correlaciones que se consideraron significativas fueron aquellas con probabilidad igual o inferior a .05, y que por lo tanto tienen un porcentaje mayor a .30.

**COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN
ESCALAS BASICAS**

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
MMPI-A Y SUCESOS DE VIDA**

ESCALAS MMPI-A *REACTIVOS	F1	F2	F	L	K	Hs1	D2	Hi 3	Dp4	Mf5	Pa 6	Pt 7	Es 8	Ma 9	Is 0
38		-.400 S.042													
54								.406 S.039			.466 S.016				
56								.411 S.037	.429 S.028		.405 S.040	.394 S.046	.418 S.033	.403 S.041	
59													-.405 S.040		
64											.389 S.049				
66					-.399 S.043										
74		.383 S.053	.378 S.057	-.411 S.037	-.386 S.051										
84				-.409 S.038											
87		.570 S.002	.497 S.010	-.569 S.002	-.585 S.002				.555 S.003			.603 S.001	.581 S.002		
92									.557 S.003		.467 S.016				
100							-.528 S.006								
102				.497 S.010											
104					-.412 S.036										
105				.505 S.010											

S< .05 (menor o igual a .05)

MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN
CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA
C/ ESCALAS DE CONTENIDO DEL MMPI-A

Número de Reactivo	Contenido
38	Perdida de trabajo de mi papá o mamá
54	Murió un amigo cercano
56	Tuve serios desacuerdos con mi papá y/o mi mamá
59	Mi papá o mamá fue hospitalizado por enfermedad seria
64	Me sorprendieron haciendo trampa ó mintiendo en la escuela
66	Obtuve mi permiso o licencia de manejo
74	Subí mucho de peso
84	Tomé drogas o alcohol
87	Tuve un fracaso (en la escuela, deportes ó alguna otra actividad)
92	Tuve una desilusión amorosa
100	Fui tratado de manera diferente por mis amigos
102	Tuve un logro personal sobresaliente
104	Gané un premio deportivo importante
105	Mejoré mi promedio escolar

**COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN
MMPI-A ESCALAS DE CONTENIDO**

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
MMPI-A Y SUCESOS DE VIDA**

ESCALAS MMPI-A *REACTIVOS	1 ANS-A	2 OBS-A	3 DEP-A	4 SAU-A	5 ENA-A	6 DEL-A	7 ENJ-A	8 CIN-A	9 PCO-A	10 BAE-A	11 ASL-A	12 ISO-A	13 FAM-A	14 ESC-A	15 RTR-A
38														-.374 S.059	
41							.457 S.021								
49											.415 S.039				
56	.484 S.012	.504 S.009		.410 S.037					.470 S.015				.525 S.006		
59	-.396 S.045	-.390 S.049				-.393 S.047								-.428 S.029	
62							.410 S.037								
66				.378 S.057											
87	.579 S.002		.625 S.001		.483 S.012		.497 S.010		.464 S.017	.433 S.027			.383 S.053	.390 S.049	.582 S.002
88					-.476 S.014										
97		.384 S.052									.388 S.050				
100	-.406 S.039		-.420 S.032												
102					-.545 S.004										
104	.408 S.038						.469 S.016								
105							-.384 S.058								

S< .05 (igual o menor que .05)

GRUPO DE ALTO RENDIMIENTO**COEFICIENTES DE CORRELACION DE SPEARMAN
CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA Y
ESCALAS DE CONTENIDO DEL MMPI-A**

NUMERO DE REACTIVO	CONTENIDO
38	Pérdida de trabajo de mi mamá ó papá
41	Mí mamá empezó a trabajar fuera de casa
49	Disminuyeron los ingresos de mi familia
56	Tuve serios desacuerdos con mi mamá, papá ó ambos
59	Mi mamá ó papá fue hospitalizado por una enfermedad seria
62	Empecé a usar lentes, frenos, aparato para oír.
66	Obtuve mi permiso ó Licencia de manejo
87	Tuve un fracaso (en la escuela, deportes ó alguna otra actividad)
88	Empecé a tener novio
97	Reprobé un examen ó un curso importante
100	Fuí tratada de manera diferente por mis amigos
102	Tuve un logro personal sobresaliente
104	Gané un premio deportivo importante
105	Mejoré mi promedio escolar

**COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN
ESCALAS SUPLEMENTARIAS**

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
MMPI-A Y SUCESO DE VIDA**

ESCALAS MMPI-A *REACTIVOS	1 MAC-A	2 RPAD-A	3 TPAD-A	4 INM-A	5 A-A	6 R-A									
56		.473 S.015	.471 S.015												
64	-.428 S.029														
74		.388 S.050													
92	.433 S.027				.631 S.001										
102				-.465 S.017											
104					.455 S.019										

S<.05 (igual o menor que .05)

GRUPO DE ALTO RENDIMIENTO

COEFICIENTES DE CORRELACION DE SPEARMAN
CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA Y
ESCALAS SUPLEMENTARIAS DEL MMPI-A

NUMERO DE REACTIVO	CONTENIDO
56	Tuve serios desacuerdos con mi mamá o papá o ambos
64	Me sorprendieron haciendo trampa ó mintiendo en la escuela
74	Subí mucho de peso
92	Tuve una desilusión amorosa
102	Tuve un logro personal
104	Gané un premio deportivo importante

5.3.2. Coeficiente de correlación de Spearman entre el MMPI-A y los Sucesos de Vida Estresantes.

Muestra de Bajo Rendimiento Académico

5.3.2. Coeficiente de Correlación Spearman resultados en la Muestra de Bajo Rendimiento.

Al igual que en el grupo de alto rendimiento, la prueba se utilizó para conocer la relación entre los sucesos estresantes y las escalas básicas, de contenido y suplementarias del MMPI-A.

Los resultados se presentan en tablas donde se identifica el número de reactivos del Cuestionario (áreas de sucesos de vida estresantes, del reactivo 35 al 105) correspondientes a la Información Biográfica y Sucesos de Vida.

En la página siguiente a cada tabla, se incluye el número de reactivo y el contenido correspondiente.

Las correlaciones consideradas significativas fueron las de probabilidad inferior o igual a .05.

**COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN
MMPI-A ESCALAS BASICAS**

**MUESTRA DE BAJO RENDIMIENTO
MMPI-A Y SUCESOS DE VIDA**

ESCALAS MMPI-A *REACTIVOS	F1	F2	F	L	K	Hs1	D2	Hi 3	Dp4	Mf5	Pa 6	Pt 7	Es 8	Ma 9	Is 0
35		.559 S.030													
49		.536 S.039		-.513 S.050									.537 S.039		
50										.583 S.022					
56		.678 S.005	.733 S.002		.710 S.003							.643 S.010	.614 S.015		
59												.546 S.035			.592 S.020
62										.514 S.050					
75					-.570 S.026		.502 S.056								
76		.576 S.025	.610 S.016		-.570 S.026						.546 S.035	.591 S.020	.546 S.035		
84				-.544 S.036					.499 S.058						.509 S.052
86			-.516 S.049		.502 S.057										
87				-.545 S.036											
88							.594 S.019				.592 S.026				
89									.613 S.020						
92	.730 S.003								.543 S.050						
97									.655 S.011						
100									-.540 S.038						

S< .05 (igual o menor a .05)

MUESTRA DE BAJO RENDIMIENTO
COEFICIENTE DE CORRELACION DE
SPEARMAN
CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA Y
ESCALAS CLINICAS DEL MMPI-A

Número de Reactivo	Contenido
35	Cambié de escuela
49	Disminuya los ingresos de mi familia
50	Empecé la preparatoria
56	Tuve serios desacuerdos con mi mamá, mi papá ó ambos
59	Mi mamá/ papá fue hospitalizado por una enfermedad seria
62	Empecé a usar lentes, frenos, aparato para oír u otro instrumento
75	Bajé mucho de peso
76	Problemas en la escuela con algunos maestros(as)
84	Tomé drogas o alcohol
86	Me hice miembro de un grupo religioso
87	Tuve un fracaso (en la escuela, deportes o alguna otra actividad)
88	Empecé a tener novio
89	Rompí con mi novio
92	Tuve una desilusión amorosa
97	Reprobé un examen ó curso importante
100	Fui tratado de manera diferente por mis amigos

**COEFICIENTES DE CORRELACION DE SPEARMAN
MMPI-A. ESCALAS DE CONTENIDO**

**GRUPO DE BAJO RENDIMIENTO
MMPI-A Y SUCESOS DE VIDA**

ESCALAS MMPI-A *REACTIVOS	1 ANS-A	2 OBS-A	3 DEP-A	4 SAU-A	5 ENA-A	6 DEL-A	7 ENJ-A	8 CIN-A	9 PCO-A	10 BAE-A	11 ASL-A	12 ISO-A	13 FAM-A	14 ESC-A	15 RTR-A
35					.504 S.055										.720 S.002
36	-.582 S.023														
41			-.542 S.037					-.699 S.004	-.598 S.019						
50				-.508 S.053											
56													.549 S.034	.571 S.026	.615 S.015
75								.571 S.026							
76					.597 S.019	.554 S.032	.623 S.013			.526 S.044			.502 S.056	.529 S.042	.553 S.032
78									.505 S.055						
84							.545 S.035	.604 S.017			.546 S.035		.589 S.021	.520 S.047	
86						-.554 S.032									
88			.602 S.017		.551 S.033										
89											.568 S.034		.569 S.037	.540 S.046	
97															.566 S.035
105													-.510 S.052		

S < .05 (menor o igual a 05)

GRUPO DE BAJO RENDIMIENTO
COEFICIENTES DE CORRELACION DE SPEARMAN
CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA Y
ESCALAS DE CONTENIDO DEL MMPI-A

NUMERO DE REACTIVO	CONTENIDO
35	Cambié de escuela
36	Nacimiento de una hermana (o)
41	Mi mamá empezó a trabajar fuera de casa
50	Empecé la preparatoria
56	Tuve serios desacuerdos con mis papás
75	Bajé mucho de peso
76	Problemas en la escuela con algunos maestros
78	Comparto más tiempo con mis amigas ó compañeras
84	Tomé drogas o alcohol
86	Me hice miembro de un grupo religioso
88	Empecé a tener novio
89	Rompí con mi novio
97	Reprobé un examen ó curso importante
105	Mejoré mi promedio escolar

COEFICIENTES DE CORRELACION DE SPEARMAN

MMPI-A. ESCALAS SUPLEMENTARIAS

GRUPO DE BAJO RENDIMIENTO

MMPI-A Y SUCESOS DE VIDA

ESCALAS MMPI-A *REACTIVOS	1 MAC-A	2 RPAD-A	3 TPAD-A	4 INM-A	5 A-A	6 R-A									
50				.585 S.022											
56					.683 S.005										
75					.571 S.026										
76					.571 S.026	.504 S.055									
84				.568 S.027		-.591 S.020									
89	.568 S.028														
10.5	-.577 S.027														

S< .05 (igual o menor a .05)

GRUPO DE BAJO RENDIMIENTO

COEFICIENTES DE CORRELACION DE SPEARMAN
CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA Y
ESCALAS SUPLEMENTARIAS DEL MMPI-A

NUMERO DE REACTIVO	CONTENIDO
50	Empecé la Preparatoria
56	Tuve serios desacuerdos con mi mamá o papá o ambos
75	Bajé mucho de peso
76	Problemas en la escuela con algún(os) maestros
84	Tomé drogas ó alcohol
89	Rompí con mi novio
105	Mejoré mi promedio escolar

5.3.3 Prueba t de student para las Muestras de Alto y Bajo Rendimiento

Académico en el MMPI-A

- . Escalas Básicas
- . Escalas de contenido
- . Escalas suplementarias

5.3.3 Prueba t de Students en las escalas básicas, de contenido y suplementarias del MMPI-A. Resultados.

Por medio de esta prueba se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alto y bajo rendimiento, en el MMPI-A en la escala 1 Hs (Hipocondriasis), correspondiente a las escalas básicas.

En las escalas de contenido hay diferencias en la 4 SAU-A (preocupación por la salud) y 14 ESC-A (problemas escolares), así como en la escala MAC-A (Alcoholismo, para adolescentes de Mac Andrew-revisada) de las escalas suplementarias.

Estos resultados se presentan en las tres tablas siguientes:

Resultados de la prueba "t" de student

Escalas Básicas del MMPI-A

MMPI-A ESCALA	ALTO RENDIMIENTO N= 26		BAJO RENDIMIENTO N= 15		t	p
	Media	Desv. Estan	Media	Desv. Estan		
F 1	43.4	4.9	44.0	5.05	-.33	.743
F 2	43.4	6.1	44.3	7.11	-.40	.695
F	42.7	5.7	43.4	6.0	-.36	.719
L	49.0	8.6	48.9	7.8	.03	.980
K	54.5	8.6	50.0	8.3	1.62	.115
* 1 Hs	49.6	9.2	52.9	7.9	-2.18	.037*
2 D	48.1	8.8	48.5	6.7	-.15	.878
3 Hi	48.9	6.7	51.4	11.0	-.80	.434
4 Dp	43.7	7.2	47.0	8.0	-1.31	.203
5 Mff	49.8	9.6	46.3	11.9	.97	.343
6 Pa	45.0	7.2	44.4	7.7	.22	.830
7 Pt	46.4	8.8	50.0	7.7	-1.36	.182
8 Es	43.4	8.0	46.9	6.1	1.58	.124
9 Ma	46.8	9.2	48.4	7.8	-.56	.583
0 Is	48.1	12.3	48.3	7.8	-.06	.951

*t ≥ 1.70

p# .05

Resultados de la prueba "t" de student

Escalas de contenido del MMPI-A

MMPI-A ESCALA	ALTO RENDIMIENTO N = 26		BAJO RENDIMIENTO N = 15		t	p
	Media	Desv. Estan	Media	Desv. Estan		
1 ANS-A	45.6	9.2	51.4	9.4	-1.93	.064
2 OBS-A	46.8	8.8	51.0	8.0	1.52	.139
3 DEP-A	45.6	8.4	46.6	5.2	-.46	.657
* 4 SAU-A	46.5	8.9	51.6	6.9	-2.04	.048*
5 ENA-A	45.0	11.1	46.5	8.7	-.49	.628
6 DEL-A	42.9	7.1	46.3	8.5	-1.29	.210
7 ENJ-A	48.5	9.5	48.0	9.2	.19	.850
8 CIN-A	44.6	8.2	46.6	9.4	-.67	.511
9 PCO-A	43.1	7.9	46.2	8.4	-1.1	.255
10 BAE-A	48.1	12.0	45.5	8.7	.79	.436
11 ASL-A	49.1	11.4	51.6	7.5	.83	.410
12 ISO-A	48.0	12.5	46.0	7.7	.63	.531
13 FAM-A	42.4	7.6	47.2	8.9	-1.73	.095
14 ESC-A	45.6	7.5	53.8	8.2	-3.16	.004
15 RTR-A	43.8	8.8	47.1	8.0	-1.20	.239

*t ≥ 1.70

p# .05

Resultados de la prueba "t" de student

Escalas suplementarias del MMPI-A

MMPI-A	ALTO RENDIMIENTO		BAJO RENDIMIENTO		t	p
A-A	44.6	6.3	46.8	1.8	-.94	.354
R-A	44.7	7.7	46.7	9.0	-.70	.485
MAC-A	45.5	7.6	53.3	10.0	-2.5	.016
RPA-D	46.1	9.7	46.4	7.0	-.09	.926
TPA-D	46.1	9.9	50.6	6.4	-1.7	.090
INM-A	50.8	7.6	49.0	9.5	.63	.535

*t ≥ 1.70

p ≤ .05

5.3.4 PRUEBA χ^2 (chi-cuadrada).

Diferencias entre Muestras de alto y Bajo Rendimiento Académico, en el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida

AREA: Sucesos de vida estresantes, reactivos 35 al 105.

5.3.4 Prueba X^2 en el área de sucesos de vida estresantes

Reactivos 35 al 105. Resultados

Con respecto a los sucesos de vida estresantes referidos por las muestras de alto y bajo rendimiento, mediante la prueba X^2 , se encontraron diferencias entre muestras en cinco reactivos, estos resultados se presentan en una tabla que incluye al número y contenido del reactivo, así como el valor de X^2 y su significancia.

RESULTADOS DE LA PRUEBA X^2 (Xi cuadrada) EN EL CUESTIONARIO DE SUCESOS DE VIDA ESTRESANTES

DIFERENCIAS ENTRE MUESTRAS POR MEDIO DE LA PRUEBA X^2

REACTIVO	CONTENIDO	X^2 VALOR	SIGNIFICANCIA
35	Cambié de escuela	7.0	.029
49	Disminuyeron los ingresos familiares	6.4	.040
56	Tuve serios desacuerdos con mi mamá, papá ó ambos	7.3	.025
87	Tuve un fracaso (en la escuela, deportes, u otra actividad)	15.4	.001
97	Reprobé un examen ó curso importante	12.3	.006

* $X^2 > 5.9$ $p = .05$

5.4 Entrevista semi-estructurada sobre expectativas familiares.

5.4.1 Tablas descriptivas de las respuestas de las muestras de alto y bajo rendimiento académico

5.4.1 *Tablas descriptivas de las respuestas de alto y bajo rendimiento académico.*

La entrevista se realizó con alumnas de alto y bajo rendimiento académico que aceptaron participar o bien, que aún acudían a la escuela debido a que estaban por iniciarse las vacaciones escolares.

Mediante la entrevista se ampliaron y/o precisaron algunos aspectos relativos a la familia, sus intereses, gustos, hábitos y costumbres sociales y religiosas, así como las expectativas, los apoyos, la cercanía etc. Entre las alumnas y sus padres o madres.

Las respuestas esenciales se presentan en tablas descriptivas para ambos grupos, alto y bajo rendimiento. Cada alumna se identifica con el número asignado dentro de la lista en orden alfabético (41 alumnas en total) y se ubica en las tablas del grupo correspondientes a su nivel de rendimiento (alto o bajo).

En la última columna de cada tabla se incluyen los comentarios ó el significado (positivo o negativo) de las respuestas, cuando esto fue posible.

MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO TABLA I

SUJETO	ESCOLARIDAD PATERNA	ESCOLARIDAD MATERNA	OCUPACION MADRE	POSICION EN FAMILIA	No. HERMANOS	COMENTARIOS
02	Secundaria*	Secundaria*	hogar	Primera/mayor	1	España*
10	Lic. administración (profesional)	Profesora normalista	hogar	Segunda/menor	1	
11	Ing. Mecánico Electricista (profesional)	Traductora	Profesora de inglés	Segunda/menor	1	
14	Lic. en Derecho (profesional)	Técnica en tráfico vehicular*	hogar	Segunda/menor	2	España*
18	Ing. Mecánico (Profesional)	Profesora normalista	hogar	Primera/mayor	1	
19	Contador publico (profesional)	Técnica	laboratorista	Segunda/en medio	3	*medio tiempo
20	Cirujano Dentista (posgrado)	Química Far. Bio (profesional)	Analista Quim.*	Segunda/en medio	3	*medio tiempo
22	Cirujano Dentista C. profesional	Cirujano dentista (profesional)	Dentista	Segunda/menor	1	
24	Bachillerato	Auxiliar de contador (comercial)	hogar	Segunda/menor	1	
26	Ing. Civil (profesional)	Profesor normalista	Prof. secundaria	única	0	
27	Contador público (posgrado)	Bachillerato	hogar	Primera/mayor	1	
29	Ing. Químico (profesional)	Secretaria bilingüe (comercial)	hogar	Tercera/menor	2	
31	Contador público (profesional)	Bachillerato	hogar	Tercera/menor	2	
32	Secundaria	Bachillerato	hogar	Segunda/en medio	2	España*
34	Arquitecto (profesional)	Bachillerato	ventas	Primera/mayor	1	
35	Administración (profesional)	Contadora pública posgrado	contadora	Primera/mayor	1	
36	Contador Público (profesional)	Bachillerato	hogar	Tercera/menor	2	
37	Abogado (profesional)	Secretaria C. (comercial)		Primera/mayor	1	
38	Ing. Químico (Profesional*)	Contadora Pública profesional	Contadora .	Segunda/menor	1	Falleció hace 15 años
39	Ing. Mecánico Eléctrico (Profesional)	Secretaria Trilingüe C. (comercial)		Primera/mayor	1	

MUESTRA DE BAJO RENDIMIENTO

TABLA I

SUJETO	ESCOLARIDAD PATERNA	ESCOLARIDAD MATERNA	OCUPACION MADRE	POSICION EN FAMILIA	No. HER MANOS	COMENTARIOS
01	Mercadotecnia (Profesional)	Puericultura (técnica)	hogar	Tercera/en medio	4	
04	Lic. Administración (Profesional)	Contadora privada (comercial)	Secretaria	Primera/mayor	1	
12	Contador público (profesional)	Contador público* (Profesional)	hogar	Segunda/menor	1	*Tiempo completo
13	Ing. Mecánico Eléctrico (posgrado)	Secretaria (Técnica)	Secretaria	Primera/mayor	1	*Divorciados
15	Comercio (Técnica)	Profesora normalista	Prof. primaria*	Segunda/menor	1	*Por disminución de ingresos
16	Administración (Profesional)	Cirujano Dentista (Profesional)	Dentista	Segunda/menor	1	Padres divorciados
17	Administración (Profesional)	Administración (Profesional)	Administradora*	Segunda/en medio	2	*por disminución de ingresos
21	Ing. Mecánico (Profesional)	Secretaria (Comercial)	hogar	Segunda/en medio	2	
23	L. Mercadotecnia (Profesional)	Decoración de interiores (Comercial)	Profesora de secundaria	Segunda/menor	1	
26	Herrero (Primaria)*	Secretaria (Comercial)	Secretaria**	Primaria/mayor	2	*se fue a trabajar a EU, por más ingresos.
28	C. Profesional	Profesora de preescolar (Normalista)	Profesora de Preescolar	Segunda/menor	1	**Beca por C.L.F
30	Lic. Administración C. Profesional	Contadora Pública (Profesional)	Contadora	Segunda/menor	1	*Padres divorciados
33	Ing. Químico C. Profesional	Prof. normalista	Profesora de Francés*	Primera/mayor	1	*Orígenes francés *sus padres tienen religión diferente.
40	Bachillerato	Prof. normalista	Profesora de primaria*	Primera/mayor	2	*porque disminuyeron ingresos
41	Ing. Industrial C. Profesional	Bachillerato	Hogar	Tercera/menor	2	*Se llevan 15 años de diferencia con sus dos hermanos mayores.

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
TABLA II**

SUJETO	ELIGIO ESCUELA	RAZONES ELECCION	DESDE CUANDO	CAMBIO DE ESCUELA	PRAC. RELIGIOSAS FAMILIARES	COMENTARIOS
02	Ambos padres	Recomendación familiar	primaria	No	Misa dominical acción de gracias, oraciones	
10	madre	Formación espiritual	preescolar	No	Misa dominical acción de gracias, oraciones	
11	Ambos padres	Recomendación familiar	preescolar	No	Misa dominical acción de gracias, oraciones	
14	madre	Recomendación amistades	primaria	No	Misa dominical acción de gracias, oraciones	
18	madre	Formación moral y espiritual	secundaria	Si	Sólo misa dominical	
19	madre	Formación espiritual	Preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones diarias.	
20	madre	Recomendación familiar	preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias oraciones diarias.	
22	ambos	Recomendación amistades	secundaria	Si	Misa dominical, acción de gracias oraciones diarias.	
24	madre	Formación espiritual	preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias oraciones diarias.	
25	madre	Tradición familiar materna	preescolar	No	Sólo misa dominical	
27	madre	Recomendación amistades	preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones diarias.	

29	madre	Tradición familiar materna	preescolar	No	Solo misa dominical	
31	Madre	Una tía es profesora de la escuela	preescolar	No	Misa dominical acción de gracias, oraciones diarias.	
32	Ambos padres	Formación espiritual	preescolar	No*	Misa dominical acción de gracias, oraciones diarias.	*Intentó cambiarse en secundaria, a una escuela mixta y laica.
34	madre	Tradición familiar materna	preescolar	No	Sólo misa dominical	
35	ambos	Formación moral	Preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones	
36	madre	Tradición familiar materna	preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones	
37	madre	Cercanía al domicilio	primaria	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones	
38	madre	Cercanía al domicilio	preescolar	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones	
39	padre	Recomendación amistades	primaria	No	Misa dominical, acción de gracias, oraciones	

**MUESTRA DE BAJO RENDIMIENTO
TABLA II**

SUJETO	ELIGIO ESCUELA	RAZONES ELECCION	DESDE CUANDO	CAMBIO DE ESCUELA	PRAC. RELIGIOSAS FAMILIARES	COMENTARIOS
01	Ambos	Formación espiritual	preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
04	madre	Recomendación de amigos	primaria	No	Misa acción de gracias y oraciones.	Su hermana también estudia en la escuela y también esta en el grupo de bajo rendimiento.
12	madre	Tradición familiar materna	preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
13	madre	Recomendación familiar	primaria	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
15	madre	Recomendación amistades	primaria	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
16	madre	Formación espiritual	preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
17	madre	Tradición familiar materna	preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
21	madre	Recomendación familiar	preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
23	madre	Recomendación amistades	primaria	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
26	madre	Su mamá trabaja en la escuela	Preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	
28	madre	Tradición familiar	bachillerato	Si	Misa acción de gracias y oraciones.	

30	madre	Recomendación de amistades	preescolar	No	Misa acción de gracias y oraciones.	Su hermana también estudia en esta escuela y forma parte de este grupo de bajo rendimiento.
33	Ella misma	Cercanía y amistades	bachillerato	si	Misa acción de gracias y oraciones.	Ella da clases de francés su mamá no estuvo de acuerdo con el cambio.
40	padre	Formación espiritual	secundaria	si	Misa acción de gracias y oraciones.	
41	madre	Formación espiritual	Bachillerato	si	Misa acción de gracias y oraciones.	

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
TABLA III**

SUJETO	MATERIAS GUSTAN	(Con relación a secundaria) PROMEDIO ACTUAL	LO ATRIBUYES A TU	AREA BACH ELEGIRA	CARRERA ELEGIRA	RAZONES ELECCION
02	Matemáticas, física, Química	Es más bajo	Mis padres confían en mí y no me presionan	I. Físico-matemáticas	Actuaría	Me gusta el campo laboral y es decisión personal.
10	Matemáticas, física, Química	Se mantiene igual	Mis padres confían en mí y no me presionan	I. Físico-matemáticas	Actuaría	Me gusta el campo de trabajo.
11	Matemáticas, Física, Química	Es más alto	Me gusta estudiar y superarme	I. Físico-matemáticas	Computación	Personalmente me gusta el trabajo.
14	Matemáticas, Física, Química	Es más alto	Mis padres confían en mí y no me presionan	I. Físico-matemáticas	Ingeniería industrial	Es una decisión propia me parece fácil.
18	Historia y geografía	Se mantiene igual	Me gusta estudiar y superarme	III. Económico-administrativo	Relaciones internacionales	Expectativas y tradición familiar
19	Matemáticas, Física y Química	Se mantiene igual	Mis padres confían en mí y no me presionan	III Económico-administrativo	Administración de Instituciones	Me gusta el campo laboral
20	Matemáticas, Física y Química	Se mantiene igual	Estudio diario por gusto propio	I. Físico-matemáticas	computación	Me gusta el campo laboral
22	Matemáticas, Física y Química	Se mantiene igual	Soy organizada en mis tareas escolares	II. Químico-Biológicas	Química de alimentos	Me gusta el campo laboral
24	Matemáticas, Física y Química	Es más alto	Soy organizada en mis tareas escolares	II. Químico-Biológicas	Química bióloga	Es una decisión personal por el campo laboral.
25	Biología y anatomía	Es más alto	Me gusta estudiar y superarme	II. Químico-Biológicas	Medicina	Expectativas y tradición familiar

27	Literatura, etimologías	y	Es más alto	Soy organizada en mis tareas escolares	III. Bellas Artes	Diseño gráfico	Me gusta el trabajo y es mi decisión propia.
29	Matemáticas, Física y Química		Es más bajo	Soy organizada en mis tareas escolares	II. Químico-biológicas	Químico Farmacéutico	Me gusta el trabajo y es mi decisión propia
31	Historia geografía	y	Es más bajo	Me gusta estudiar y ser mejor	V. Humanidades clásicas	Historia	Me gusta el campo y es una decisión propia
32	Matemáticas, Física y Química		Se mantiene igual	Me gusta estudiar y ser mejor	I. Físico-Matemáticas	Ingeniería Industrial	Me gusta el campo y es una decisión propia
34	Literatura etimologías	y	Se mantiene igual	Me gusta estudiar y ser mejor	II. Químico-biológicas	Químico-Farmacéutico	Mis padres me lo sugieren
35	Historia geografía	y	Se mantiene igual	Mis padres confían en mí y no me presionan	III. Económico-administrativas	Administración de Empresas	Me gusta el campo laboral.
36	Historia geografía	y	Ahora es más alto	Me gusta tener buenas calificaciones	III. Económico-administrativa	Derecho	Un familiar cercano es abogado.
37	Matemáticas, Física y Química		Ahora es más alto	Me gusta estudiar y ser mejor	I. Físico-matemáticas	Computación	Me gusta y es mi decisión personal.
38	Matemáticas, Física y Química		Se mantiene igual	Mis padres confían en mí y no presionan	I. Físico-Matemáticas	Ingeniería Industrial	Me gusta y es mi decisión personal.
39	Matemáticas, Física y Química		Se mantiene igual	Mis padres confían en mí y no presionan	II. Químico-biológicos	Químico Farmacéutico	Me gusta y es mi decisión personal.

**MUESRTA DE BAJO RENDIMIENTO
TABLA III**

SUJETO	MATERIAS GUSTAN	(Con relación a secundaria) PROMEDIO ACTUAL	LO ATRIBUYES A	AREA BACH ELEGIRA	CARRERA ELEGIRA	RAZONES ELECCION
01	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Me cuesta trabajo estudiar	IV. Disciplinas sociales	Psicología	A mi papá le gusta y me lo ha sugerido.
04	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Las materias me parecen difíciles	IV. Disciplinas sociales	Comunicación	Me parece bonita
12	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Las materias me parecen difíciles	V. Humanidades clásicas	Diseño gráfico	Me parece muy buen ambiente.
13	Música Dibujo	y Ahora es más bajo	Me cuesta trabajo estudiar	III. Económico-administrativo	Contaduría	Me gusta el campo laboral.
15	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Me cuesta trabajo estudiar	III. Económico-Administrativo	Administración de instituciones	Me gusta el campo laboral y me sirve para mi vida.
16	Matemáticas, Física y Química	y Ahora es más bajo	Las materias me parecen difíciles	I. Físico-Matemáticas	Ingeniería Industrial	Un primo cercano es ingeniero industrial.
17	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Las materias me parecen difíciles	V. Humanidades clásicas	Derecho	Una tía es abogada
21	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Me cuesta trabajo estudiar	III. Económico-Administrativa	Contaduría	Expectativas of tradición familiar
23	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Las materias me parecen difíciles	II. Económico-Administrativa	Comunicación	Me parece muy interesante
26	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Me cuesta trabajo estudiar	III. Económico-Administrativo	Contaduría	Mis padres me lo sugieron
28	Historia Geografía	y Ahora es más bajo	Las materias me parecen difíciles	III. Económico-Administrativo	Administración Hotelera	Me gusta viajar y hablara con la gente

30	Música y Dibujo	Ahora es más bajo	Me cuesta trabajo estudiar	III. Económico-Administrativa	Economía	Mi papá me lo ha recomendado
33	Historia y Geografía	Ahora es más bajo	Me siento nerviosa y presionada	V. Humanidades Clásicas	Psicología	Me parece muy interesante conocer personas
40	Ninguna	Se ha mantenido igual	Me cuesta trabajo estudiar	III. Económico-Administrativa	Administración de Instituciones	Expectativa familiar
41	Historia y Geografía	Ahora es más bajo	Me siento nerviosa y presionada	V. Humanidades clásicas	Psicología	Algunas admistades de mi familia tiene esta profesión

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
TABLA IV**

SUJETO	MIEMBRO FAMILIAR APOYA	ARGUMENTOS DE APOYO A ELECCION	DE TU FAMILIA CON QUIEN TE LLEVAS MEJOR	A QUIEN TE PARECES	TIENES MUCHOS AMIGOS (OS)	COMENTARIOS
02	ambos	Que sea autosuficiente aún casada	hermanos	Mamá	Sí	+
10	papá	Por ser buena estudiante y capaz de decidir sola	mamá	papá	No	+
11	papá	Para obtener mejores ingresos económicos y buen trabajo	papá	mamá	No	+
14	ambos	Por ser mujer y la superación personal	mamá	papá	Sí	+
18	ambos	Por ser mujer y la superación personal	mamá	mamá	Sí	+
19	ambos	La situación económica mundial lo exige	mamá	papá	Sí	+
20	ambos	Que pueda enfrentar la vida en forma independiente	papá	mamá	No	+
22	ambos	Por ser mujer y la superación personal	hermanos	papá	No	+
24	mamá	Para tener mejor trabajo y mejores ingresos	mamá	mamá	No	+
25	mamá	Las malas condiciones económicas familiares	papá	mamá	Sí	-
27	papá	Para tener mejor	papá	papá	Sí	

		trabajo e ingresos económicos				+
29	ambos	Por ser mujer y la superación personal	papá	mamá	Sí	+
31	mamá	Para tener mejor trabajo e ingresos económicos	mamá	mamá	Si	+
32	papá	Para tener mejor trabajo e ingresos económicos	papá	papá	Sí	+
34	ambos	Las condiciones económicas familiares no son buenas	mamá	papá	Sí	-
35	ambos	Para tener mejor trabajo e ingresos económicos	mamá	mamá	Sí	+
36	papá	Que pueda enfrentar la vida en forma independiente	hermanos	tíos	Sí	+
37	mamá	Las condiciones Económicas familiares no son buenas	mamá	mamá	Sí	-
38	Mamá	Por ser mujer y por superación personal	mamá	mamá	Sí	+
39	ambos	Para tener mejor trabajo e ingresos económicos	mamá	papá	No	+

MUESTRA DE BAJO RENDIMIENTO

TABLA IV

SUJETO	MIEMBRO FAMILIAR APOYA	ARGUMENTOS DE APOYO A ELEC.	DE TU FAMILIA CON QUIEN TE LLEVAS MEJOR	A QUIEN TE PARECES	TIENES MUCHOS AMIGOS (OS)	COMENTARIOS
01	papá	Que estudie lo que a mi me gusta	ambos	mamá	Sí	+
04	mamá	Que estudie lo que a mi me gusta	ninguno	abuela	Sí	+
12	ambos	Que pueda enfrentarme a la vida por mi misma	abuelos	mamá	Sí	+
13	ninguno	No les agrada la carrera	Mamá	Mi tía	Sí	-
15	ninguno	Las condiciones económicas familiares son malas	hermanos	padre	Sí	-
16	papá	Que pueda enfrentar la vida en forma independiente	hermanos	mamá	Sí	+
17	mamá	Que sea autosuficiente aún casada	hermanos	mamá	Sí	+
21	ambos	Las condiciones Económicas familiares	mamá	mamá	Sí	-
23	mamá	Que pueda enfrentar la vida en forma independiente	hermanos	mamá	Sí	+
26	mamá	Para poder obtener mejor trabajo e ingresos económicos	mamá	mamá	No	+

28	mamá	Que estudie lo que a mi me gusta	Papá	mamá	Sí	+
30	papá	Las condiciones económicas son malas	mamá	mamá	Sí	-
33	ambos	Las condiciones económicas actuales de la vida mundial	mamá	mamá	Sí	-
40	ninguno	No les agrada la carrera	hermanos	papá	No	-
41	ambos	Que estudie lo que me gusta	papá	papá	No	+

**MUESTRA DE ALTO RENDIMIENTO
TABLA V**

SUJETO	TIENE NOVIO	PASATIEMPOS	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	FREC. INGIERES ALCOHOL	DESDE CUANDO	CUANTO ALCOHOL
02	sí	Deportes	Idiomas	Nunca	---	----
10	Sí	Tocar guitarra	Música	Una vez al mes	6 a 12 meses	6 a 8 copas
11	no	Leer	Música	Nunca		
14	sí	Baile de salón	Servicio comunidad	Mas de 5 veces Al mes	Dos o tres años	3 a 5 copas
18	sí	Leer	Servicio comunidad	Nunca		
19	sí	Oír música	Idioma	Una vez al mes	Menos de un mes	1 a 2 copas
20	sí	Baile de salón	música	Una vez al mes	4 a 6 meses	1 a 2 copas
22	no	Tocar guitarra	Idiomas	Nunca	----	-----
24	no	Leer	Pintura	Nunca	----	----
25	no	Oír música	Servicio comunidad	Nunca	----	-----
27	si	Baile de salón	Idiomas	Nunca	----	----
29	si	Deportes	Servicio comunidad	Nunca	----	----
31	no	Oír música	Idiomas	Nunca	----	----
32	si	Baile de salón	Servicio comunidad	Nunca	----	----
34	no	Leer	Idiomas	Una vez al mes	6 a 12 meses	1 a 2 copas
35	no	Leer	Idiomas	Nunca	----	----
36	no	Deportes	Pintura	Una vez al mes	Menor de un mes	1 a 2 copas
37	no	Baile de salón	Idiomas	Nunca	----	-----
38	sí	Leer	Ninguna	Dos veces al mes	6 a 12 meses	1 a 2 copas
39	si	Deportes	Idiomas	Una vez al mes	4 a 6 meses	3 a 5 copas

MUESTRA DE BAJO RENDIMIENTO

TABLA V

SUJETO	TIENE NOVIO	PASATIEMPOS	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	FREC. INGIERES ALCOHOL	DESDE CUANDO	CUANTO ALCOHOL
01	sí	Deportes	Ninguna	Una vez al mes	6 a 12 meses	1 a 2 copas
04	sí	Oír música	Ninguna	Nunca	----	----
12	No	Oír música	Música	Nunca	----	----
13	sí	Ver T.V.	Ninguna	Una vez al mes	2 a 3 años	3 a 5 copas
15	no	Baile de salón	Ninguna	Dos veces al mes	6 a 2 meses	3 a 5 copas
16	no	Baile de salón	Ninguna	Una vez al mes	Más de 3 años	1 a 2 copas
17	sí	Baile de salón	Ninguna	Una vez al mes	2 a 3 años	1 a 2 copas
21	no	Ver T.V.	Ninguna	Una vez al mes	Menos de 1 mes	1 a 2 copas
23	sí	Baile de salón	Idiomas	Una vez al mes	Menos de 1 mes	1 a 2 copas
26	no	Juegos de Mesa	Ninguna	Nunca	----	----
28	sí	Leer	Ninguna	Dos veces al mes	6 a 12 meses	3 a 5 copas
30	sí	Oír música	Música	Una vez al mes	6 a 12 meses	1 a 2 copas
33	sí	Deportes	Idiomas	Nunca	----	----
40	no,	Ver T.V.	Ninguna	Una vez al mes	6 a 12 meses	1 a 2 copas
41	no	Ver T.V.	Ninguna	Nunca	----	----

CAPITULO 6

CAPITULO 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Diferencias estadísticamente significativas en el MMPI-A en las muestras de alto y bajo rendimiento

Con base en los resultados obtenidos mediante la prueba *t* de Student, en el grupo de **bajo rendimiento** las alumnas mostraron preocupación por su salud y frecuentes quejas de síntomas de origen psicossomático (estrés), como dolores de cabeza, dermatitis, y disminución de peso.

También refieren la existencia de problemas en la escuela, con los profesores, por problemas de conducta y la obtención de bajas calificaciones.

Otra área que se destaca significativamente es la que sugiere exhibicionismo y gusto por correr riesgos. Más de la mitad de alumnas del grupo de bajo rendimiento reportaron datos que sugieren que este comportamiento puede ser utilizado como una reacción a su situación personal o escolar.

Por otra parte los resultados de la muestra de **alto rendimiento** aunque también refieren interés en su salud, éste no llega a ser motivo de inquietud, si acaso, el aumento de peso como lo indicaron en el Cuestionario de Sucesos de Vida estresantes, lo cual constituye una preocupación hasta cierto punto normal en el desarrollo del adolescente (Lucio y col., 1996) como también lo señalan Andreani (1975) y Gavrovski y Mathis (Granden, 1970) con respecto a las diferencias de personalidad en los estudiantes de alto y bajo rendimiento, quienes encontraron que los primeros diferían significativamente de los

segundos, en escalas como: responsabilidad, autocontrol, logro por conformidad, socialización, flexibilidad y dominancia.

En contraste, los estudiantes de bajo rendimiento parecen tener mayores dificultades en el autocontrol y sobrevaloran el placer personal y la autocomplacencia.

Por los resultados encontrados, en este trabajo, el bajo rendimiento también parece estar asociado con las actitudes negativas, hacia la escuela, así como el gusto por correr riesgos, y las discusiones con padres, profesores y la mala conducta en la casa y la escuela, lo que también está asociado con características socioeconómicas y psicosociales de la familia, como lo señalan Coleman y Husén (1989) y Beltrán y Bueno (1995), quienes dan gran importancia a las variables familiares y sus efectos en el rendimiento académico.

6.2 Diferencias de personalidad entre las muestra de alto y bajo rendimiento (análisis cualitativo).

Iniciaremos destacando la existencia de diferencias en los tres perfiles del MMPI – A, tanto en las puntuaciones T dentro de la prueba, como a nivel cualitativo, siempre dentro de la normalidad, pues es importante señalar que en ambas muestras, dichas puntuaciones fueron siempre de $T < 55$, en las tres

escalas, resultando muy inferiores a $T \geq 65$, que son considerados indicadores clínicamente significativos (Lucio y Col., 1998).

Bajo las consideraciones anteriores, a continuación se presentará un análisis cualitativo de las tres escalas del MMPI –A en ambos grupos de rendimiento considerando principalmente las escalas “pico”.

En el grupo de alto rendimiento las escalas básicas con mayores puntuaciones fueron (K) defensividad; (mf) masculinidad – feminidad, y en menor grado (Hi) Histeria.

Con respecto a las escalas de contenido y suplementarias, únicamente la escala de **Reconocimiento de problemas con el alcohol o drogas (RPAD)** la que muestra una $T = 51$, lo que sugiere que las respuestas a la prueba fueron sinceras aunque quizá muy controladas por parte del grupo de alto rendimiento.

La elevación de la escala Mf puede reflejar sus intereses o las actividades que exceden las expectativas de “lo femenino” social y culturalmente establecido, para su género, así como cierta inhibición social, que podría ser una estrategia de afrontamiento de los conflictos con otros y para dedicarse a la búsqueda de su identidad (Erikson, 1968)., lo anterior, junto con la escala (Hi), Histeria como otra de las escalas significativas, podrá indicar que estas adolescentes tienen una gran necesidad de aceptación social y familiar que las lleva a manifestar cierta ansiedad y a la exageración de algunos comportamientos por

ejemplo: gran cantidad de actividades extraescolares, actividades sociales, deportivas, o culturales, asociados con altos niveles de rendimiento que caracterizan a este grupo, satisfaciendo así las expectativas psicosociales de su grupo familiar (Coleman y Husén 1989; Jiménez, 1994).

Por otra parte, en el grupo de bajo rendimiento, encontramos que las escalas básicas con mayores "elevaciones" son (Hs) **Hipocondriasis**, (Hi) **Histeria_(Pt) Psicastenia**, y (K) **Defensividad**. En las escalas de contenido y suplementarias destacan: **Preocupaciones por la salud (SAU – A)**, **Aspiraciones limitadas (ASL – A)**, **Ansiedad (ANS – A)**, **Obsesividad (OBS – A)** y **Tendencia a problemas con el alcohol y/o drogas (RPAD – A)**.

Lo anterior nos permite suponer una cierta preocupación ocasionada por problemas de salud física, así como desacuerdos con sus padres, dificultades económicas familiares y problemas académicos en la escuela, lo cual les genera ansiedad.

Por otro lado, parecieran ser poco asertivas y dependientes, con tendencias a expresar de manera psicosomática su ansiedad, intranquilidad y estrés.

El perfil de este grupo también muestra pensamientos obsesivos y sentimientos de inferioridad, quizá relacionados con baja autoestima, como consecuencia de la ansiedad originada por las dificultades familiares, y escolares.

Un aspecto importante es la tendencia que presenta este grupo de bajo rendimiento a la influencia negativa de su grupo de amigos, así como el gusto por correr riesgos, y que si consideramos las frecuentes fricciones con sus padres, pudiera facilitarles el desarrollo de problemas con el alcohol y otras drogas como una respuesta poco funcional para enfrentar sus problemas.

Estos resultados coinciden con los de Kodman (1984, en ampudia, 1994), quien describió las características de personalidad asociadas con el bajo rendimiento académico, utilizando el MMPI – A.

6.3 Características sociodemográficas de las muestras de alto y bajo rendimiento

Presentamos en seguida una caracterización de las diferencias, semejanzas y equivalencias entre ambos grupos, desde un enfoque cualitativo.

Se encontraron ligeras **diferencias** entre ambos grupos en cuanto a la **escolaridad materna**, pues en el grupo de alto rendimiento el 42% de las madres tiene estudios de licenciatura, en tanto que el 47% de las madres del grupo de bajo rendimiento sólo cursaron estudios de secundaria.

Sin embargo, hay diferencias cualitativas en cuanto a la **ocupación materna**, pues el mismo 42% de madres del grupo de alto rendimiento trabaja y se

desarrolla en su profesión, y mientras que en el grupo de bajo rendimiento las madres en un 47% laboran como empleadas, pues no se formaron profesionalmente.

En el grupo de alto rendimiento el padre es el jefe de familia en el 92% de casos, en tanto que en el grupo de bajo rendimiento lo es en un 48%, lo que significa que la mitad de las madres del grupo de bajo rendimiento son la jefa de familia, esta diferencia puede dar lugar también a el menor acceso a satisfactores emocionales y materiales en el grupo de bajo rendimiento e influir en este resultado, como lo han planteado García (1997), Canales (1991) y Musgrave (1972).

En cuanto a la **composición familiar**, el 100% del grupo de alto rendimiento pertenece a una familia nuclear íntacta, y en el de bajo rendimiento, el 33% del grupo que sus padres están divorciados. Este es un resultado que coincide con diversos estudios (Bautista, 1995, Canales, 1991).

Con respecto al nivel de **ingresos económicos de la familia**, el 19% del grupo de alto rendimiento se ubica con ingresos que rebasan los \$15,000.00 y solo el 7% del grupo de bajo rendimiento refirió que los ingresos familiares están entre esos niveles, es decir, las diferencias en este rubro entre ambos grupos es muy significativa y concuerda con esos hallazgos de Fernández, (1990),

Ovejero (1988) y Jiménez, 1994) que concluyen que el nivel económico y educacional paterno es determinante en el rendimiento académico de sus hijos.

Además, se relaciona con el dato siguiente, sobre el **tipo de vivienda** en que habita el 69% del grupo de alto rendimiento es una casa unifamiliar y en el grupo de bajo rendimiento sólo el 27% del grupo vive en una casa, lo que significa que el 73% habita en un departamento, y por lo general, esto se traduce en menor espacio y menor satisfacción en los adolescentes.

También existen diferencias entre los grupos en cuanto al tipo de **actividades extraescolares** que realizan las alumnas, pues el 35% de la muestra de alto rendimiento mencionan las actividades deportivas y en el grupo de bajo rendimiento sólo el 13% mencionó que desarrolla este tipo de actividades, destacando que el 33% del grupo de bajo rendimiento se dedica a labores de asistencia social como actividad extraescolar, lo cual es provisto por la propia escuela y no por la familia de las alumnas.

En lo que respecta a la **escolaridad paterna** las proporciones son **equivalentes** en ambos grupos, así, el 58% de los padres de las alumnas de alto rendimiento son profesionales con licenciatura y de ellos más de la mitad, el 53%, cursó estudios de licenciatura y el 20% de éstos cuenta con estudios de posgrado.

Algunas semejanzas entre ambos grupos, radican en el número de hermanos(as) que es de uno en el 50% del grupo de alto rendimiento, y un hermano en el 47% del grupo de bajo rendimiento y de 2 a 3 hermanos en el 47% en ambos grupos de rendimiento; con respecto al lugar que ocupan entre sus hermanos, en el grupo de alto rendimiento ellas son la hermana mayor 39% o la menor 39%, en tanto que en el de bajo rendimiento el 40% son la mayor y el 40% la menor de las hermanas. Lo anterior sugiere que la posición dentro de la familia no es un factor importante en el rendimiento académico.

Para los propósitos de esta investigación, es importante destacar que en ambas muestras de rendimiento académico alto y bajo, es casi idéntico el porcentaje de las madres que se dedican al hogar exclusivamente y no laboran fuera de casa, siendo un 35% de las madres del grupo de alto rendimiento y el 33% de las madres del grupo de bajo rendimiento.

Esto significa que la tercera parte de ellas en casa al cuidado de ésta y sus hijas. No obstante, en las correlaciones obtenidas con el MMPI-A y el Cuestionario de Sucesos de vida, esta situaciones está asociada con mayor comunicación y significado positivo para las alumnas de alto rendimiento, en tanto que para el grupo de bajo rendimiento es fuente de ansiedad por las malas relaciones y frecuentes discusiones entre ellas y su madres.

6.4 Diferencias en los sucesos de vida estresantes entre los grupos de alto y bajo rendimiento académico (análisis cualitativo y cuantitativo)

Con base en las tablas correspondientes se puede concluir que sí existieron sucesos que fueron vividos por las sujetos de ambas muestras, sin embargo fueron percibidos o estimados con diferente significado o importancia. Esto tiene explicación en los trabajos sobre el impacto de los acontecimientos cotidianos potencialmente estresantes que varían según la etapa de la vida y cómo un mismo suceso puede tener diferente significado para cada individuo, dependiendo de sus experiencias y contexto familiar, escolar, social, etcétera (Gonzalez-Forteza y Col., 1997, Lucio y Col., 1998). A continuación veamos específicamente las diferencias entre ambos grupos:

Consideremos primero el **área familiar**, donde la pérdida del trabajo del padre o la madre, estuvo asociada con la **disminución de los ingresos familiares** en ambos grupos y fue significativa para ambas muestras, quizá por las consecuencias que esta situación tiene para el bienestar y el estilo de vida de la familia, así como por la atención y alteración de la dinámica familiar, favoreciendo discusiones entre los padres y de éstos con los hijos.

Este hecho, como se analizó en el marco teórico de esta investigación, ha sido ampliamente asociado con el rendimiento académico (Musgrave, 1972; Ovejedo, 1988; Mufson, y col. (1989).

En lo que respecta a cuestiones relacionada con el aspecto físico o imagen corporal, el reactivo **“empecé a usar frenos o lentes ...”**, resultó con significado negativo sólo para algunas alumnas del grupo de alto rendimiento en tanto que una proporción más alta de las alumnas del grupo de bajo rendimiento manifestaron que ésto habría ocurrido y que fue malo para ellas. El reactivo referente a una **“enfermedad seria y pasar tiempo en el hospital”**, ocurrió con más frecuencias en el grupo de alto rendimiento y expresan las alumnas que si sucedió el hecho pero que no le otorgan tanta importancia.

Por otra parte con respecto a **“tomé drogas o alcohol”**, en ambos grupos señalan que si sucedió y fue negativo para ellas o bien que sucedió, pero no tuvo importancia en grupo de bajo rendimiento. Esta situación es un indicador de las características de la adolescencia que busca conocer y experimentar nuevas situaciones, sin embargo, en el grupo de bajo rendimiento esta tendencia a ingerir alcohol puede ser una señal de riesgo potencial, por los sucesos estresantes familiares y escolares que perciben las integrantes del grupo de bajo rendimiento.

En lo que se refiere al **área escolar**, en el grupo de alto rendimiento el 15% reportó que tuvo un fracaso escolar o reprobaron un examen importante, y para el 8% esto fue considerado malo para ellas, en contraste con el grupo de bajo rendimiento donde el 27% del grupo es decir casi el doble de alumnas respondió que esto sucedió, y el 20% de ellas que señala que sí tuvieron un fracaso en las escuela pero que ésto no tuvo importancia, lo cual puede llevar

a pensar que no les interesa su rendimiento escolar porque la escuela no es su interés en la vida pues como vemos en el MMPI-A, más que intereses escolares, ellas tienen amistades y participación en deportes o música. Así mismo con respecto al **área de logros y fracasos**, en el grupo de alto rendimiento el 96% reportó que tuvieron logros y que esto fue positivo para ellas, lo contrario ocurrió en el grupo de bajo rendimiento donde sólo el 47% la mitad, con respecto al grupo de alto rendimiento, señaló que ésto no ocurrió, así como tampoco mejoró su promedio escolar el 67% de este grupo y en cambio si ocurrió este mejoramiento escolar en el 54% del grupo de alto rendimiento, que además lo consideró bueno para ellas, pues la buena imagen y el buen rendimiento significan mucho para este grupo lo que corrobora los hallazgos analizados en el capítulo tres de esta investigación (King, 1987; Bartolucci, 1989, y Seiffge – Krenke y Shulman, 1993).

Las conclusiones anteriores concuerdan con las características del pensamiento y comportamiento propios de la adolescencia, donde las tareas propias de ésta, como afirman Fierro, (1992) y Havighurst, (1953) preparan al individuo junto con la familia y el medio social (Andreani, 1975; García, 1997, y Barriguete, 1997) moldeando el comportamiento y la personalidad, influyendo sobre el rendimiento académico (Jimenez, 1994).

Adicionalmente a lo anterior también existieron diferencias estadísticamente significativas en los sucesos de vida estresantes, las cuales se obtuvieron

mediante la prueba X^2 , entre las muestras de alto y bajo rendimiento académico.

El contenido de los reactivos significativos puede ubicarse en dos grandes áreas: la familiar y la escolar.

Dentro de la primera se encuentran los reactivos que reportan **“serios desacuerdos familiares”** de las adolescentes con sus padres, así como **“la disminución de los ingresos familiares”**.

Estas dos situaciones presentes en la vida del grupo de bajo rendimiento, permiten suponer mayor ansiedad y estrés en este grupo, como resultado de las peleas y restricciones de satisfactores de diversa índole, tan importantes para las adolescentes; paseos, diversiones, arreglo personal, dinero, etc. (Canales, 1991; Baker y Stevenson, en Baum, 1998; Musgrave, 1972).

En lo que respecta al área escolar **“el cambio de escuela”** fue un suceso que ocurrió en mayor proporción entre la muestra de bajo rendimiento y se vincula con las respuestas a los reactivos **“reprobé un examen o curso importante”** y **“tuve un fracaso en la escuela,”** que como lo reportan Compas (1987) y Seiffge-Krenke y Shulman (1993) se corrobora el impacto de ciertas demandas normativas como el cambio de escuela y/o el nivel escolar como eventos estresantes y generadores de ansiedad y disminución de autoestima.

Lo anterior parece indicar claramente la relación que existe entre los sucesos de vida estresantes y las diferencias en el nivel de rendimiento académico en ambas muestras, así el reactivo, **"mi mama empezó a trabajar fuera"**, que parece tener diferente significado, pues para el grupo de alto rendimiento el hecho les fue indiferente o positivo porque la mayor parte de sus madres permanece en casa o trabaja en el mismo horario en que ellas asisten a la escuela y la relación entre ellas parece buena, en tanto que el grupo de bajo rendimiento lo percibió como un hecho negativo, lo cual sugiere que existe menor interacción con su madre y este suceso tiene un significado negativo importante pues la comunicación y atención es mala entre ellas, como lo reportaron en las entrevistas, y si tampoco pasan mucho tiempo juntas, puesto que los horarios de trabajo materno son de tiempo completo, entonces sus relaciones se perciben como más difíciles.

Con respecto al reactivo **"tuve serios desacuerdos con mi papá (mamá) o ambos"**, las alumnas del grupo de alto rendimiento respondieron en alta proporción, que esto no había ocurrido, en tanto que el grupo de bajo rendimiento respondió que sí sucedió, y les afectó negativamente lo cual parecería confirmar la importancia de esta situación familiar y su relación con el rendimiento académico diferencial tal como lo encontraron Seiffge-Krenke y Shulman (1993), sobre la percepción de conflicto por parte de hombres y mujeres adolescentes, encontrando que éstas dan mayor importancia a

problemas con su cuerpo y su comportamiento así como a percibir como situaciones estresantes aquellas en que está implícito un conflicto social referido a sus padres, amigos y su identidad personal, lo cual parece repercutir negativamente sobre su rendimiento escolar.

6.5 Correlación entre los sucesos de vida estresantes y las tres escalas del MMPI -A en las muestras de alto y bajo rendimiento académico

En esta investigación se tomaron en cuenta estas correlaciones por considerarse que pueden contribuir a la comprensión de los rasgos de personalidad asociados a los sucesos de vida que son percibidos como estresantes por las adolescentes de ambas muestras.

Así, encontramos que en el grupo de **alto rendimiento académico**, sucesos estresantes como **“la pérdida de trabajo del padre”** y **“subí de peso”** está relacionado con algunos desajustes en la personalidad de este grupo expresados con una tendencia a exagerar los acontecimientos, que aun cuando son de gran impacto emocional, como la muerte de un amigo o los desacuerdos y peleas entre ellas y sus padres, las lleva a exagerar las quejas de tipo somático y emocional, o bien situaciones propias de su edad tales como romper con el novio, tener desilusiones amorosas, diferente trato con amigos, o usar frenos en los dientes, o comenzar a usar lentes, les provocan reacciones de aislamiento emocional y social y enojo.

Las escalas, F₂ (reconocimiento de problemas), Hi(Histeria), Dp(Depresión) y Es(Esquizofrenia) correlacionaron también con los sucesos estresantes referentes a **problemas escolares** que tienden a ser exagerados por un grupo donde la mayoría reportó **“mejoré mi promedio”** como un suceso positivo, lo anterior, parece corroborar el gran valor que parecen atribuir al logro de buenas calificaciones y satisfacer expectativas personales y sociales, en una institución escolar que contribuye a la socialización de género, (Alberdi, 1986).

Nuevamente, en las escalas de contenido y suplementarias del MMPI – A podemos observar que reportan la pérdida de trabajo paterno como desencadenante de otras situaciones tales como la disminución de ingresos familiares y por lo mismo, del acceso a ciertos bienes y satisfacciones materiales y sociales, sin embargo quizá otra consecuencia que les estresa y desajusta y que va hasta el enojo y el aislamiento es que la madre tenga que empezar a trabajar fuera de casa, y por lo mismo, tenga menor interacción con ellos y pasen menos tiempo juntas, como se reportó en la sección anterior (6.4) de este trabajo.

Lo anterior se puede asociar también con los efectos de algunos problemas vinculados al estrés que las causan las dificultades familiares (peleas, disminución de ingresos económicos...) personales (limitaciones económicas,

sociales, físicas) y psicosociales, (nivel cultural y social de la familia) asociados a algunos, síntomas depresivos, aislamiento y obsesividad ocasionadas por la grandes exigencias y expectativas personales que tienen sobre el alto rendimiento académico tanto, como ellas y su familia.

Estos datos parecen reforzar las investigaciones de Andreani (1975) sobre las relaciones entre personalidad, educación y ambiente, o las de Furneaws(1962, en Barriguete, 1995) y Gravoski y Mathis (en Grinder, 1970) quienes encontraron que los individuos introvertidos y con rasgos neuróticos obtienen mejor rendimiento académico en niveles educativos superiores, o las conclusiones de Astin (Alberdi, 1986, p. 27) analizadas en el capítulo 3.1 de esta investigación.

En el grupo de **bajo rendimiento académico**, los datos más significativos se ubican en el área escolar del Cuestionario de Sucesos Estresantes, con reactivos como **"cambié de escuela"**, **"empecé la preparatoria"** **"reprobé un examen importante"** **"tuve un fracaso en la escuela"**, que se vinculan con las escalas F₂ (reconocimiento de problemas), Dp(depresión), Enajenación(ENA – A) y Rechazo al tratamiento (RPAD – A) del MMPI – A, lo cual puede significar que no reconocen sus problemas y la participación que ellas mismas tienen en éstos, optando por establecer distancia emocional frente a ellos así como el rechazo a discutir sus problemas con otras personas como sus padres o maestros.

También refieren dentro del área familiar, su gran preocupación por la disminución de ingresos familiares, serios desacuerdos y peleas constantes con sus padres (y maestros), prefiriendo la relación con amigos e incluso formar parte de grupo religioso.

También se preocupan por su tendencia hacia situaciones riesgosas, así como la ingestión de alcohol y/o drogas como otra vía de respuesta a la situación familiar escolar y personal que les parece tan difícil.

En esta última esfera, la personal, plantearon que desconfían de todos, exceptuando a sus amigos o novio con quienes gustan estar y pasar más tiempo con ellos; así mismo, en lo físico, tienen preocupaciones de salud porque refieren que **"bajaron mucho de peso"**; contrariamente a la preocupación por **"aumenté mucho de peso"** en el grupo de alto rendimiento.

En general, pareciera que estas correlaciones refuerzan los hallazgos de Lucio y Col. (1998), y de Stark y Col. (1989) con respecto la importancia de la etapa de la adolescencia y los efectos estresantes de cambios físicos (peso e imagen corporal), o cambios académicos (cambios de escuela, o de secundaria a preparatoria) en mujeres y hombres.

También evidencian la importancia de los aspectos emocionales en su percepción de significado de los sucesos de vida y su papel en el desarrollo de comportamientos poco funcionales (alcohol, mala conducta) para enfrentarse

al estrés producido por la interacción familiar (Lazarus y Folkman, 1984, Compas, 1987).

6.6 Diferencias cualitativas entre las expectativas familiares de las muestras de alto y bajo rendimiento académico. (entrevista)

En este trabajo se ha considerado la importancia de las variables contextuales que propone el Modelo Ecléctico para interpretar o predecir el rendimiento académico (Tejedor y Caride, 1988). Los datos obtenidos en esta entrevista semi-estructurada nos muestran que hay diferencias cualitativas importantes entre las características sociales, culturales y económicas de ambas muestras y podemos inferir la importancia de éstas sobre el rendimiento académico, por las expectativas y valores que la familia transmite a sus hijas, corroborando así las investigaciones aportadas por Fernández, (1990), King, (1987); Romero (1991).

En términos generales podemos hablar de que la escolaridad y ocupación materna se hallan diferenciadas **claramente** en ambos grupos.

En el grupo de alto rendimiento la gran mayoría de los padres cuenta con estudios profesionales (5 años) prevaleciendo las áreas duras y aplicadas hay dos con posgrado. Las madres en la misma proporción, poseen escolaridad

entre 3 y 5 años de carrera, trucas o profesionales y todas las profesiones corresponden a las llamadas del grupo femeninas: QFB, dentista, educadoras, (Alemany, 1996, Bustos, 2000).

En este grupo llama la atención las madres sólo le dedican 1/2 tiempo a su trabajo fuera de casa o bien laboran dentro del horario en que sus hijas permanecen en la escuela, es decir cumplen con su rol de madres y al mismo tiempo como mujeres productivas económicamente. Además, parecería que el tiempo que están en casa con sus hijas es valorado positivamente por éstas.

Por otra parte, las madres de este grupo que sólo estudiaron hasta el bachillerato no trabajan fuera de casa y permanecen exclusivamente dedicadas al hogar. Esto es, sólo trabajan quienes se han preparado para ello.

González (1985) plantea que la vida cotidiana (contexto sociocultural) junto con las actividades escolares, ciertos rasgos de personalidad y algunos datos biográficos marcan la diferencia en el rendimiento académico, y los resultados de esta investigación parecen confirmarlo:

Para empezar, la muestra de alumnas de alto rendimiento (26) es más grande que la de bajo rendimiento (15), es decir, nos muestra mujeres adolescentes que cumplen con las expectativas psicosociales atribuidas a su rol de género, transmitidas y reforzadas por su modelo femenino inmediato, su madre (Mónaco y Gaier;1992) y Kelsall, 1972, en King con las que además de parecerse o identificarse con ellas, también cuentan con su apoyo en las

decisiones vocacionales junto con el de sus padres quienes lo expresan como un interés sobre su futuro y status (Collins, 1971, en King, 1987) de mujeres productivas y no solamente dedicadas a su hogar, dando como razones para su apoyo a las decisiones y escolaridad de sus hijas, la posibilidad de "obtener un mejor trabajo y también mejores ingresos". Destaca por otro lado el tipo de profesiones elegidas por este grupo, que se apartan de lo tradicional o típico "femenino" (Bartolucci, 1989, Alemany, 1996), buscando incorporarse al 27% de mujeres que registra el Anuario Estadístico de la ANUIES, 1980-1997, (Bustos, 2000) en áreas de ingeniería y tecnología, el segundo más bajo de las seis áreas que establece dicha asociación.

Con respecto al tamaño y composición familiar, es planeada, pequeña, (cuatro miembros) y comparte espacios físicos y también emocionales, la madre eligió la escuela católica, siguiendo la tradición familiar que ella misma vivió y en la mayoría de los casos, desde el preescolar las hijas se están moldeando con los patrones socioculturales (comportamientos, actitudes, valores, etc.) que han caracterizado a sus antecesoras femeninas: (madre, tías, abuela, es más, en algunos casos, las profesoras son parientes de las alumnas.

Así su éxito escolar sostenido lo atribuyen a su gusto por estudiar, su disciplina personal y la confianza que sus padres les ofrecen para superarse.

Estudian idiomas, música, pintura. También van a misa los domingos, rezan, y tienen un pensamiento religioso que se manifestó en la entrevista con frases como "cuando me case, si Dios quiere..." y en servicios que presta a la comunidad (en guarderías, casa-hogar, asilos para ancianos, etc), compartiendo su tiempo con "otros que no tienen su misma suerte", lo que es un reflejo de su educación familiar y escolar que las ha socializado en estos valores (Lee, en Bank y Hall, 1997).

Por lo que refiere a la muestra de **bajo rendimiento** encontramos que en la mayoría del grupo, la escolaridad y profesión de los padres de este grupo corresponde al área de administración y mercadotecnia, y en el caso de uno de ellos de oficio herrero, se fue a trabajar de bracero a los Estados Unidos y coincide con el hecho de que su hija, en este grupo estudia en esta escuela por una beca como parte de las prestaciones laborales de su madre que es secretaria en esta institución educativa. Lo anterior sería un ejemplo de las conclusiones de Fernández (1990), con respecto a la importancia y modelamiento y rol paterno y las condiciones socioeconómicas sobre el rendimiento escolar.

Con respecto a las madres de las alumnas de este grupo, casi todas trabajan de tiempo completo o en dos lugares, excepto tres de ellas que se dedican exclusivamente al hogar. Esto está relacionado con que también son las jefas de la familia y/o están divorciadas y dos tienen un segundo matrimonio. Es notorio que dos de las integrantes de esta muestra son hijas de una de estas madres, y ambas por su parte comentaron en la entrevista sus malas relaciones entre ellas y con su madre, ya que al papá no lo ven y tampoco les pasa ningún dinero.

Es muy importante también que las alumnas de este grupo (15) refieren que la situación económica es difícil y esto hizo que disminuyeran los ingresos familiares, lo cual representa una importante fuente de ansiedad y problemas familiares.

En este grupo, quien decidió el ingreso a la escuela también fue la madre, la mayoría siguiendo recomendaciones de amistades, en dos casos, tienen a sus hijas becadas en la escuela porque ellas trabajan aquí, sin embargo el pago de la mitad de la colegiatura no requiere promedio (por ejemplo de 8) como en otras becas. Al respecto estas alumnas manifiestan que esta situación les causa problemas pues las compañeras del grupo las consideran "menos" y que de hecho, los círculos de amigas se dan por "nivel económico" donde ellas no entran, pues sus diversiones, pasatiempos, intereses, amistades, etc. son las mismas. (Bernstein, Fernández, 1990).

Esta situación es referida por Bordieu y Passeron (en De Leonardo, 1986) quienes plantean que los grupos escolares también se forman por afinidades que reproducen a la sociedad y mantienen las condiciones de clase social y cultural.

Otras alumnas de este grupo también comentaron que el pago de la colegiatura es un problema en su familia, que “no les gusta la escuela” y que están convencidas de que las religiosas que la administran, no “predican con el ejemplo”, pues las amenazan con no darles las calificaciones si no pagan la colegiatura, además del caso de las becadas por prestación laboral materna quienes “son discriminadas” por algunas de sus mismas compañeras.

En estos casos, las alumnas del grupo no viven cerca de la escuela, más bien su trayecto de viaje hacia ésta es de una hora en transporte público, lo que no sucede con las adolescentes de la muestra de alto rendimiento quienes viven en la misma colonia y caminan a la escuela o sus padres las traen en automóvil propio, quizá tal como lo considera Fernández (1990), el nivel socioeconómico podría ser uno de los factores más importantes en la determinación de las calificaciones escolares.

Con respecto a su rendimiento académico actual comentaron que es más bajo que en años/ciclos anteriores (14 de 15), la excepción es una alumna que se cambió este año a esta escuela y dice que “está muy descontrolada”, pues aunque ya estudiaba en escuela de religiosas, decidió cambiarse aquí por la cercanía a su casa aunque su madre (francesa, católica) no estuvo de acuerdo,

y comentó que ella misma trabaja los sábados impartiendo clases de francés, también su hermana menor estudia aquí y ella espera mejorar su rendimiento el próximo año escolar, esta alumna podría ser de bajo rendimiento debido a lo que Seiffge-Kranke y Shulman (1993) afirman con respecto al impacto que algunos eventos (como el cambio de escuela), significan para las mujeres adolescentes.

Esto puede suponerse porque manifestó que no existen problemas familiares o económicos en casa y sus padres respetaron su decisión aun sin compartirla, evidenciando que tienen confianza en ella y buena comunicación.

Con respecto a su bajo rendimiento académico, las alumnas de este grupo lo atribuyen a que **"les cuesta mucho trabajo estudiar"**, y **"tienen dificultades para concentrarse en el día"**, por lo cual la mayoría prefiere estudiar en la noche, aunque sus papás se disgusten por esto, pues consideran que es un mal hábito de estudio.

También creen que van mal en la escuela porque **"las materias son difíciles"**, especialmente matemáticas, física y química y en muchos casos anatomía (las de 5° de bachillerato) Ésta situación las hace sentirse **"nerviosas y presionadas"**

Es notorio también que en este grupo varias de ellas están muy preocupadas por su peso (disminución), lo cual podría estar relacionado con la ansiedad que

les causa el no satisfacer expectativas o cumplir con su rol de buenas hijas y buenas estudiantes.

Sin embargo, planean terminar el bachillerato y cursar el área de disciplinas económicas administrativas, eligiendo carreras como contaduría y administración de instituciones, por cierto, ésta última se dirige a formar profesionales en áreas de servicio a restaurantes, hoteles, banquetes, etc, por lo que de alguna manera se convierte en una formación para la vida matrimonial, que como lo describen (Delamont, 1975 y Kelsall, 1972, (en King, 1987), corresponden a la elección vocacional de chicas, que consideran a su formación escolar cómo una "finishing school".

Además, más de la mitad de este grupo planteó como razones para elegir esta carrera el cumplir las expectativas familiares o las sugerencias paternas, que pareciera que de este modo los padres se preocupan porque sus hijas aprendan a desempeñar un rol de género tradicional y que al mismo tiempo puedan ser independientes económicamente aún estando casadas.

Podemos ver que estas razones son muy diferentes de las que sostienen la familia de las adolescentes de alto rendimiento, quienes promueven que sus hijas se preparen para "obtener un mejor trabajo y mejores ingresos económicos", seleccionando carreras en el campo científico y tecnológico, corroborando las conclusiones de Alberdi (1996) quien señala estas tendencias en Europa y otros países.

Otra cuestión notoria en este grupo es que aún cuando se identifican con su madre, una tercera parte del grupo refieren que es con sus hermanos con quienes mejor se llevan, quizá porque pasan más tiempo con ellos y por la edad e intereses compartidos pues sus madres están trabajando y el resto, aclara que con "nadie se lleva bien", es decir, reconocen sus malas relaciones con sus familiares.

A diferencia del grupo de alto rendimiento, en este de bajo rendimiento, el tiempo libre que tienen los fines de semana sólo tres de ellas estudian idiomas o música, el resto, la mayoría (11) dicen que no tienen ninguna actividad extraescolar también comentaron que no salen a bailar a discotecas, pues no disponen de dinero propio o no les dan permiso sus padres.

Es muy notorio y hasta preocupante observar que en este grupo de bajo rendimiento todas excepto cinco alumnas dicen que ingieren alcohol, desde una vez al mes" hasta dos veces al mes desde hace dos o tres años. Esta situación pudo verse reflejada en las correlaciones entre los sucesos de vida y las escalas del MMPI-A, donde las relaciones entre amigas, los problemas en la escuela, el rompimiento con el novio o iniciar un noviazgo, asocia significativamente con las escalas Mc Andrew de alcoholismo y con tendencia a ingerir drogas o alcohol, así como con las escalas de ansiedad y problemas escolares y familiares.

6.7 Conclusiones, limitaciones y aportaciones.

Una vez finalizada la investigación se concluye que existen diferencias significativas entre las muestras de alto y bajo rendimiento en los perfiles del MMPI-A; sus rasgos de personalidad difieren significativamente en diversas escalas clínicas o básicas, de contenido y suplementarias. Entre las diferencias más importantes están los comportamientos y actitudes poco convencionales y estereotipados social y culturalmente para el género femenino (Mf) **masculinidad-femineidad**) en ligeras preocupaciones por la salud (SAU-A), retraimiento social y gran actividad física e intelectual (Ena-A) (Ma) para satisfacer las expectativas familiares y sociales y así, obtener reconocimiento. Asimismo, resulta relevante subrayar la importancia de contar con un instrumento que hace factible la evaluación de la personalidad de los adolescentes mexicanos de manera válida y confiable, como el MMPI-A.

Los sucesos de vida estresantes también son cualitativamente distintos en ambos grupos, así como el contexto familiar social y cultural de los grupos de alto y bajo rendimiento académico. Los sucesos más significativos que ocurrieron al grupo de bajo rendimiento fueron los conflictos familiares escolares y las dificultades socioeconómicas.

Refieren que esto les afecta negativamente, además, en la escuela tienden a tomar riesgos y relacionarse con amistades que disgustan a sus padres, con

quienes disfrutan de diversiones y tendencia a ingerir alcohol como respuesta a sus problemas, incrementando su estrés (Compas, 1987). Por otro lado, estos resultados que muestran claramente el significado diferente que le otorgan las adolescentes de ambos grupos de rendimiento a los mismos sucesos, pudo ser conocido y diferenciado a través del Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para Adolescentes (Lucio y col. 1996).

Con respecto a los datos sociodemográficos de las alumnas, también se encontraron algunas diferencias de carácter socioeconómico y cultural que intervienen en el rendimiento académico derivado de los valores y actitudes hacia la escolaridad, el tipo de apoyo y la elección de área o carrera profesional, etc. que llevan a cabo las alumnas de ambas muestras. (Alberdi, 1988).

También existen diferencias entre las expectativas familiares de las alumnas de alto y bajo rendimiento académico, dichas diferencia, se constituyen en un producto resultante de sus características socioculturales, de las relaciones familiares, del acceso a eventos, diversiones y formación extraescolar lo cual se transmite a sus hijas.

Ahora bien, es importante destacar los comentarios de las alumnas con respecto a los valores morales y religiosos como expectativas de los padres como un motivo para inscribir a sus hijas en un escuela de corte religioso. En el caso del grupo de alto rendimiento se observan durante la entrevista los

productos de la socialización traducidos en actitudes y comportamiento desenvuelto y buena expresión verbal, así como sus expectativas personales de sobresalir en las actividades que llevan a cabo, en una escuela en la que fueron inscritas para continuar la tradición familiar y en la que se encuentran satisfechas.

Lo anterior muestra grandes diferencias con el grupo de bajo rendimiento, quienes se mostraron insatisfechas con su medio, la escuela y la familia, sin asumir su responsabilidad en las consecuencias de sus acciones en sus logros académicos y personales.

Estas conclusiones apoyan los hallazgos de Lee (Bank y Hall, 1997 y Lee y Holland (1997) en su estudio en escuelas católicas, donde encontró que éstas ofrecen mayores oportunidades para las mujeres que siguen una tradición familiar y que pueden incrementar el efecto modelador de la familia en valores sociales, académicos y de género.

Consideramos que sería deseable continuar esta línea de investigación sobre la conformación de la personalidad y los valores en general, que se adquieren en grupos de mujeres adolescentes que asisten a este tipo de escuela y compararlos con otros grupos que asisten a instituciones laicas, pues en México no existe esta línea de investigación, como en otros países, donde podemos observar los cambios en la participación de la mujer en la educación y la sociedad en general.

Entre las limitaciones de este trabajo se encuentra el hecho de que es un estudio exploratorio descriptivo y por lo mismo, los resultados no se pueden generalizar a otras poblaciones semejantes, sin embargo esto se justifica porque plantea una nueva forma de abordar un problema, con nuevos instrumentos y en una población casi intacta por la investigación.

También se debe señalar que las entrevistas no fueron abiertas y más amplias, pues esto habría permitido conocer más profundamente los motivos y dinámicas de los problemas familiares, escolares y emocionales que intervienen en el rendimiento académico.

Adicionalmente, el tamaño de la muestra fue pequeño, no obstante esto dependió de la manera como se comporta el rendimiento escolar en esta población, que era de interés para este trabajo.

Entre las aportaciones de este trabajo exploratorio se pueden mencionar:

. Proporcionar información descriptiva sobre adolescentes mujeres que estudian el bachillerato una población y un nivel académico poco abordado desde la perspectiva de la personalidad y el rendimiento académico en México.

- . Establecer relaciones entre los factores psicosociales como la socialización en la familia y la escuela, el género y el estrés y sus repercusiones sobre el rendimiento académico, en adolescentes.
- . El uso de dos instrumentos nuevos en México: el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota para Adolescentes MMPI-A y el Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de vida, cuya pertinencia e importancia es demostrada en esta investigación con población mexicana.
- . Considerar al rendimiento académico, desde un modelo psicológico y no sólo desde lo psicopedagógico.
- . Coadyuvar al desarrollo de investigación en escuelas católicas, línea de gran desarrollo en otros países, como Estados Unidos e Inglaterra.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aberastury, A. y Knobel, M. (1994) **La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico.** México: Paidós.

Ackerman, N. (1971). **Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares.** Buenos Aires: Paidós.

Alberdi, I. (1986). La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar. El papel de los enseñantes. *Mujer y Educación. Serie Documentos No. 3*, Madrid: Ministerio de Cultura. P. 23-31.

Alemany, C. (1996) **Yo nunca he jugado con Electro-1.** Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Serie Estudios, (31).

Allport, G.W. (1970) **Psicología de la personalidad.** Buenos Aires: Paidós.

Allport G.W. (1977) **La personalidad, su configuración y desarrollo.** Barcelona: Herder.

Alcántara, Y. (1998). **Factores de personalidad del adolescente que padece Diabetes Mellitus insulino- dependiente.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

Ampudia, A. (1994). **El MMPI-2 y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios.** Tesis de maestría. Facultad de Psicología, México: UNAM.

Ampudia, A. (1998) **Modelos diagnóstico de conductas psicopatológicas en un grupo de adolescentes**. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1978). **Tests psicológicos**. México: Prentice Hall. 7ª. Edición.

Andrade, P. (1998). **El ambiente familiar del adolescente**, Tesis de doctorado, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Andreani, O. (1975) **Aptitud mental y rendimiento escolar**. Barcelona: Herder.

Archer, R.P. (1992). **MMPI-A: Assessing adolescent psychopathology**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Archer, R.P. (1992). **MMPI-A: Assessing adolescent psychopathology**. Hillsdale.

Archer, R.P., Gordon, R.A., and Kirchner F.H., (1987) MMPI response-set characteristics among adolescents. **Journal of Personality Assessment**. 51 (4), 506-516.

Archer, R.P., Pancoast, D.L. y Gordon R.A. (1994). Inmaturity Scale: Findings for normal and clinical samples. **Journal of Personality Assessment**. 62 (1), 145-156.

Archer, R.P. y Radhika, K. (1995). A structural summary approach for the MMPI-A: a development and empirical correlates. **Journal of Personality Assessment**. 63(3) 554-573.

Bank, B.J. y Hall, P.M. Eds. (1997) **Gender, equity and schooling**. Policy and Practice. New York-London: Garland Publishing.

Baratta, S., Perego, P., and Zimmermann, T. (1987). Transcultural differences in the perceptions of life events. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 75, 509-515.

Bautista, Y. (1995). **El bajo aprovechamiento escolar y su relación con la dinámica familiar disfuncional**. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM.

Baum, S. (1998) **Algunas variables que intervienen en el éxito escolar de los alumnos de la carrera de médico cirujano de la Facultad de Medicina de la UNAM**. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Barriguete, C. (1995) "Personalidad" en J. Beltrán, D. y J.A. Bueno (eds.) (1995). **Psicología de la Educación**. Barcelona: Boixareu-Universitaria, 167-192.

Beltran, J. y Bueno, J.A. **Psicología de la Educación**. México: Alfa-Omega.

Benería, L. Y Roldán, M. (1987) **The crossroads of class and gender**. The University of Chicago Press.

Bleichmar, E.D. (1989) **El feminismo espontáneo de la historia**. México: Fontamara.

Bendezú, A.V. (1998). **Los estereotipos de género y el riesgo de embarazo no planeado en la adolescencia**. Tesis de maestría. México: Facultad de psicología, UNAM.

Blos, P. (1971). **Psicoanálisis de la adolescencia**. México: Joaquín Mortiz.

Bomar, J.A., Sabatelli, R.M. (1996). Family system dynamics, gender, and psychosocial maturity in late adolescence. **Journal of Adolescent Research**, Vol. 11 No. 4 421-439.

Braverman, R. (1982). **Patrones disfuncionales de interacción familiar relacionados con problemas escolares**. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. México: UNAM.

Bravo, M.E. y Velasco, M.E. (2000) **Un análisis de los sucesos de vida en dos grupos de adolescentes**. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Boyle, R. (1970). The effect of the High School on Students' aspirations in Robert E. Grinder, (1970). **Studies in Adolescence**. New York: Mc Millan Company, 367-381.

Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A...U.

Butcher, J.N., y Pope, K. (1992). The research base, psychometrics properties and clinical use of the MMPI-2 y MMPI-A. **Canadian Psychology/Psychologie Canadiense**, 33(1) 61-78.

Canales, L. (1991). **Aprovechamiento escolar. Relación familiar y estilos de aprendizaje en alumnos de bachillerato**. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. México: UNAM.

Cárdenas, Y. (1987). **Estudio entre la escala adicional del MMPI (Ac) logro académico y promedio en una muestra representativa de adolescentes.** Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Center, S.V. Waterman, R.P. (1996). A cross-national study of adolescent peer concordance on issues of the future. **Journal of Adolescence Research**. Vol. II No. 4, 461-482.

Cheung, S-K. (1995) _ Life events, classroom environment, achievement expectation and depression among early adolescents. **Social behavior and Personality**, 23 (1), 83-92.

Coddington, R.D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children,- I. **Journal of Psychosomatic Research**, Vol. 16 p. 7-18.

Coddington, R.D. (1972). The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children-II. **Journal of Psychosomatic Rsearch**, Vol. 16 205-213.

Coleman, J. (1993) Adolescence in a changing world, en Sandy Jackson y Héctor Rodríguez- Tomé (Eds.) (1993) **Adolescence and its social words**. East Sussex, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.

Compas, B.E., Davis, G.E. y Forsythe, C.J. (1985). Characteristics of life events during adolescence **American Journal of Community Psychology**. 13, 6, 677-691.

Cornell, J.P., Halpen-Felscher, B.L., Clifford, E., Crichlow, W., y Usinger, P. (1995). Hanging in there: behavioral, psychological, and contextual factors affecting wheter african american adolescents Stay in high school. **Journal of Youth and adolescence** 10, 1 41-63.

Cohen, G. (1981) Culture and educational achievement, **Harvard Educational Review**, 51, 2, 270-285.

Cheung, S. K. (1995). Life events, Classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. **Social Behavior and Personality**, 23 (1), 83-92.

Davis, G.E. y Compas, B.E. (1986). Cognitive appraisal of major and daily stressful events during adolescence: a multidimensional scaling analysis. **Journal of youth and adolescence**. 15, 5, 377-388.

De Barbieri, T. (1990) Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. **Conferencia del taller sobre derechos reproductivos**. Instituto de Investigaciones Sociales, México: UNAM.

De Leonardo, P. (1986) **La nueva sociología de la educación**. México: SEP/El Caballito.

Díaz, Y. (1997) "Género y educación tradicional en las familias católicas", en Graciela Hierro (Compiladora) **Filosofía de la Educación y Género**. México: UNAM/Torres Asociados, 59-74.

Domínguez, P. (1995). "Sexo y género" en V. Beltrán y J.A. Bueno, (eds.) (1995) **Psicología de la Educación**. Barcelona: Boixareu - universitaria, 193-211.

Downie, M.N. y Heath, R.W. (1973). **Métodos estadísticos aplicados**. México: Harper & Row Latinoamericana.

Drevets, R.K., Benton, S.L. y Bradley, F.O. (1996). Students' perceptions of parents' and teachers' qualities of interpersonal relations. **Journal of youth and Adolescence**, 25, 6, 787-802.

Durán, C. (1996) **Análisis factorial de las escalas básicas del MMPI-2 Español en México**. México. Facultad de Psicología, UNAM.

Engler, B. (1996) **Introducción a las teorías de la personalidad**. México: McGraw-Hill.

Erikson, E. (1963) **Infancia y Sociedad**. Buenos Aires: Hormé.

Fabrega, H., y Miller, B. (1995). A cultural analysis of adolescent psychopathology. **Journal of Adolescent Research**. 10, 2, 197-226.

Fernández, M. (1990). **La escuela a examen**. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas. Madrid. EUEDEMA

Frey, C. V., y Rothlisberger C.H. (1996) Social support in healthy adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**. 25 (1), 17-31.

Freud, A., Osterrieth, P.A., Piaget, J., y otros. (1984). **El desarrollo del adolescente**. Buenos Aires: Hormé.

Folkman, S. Y Lazarus, R.S. (1988) Coping as a mediator of emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, 543, 466-475.

Fontana, D. (1977). **Personality and Education**. London: Open Books Publishers.

Galán, I. y Marín, D.E. (1985) Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum. **Perfiles Educativos**, 27 y 28, 26-45.

Gallegos, M.L. (1998) **Factores de personalidad y sucesos de vida que inciden en el tratamiento de pacientes con dermatitis atópica**. Tesis de maestría: Facultad de Psicología, UNAM.

Garanto, J., Mateo, J. Y Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. **Revista de Educación**, 277, 127-169.

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

Gawronski, D. y Mathis, C. (1970). Differences between over-achieving, normal-achieving and under-achieving high-school Students, en Robert A. Grinder, (1970). **Studies in Adolescence**, New York: Mcmillan Company, 345-350.

Gilbert, D.F. y Connolly, J.J. (1995). **Personalidad, habilidades sociales y psicopatología**. Barcelona: Omega.

González-Forteza, C., Villatoro, J. Medina-Mora, M.E., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., y Rojas, KE. (1997) Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en los estudiantes de educación media y media superior en la República Mexicana. **Salud Mental**, 20 (4), 1-7.

Hagg, C. (1992) **Actitudes de maestros de bachillerato sobre el género de sus alumnos**. México: Tesis de licenciatura México: Facultad de Psicología, UNAM.

Hall, C.S. y Lindzey, G. (1970) **Las grandes teorías de la personalidad**. Buenos Aires: Paidós.

Hamilton, E.B., Asarnow, J.R. y Thompson, M.C. (1997). Social academic and behavioral competence of depressed children: Relationship to diagnostic status and family interaction style. **Journal of youth and Adolescence**. 26, 1, 77-87.

Hathaway, S.R. y McKinley, J.C. (1994). **Inventario multifásico de la Personalidad- Minnesota -2, MMPI-2**. Adaptación al español por Emilia Lucio Gómez-Maqueo. México: El manual moderno.

Helmes, E. y Reddon, J.R., (1993). Una perspectiva en el desarrollo de la evaluación de psicopatología: Una revisión crítica del MMPI- y el MMPI-2. **Psychological Bulletin**. 113, 3, 453-541.

Hernández, I. (1998) Educación y género: El caso de México, en **Educación 2001**, III, (38), 11-16.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill.

Heyneman, S.P., Loxley, W.A. (1982) Influence on academic achievement across high and low income countries: A reanalysis of IEA DATA. **Sociology of Education**, 55 January, 13-21.

Hierro, G. (1985) **Ética y Feminismo**. México: UNAM.

Hotaling, G.T., Atwell, S.G., and Linsky, A.S. (1978). Adolescent life changes and illness: a comparison of three models. **Journal of youth and adolescence**, 7,4, 393-403.

Howell, F.M., y Broom, L.W. (1982). Social relations at home and at school: an analysis of the correspondence principle. **Sociology of Education**, 55 40-52.

Hurlock, E. (1994) **Psicología de la adolescencia**. Buenos Aires: Paidós.

Ishiyama, F.I. Y Chabassol, D.J. (1985) Adolescents fears of social consequences of academic success as a function of age and sex. **Journal of Youth and Adolescence**, 14 (1) 37-46.

Jackson, S. y Rodríguez, H. (Eds.) (1993). **Adolescence and its social worlds**. East Sussex, U. K.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jiménez, E. (1994) **Ambiente familiar y rendimiento escolar**. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Josselyn, I.M. (1979) **El adolescente y su mundo**. Buenos Aires: psique.

Kerns, K.A., and Stevens, A.C., (1996) Parent-child attachment in late adolescence: Links to social relations and personality. **Journal of Youth and Adolescence**, 25, 3, 323-342.

Kerlinger, F.N. (1975) **Investigación del comportamiento**. Técnicas y Metodología. México: Nueva Editorial Interamericana.

King, R. (1987). Sex and social class inequalities in education: a reexamination. **British Journal of Sociology of Education**, 8, (3), 287-303.

Klinefelter, D., Pancoast, D., Archer R.P. and Pruitt, D.L. (1990). Recent adolescents MMPI-Norms: T-Score elevation comparisons to Mark and Briggs. **Journal of Personality Assessment**, 54 (1 de 2) 379-389.

Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría "género". **Nueva Antropología**, VIII (30) México: CESU.

Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986) **Estrés y procesos cognitivos**. Barcelona: Martínez Roca

Lehalle, H. (1990). **Psicología de los adolescentes**. México: Grijalbo, 166-183.

Loza, G.S. (1998) **Factores de personalidad y sucesos de vida estresantes en adolescentes con intento de suicidio**. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Lucio, E. y Reyes, I. (1994). La nueva versión del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota MMPI-2 para estudiantes universitarios mexicanos. **Revista Mexicana de Psicología**. . II, 1, 45-54.

Lucio, E., Ampudia, A., y Durán, C. (1996) **Cuestionario de Información Biográfica y Sucesos de Vida para adolescentes**. Material de Investigación. México: Facultad de Psicología.

Lucio, E. y Col. (1995) **Inventario multifásico de la Personalidad de Minnesota MMPI-2**, Manual para Aplicación y Calificación. México: El Manual Moderno.

Lucio, E. y Col. (1998) **Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, MMPI-A**. Manual para la Administración y Calificación. México: El Manual Moderno.

Magaña, L. (1996) **Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes**. Tesis de maestría, Facultad de Psicología. México: UNAM.

Maqsdud, M. y Rouhani, S. (1991). Relationship between socioeconomic status, locus of control, self-concept and academic achievement of Batswana adolescents. **Journal of youth and adolescence**. . 20,. 1. 107-115.

Mills, R., and Mills, R., (1996) Adolescent's attitude toward female gender roles: Implications for education. **Adolescence**, 31, 123, 741-745.

Monaco, N.M. y Gaier, E.L. (1992). Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females. **Adolescence**. 27, 107. 578-594.

Monat, A., y Lazarus, R.S. (Eds) (1991) **Stress and Coping. An Anthology**. New York: Columbia University Press.

Musgrave, P.W. (1972) **Sociología de la Educación**. Barcelona: Herder.

Muus, M. (2000) **Teorías de la adolescencia**. México: Paidós.

Naylor, F.D. (1972). **Personality and Educational Achievement**. Adelaide: John Willey and sons Australasia.

Ovejero, A. (1988) **Psicología social de la educación**. Barcelona: Herder.

Overbey, G. y Pollina, L.K. (1996). Generational differences in perceived responsibility for adolescents support: A study of adolescent females, mothers and maternal grandmothers **Journal of youth and adolescence**. 25, 5, 599-613.

Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1992). **Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva**. Madrid: Alianza Psicología.

Papalia, D. y Wendkos, S. (1998) **Desarrollo Humano**. Colombia: McGraw-Hill. Séptima edición.

Pelechano, J. (coord.) (1996). **Psicología de la personalidad 1. Teorías**. Barcelona: Ariel.

Peña, D.E., López, B.I., Kaempffer, R., y Vargas, S. (1986). Necesidades físicas, personales y sociales del adolescente y su relación con el rendimiento académico. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**, 105, 5, 505-513.

Pérez, G. (1981) **Origen social y rendimiento escolar**, Madrid: C15.

Perosa, L.M., Perosa, S.L., y Ping Tam, H. (1996). The contribution of family structure and differentiation to identity development in females. **Journal of Youth and adolescence**. 25, 6, 817-837.

Pervin, L.A. (1996) **La ciencia de la personalidad**. Madrid: McGraw-Hill.

Peters, J.F. (1994). Gender Socialization of adolescents in the home: Research and discussion. **Adolescence**. Vol. 29 No. 116, 913-934.

Powell, M. (1994). **La Psicología de la Adolescencia**. México: Fondo de Cultura Económica 5ª. Reimpresión.

Rodríguez, D. (1985). Familia y educación. **Estudios Sociales**. 44, 81-94.

Romero, I. (1991) De la cantidad a la calidad: las niñas en el sistema educativo, **Infancia y sociedad**, 10, 26-37.

Rubio, E. (1991) "Género/Sexo y currículo: La educación científica de las niñas", **Infancia y Sociedad**, 10, 134-142.

Sau, V. (1989) Sexo, Género y educación. **Cuadernos de Pedagogía**, 171, 8-12.

Scheier, L.M. y Botvin, G. (1997). Psychosocial correlates of affective distress: Latent-variable models of male and female adolescents in a community sample. **Journal of youth and adolescence**. 26, 1, 89-115.

Seiffge-Krenke, I. Y Shulman, S. "Stress, coping and relationships in adolescence, en Sandy Jackson y Héctor Rodríguez- Tomé (Eds.) (1993) **Adolescence and its social worlds**. Sussex U.K., Lawrence Erlbaum Associates, 169-196.

Siegel, S. (1982) **Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta**. México: Trillas, Séptima Edición.

Slaikau, K.A. (1988) **Intervención en crisis**. México; El Manual Moderno.

Smith, T.E., (1990). Time and academic achievement. **Journal of youth and adolescence**. 19, 6, 539-558.

Spender, D. y Sarah, E. (1993). **Aprender a perder**. Sexismo y educación. Barcelona: Paidós.

Stark, L.J., Spirito, A., Williams, C.A., y Guevremont, D.C. (1989): Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 17 (2), 203-212.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). **Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta**. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, M. (1991) "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar". **Infancia y Sociedad**. 10, 45-52

Tejedor, F. y Caride, V. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. **Revista de Educación**. 287, 113-146.

Thumin, F.J. (1994). Correlations for a new personality test with age, education, intelligence, and the MMPI-2. **Perceptual and motor Skills**, 79, 1383-1389.

Updegraff, K.A., Mc/Hale, S.M. and Crouter, A.C. (1996). Gender roles in marriage: What to they mean for girls' and boys' school achievement. **Journal of youth and adolescence**. 25, 1, 73-87.

Usmiani, S., and Daniluk, J. (1997). Mothers and their daughters: relationship between self esteem, gende role, identity and body image. **Journal of youth and addescence**. 26, 1, 45-62.

Valdéz, M. (1990) **Psicología del estrés**. Barcelona: Martínez Roca.

Vázquez, A. (1991) Análisis predictivo del rendimiento académico en bachillerato y Cou. **Revista de Educación.** 295, 429-462.

Wagner, B.M., Cohen, P. y Brook, J.S. (1996). Parent/adolescent relationships moderators of the effects of stressful life events. **Journal of adolescent research.** 11, 3. 347-374.

Werrbach, G.B., Grotevant, H.D. y Cooper, C.R. (1992). Patterns of family interaction and adolescent sex roles concept. **Journal of youth and adolescence.** 21, 5, 609-623.

Williams, C.L. and Butcher, J.N. (1989). An MMPI-Study of adolescents: I: Empirical validity of the standards scales. **Psychological Assessment. A Journal of Consulting and Clinical Psychology.** 1, 4, 251-259.

Williams, C.L. y Butcher, J.N. (1989). An MMPI study of adolescents: II. Verifications and limitations of code type classifications. **Psychological Assesment. A Journal of Consulting and Clinical Psychology.** 1, 4, 260-265.

Williams, C.L. y Uchiyama, C. (1989). Assesment of life events during adolescence: the use of self-report inventories. **Adolescence.** XXIV, 93, 95-118.

APENDICE

PERFIL FEMENINO DEL MMPI-A

ESCALAS BÁSICAS

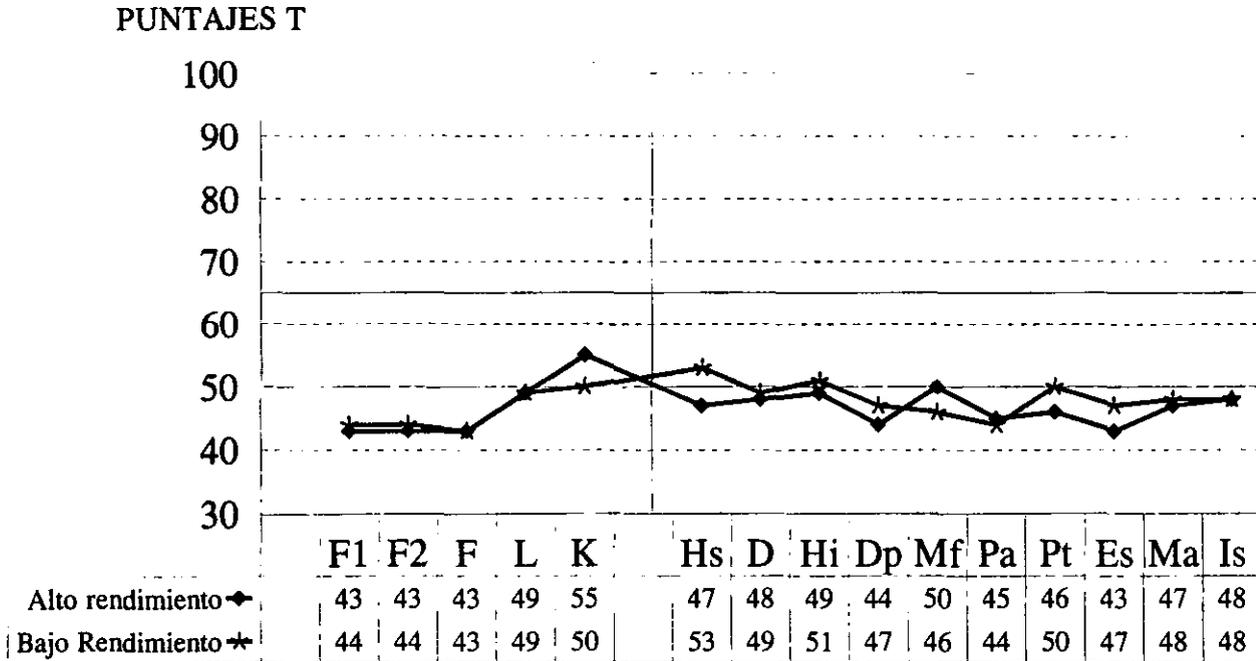


FIGURA 1

PERFIL FEMENINO DEL MMPI-A

ESCALAS DE CONTENIDO Y SUPLEMENTARIAS

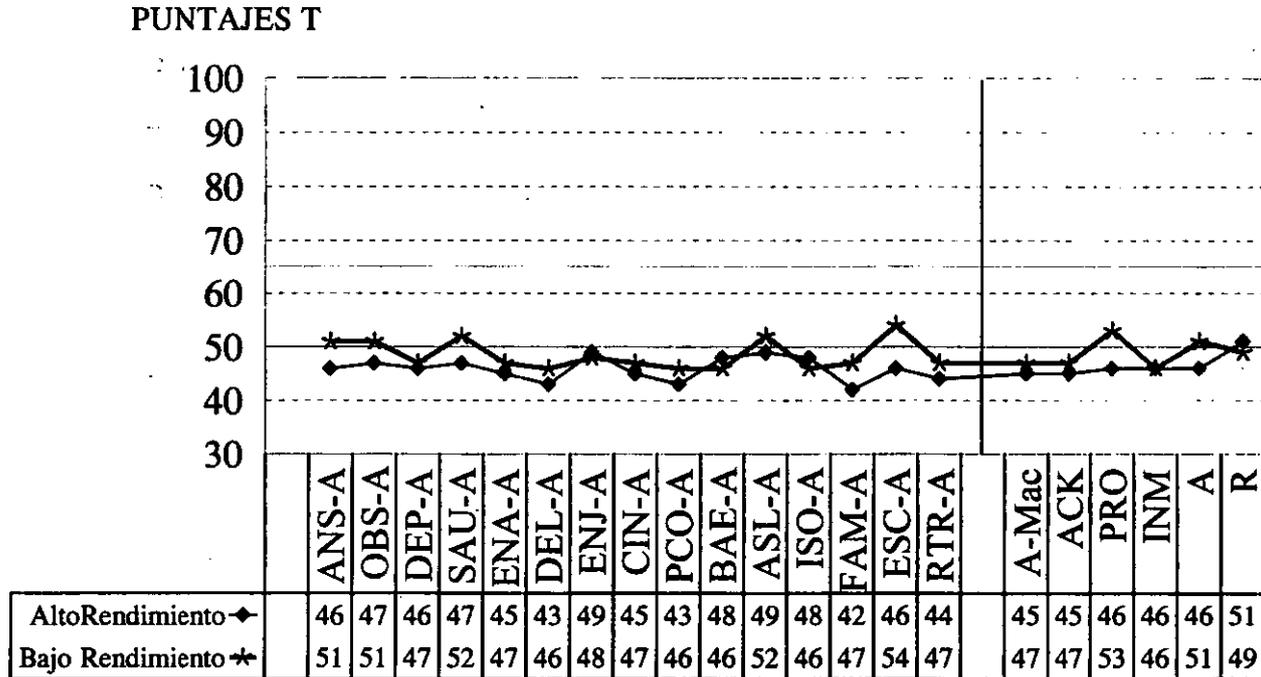


FIGURA 2

PERFIL FEMENINO DEL MMPI-A

ESCALAS BÁSICAS

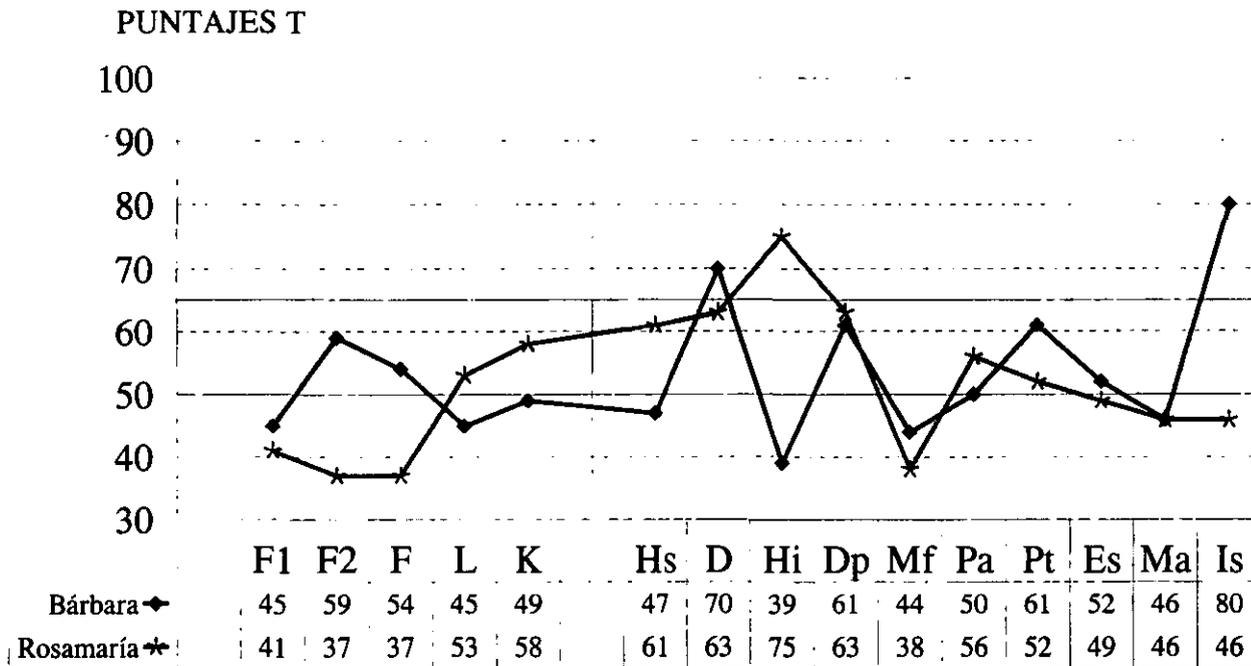


FIGURA 3

PERFIL FEMENINO DEL MMPI-A

ESCALAS DE CONTENIDO Y SUPLEMENTARIAS

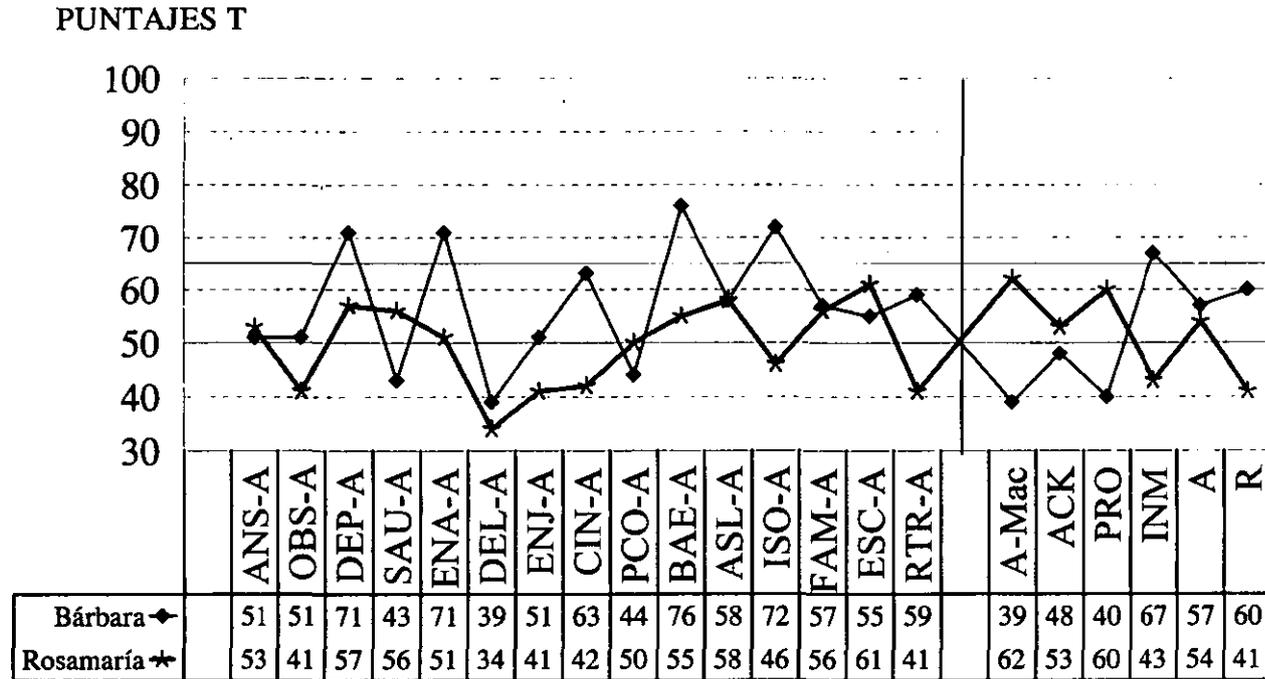


FIGURA 4