

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS ZARAGOZA

**“EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES HUMANAS EN
ADOLESCENTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

PAOLA ROMERO ACOSTA.

MARÍA GABRIELA ZAMUDIO JARAMILLO.

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA

DR. MARCOS BUSTOS AGUAYO

MTRA. LUZ MARÍA VERDIGUEL MONTEFORT

LIC. MIGUEL ANGEL MARTÍNEZ BAROJAS

MTRA. JULIETA MONJARÁZ CARRASCO

MÉXICO, D.F.

MARZO, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A Carlos por su apoyo incondicional, por amarme y por siempre estar ahí sin importar el tiempo que tardase, no tengo palabras para agradecerte, gracias por todo amor. Te amo, eres el amor de mi vida.

*A mi bebé, Carlitos, porque gracias a tus sonrisas, tus besos y tus abrazos tengo la fortaleza para seguir adelante y no dejarme vencer por ningún obstáculo. Te amo
Charlito.*

A mis papas, por todo su apoyo y por todo lo que me han inculcado, ya que gracias a ello, hoy en día, soy lo que soy. Gracias maman y papai!! Los quiero exageradamente.

A mi hermano, Edgar, por alentarme a seguir adelante. Gracias ichú por estar ahí, te quiero.

A mis suegros, por el apoyo que siempre me han manifestado, los quiero. Gracias.

A Gaby, por invitarme a este proyecto que tanto nos ha costado, e ir juntas por esta loca aventura, pero sobre todo por tu maravillosa amistad. Te quiero mucho, nunca se te olvide. Gracias.

A la Dra. Luz María Flores, un ángel que cayó del cielo, ya que gracias a ella, hemos finalizado este proyecto, gracias por tu apoyo, tu paciencia, tu tiempo y sobre todo tu confianza.

A cada una de las personas que ayudaron a que este proyecto se hiciera realidad: al Dr. Marcos Bustos, a la Mtra. Luz María Verdiguél, a la Mtra. Julieta Monjaráz y al Lic. Miguel Ángel Martínez. Y sobre todo a Caro, gracias por tu paciencia y por tus enseñanzas, mil gracias.

A Dios y a todas las personas que estuvieron ahí durante esta travesía, muchísimas gracias.

Atte. Paola

A Dios,

Fue maravilloso e increíble el día en que supe, que ya estaba en la Universidad y en la carrera que yo había elegido, que solo podía dar gracias a Dios por ese regalo. Fue a partir de ese momento y hasta el día de hoy, que le sigo agradeciendo, pues además me dio las fuerzas para poder trabajar y estudiar, la capacidad para mantenerme despierta a altas horas de la noche para hacer mis tareas, el optimismo para seguir adelante aún cuál difícil pareciera, la inteligencia para poder aprender, la capacidad de ser social para contar con el apoyo de las personas, me dio una familia para sentirme protegida y segura para así echarle más ganas a alcanzar mis metas, me dio amigos con quien desahogarme, trabajos donde explotar mis conocimientos, maestros que me guiarán y guíen en mi ignorancia, me devolvió el privilegio de amar para encontrar sobre todo el amor en mí misma; me ha enseñado con pruebas fáciles y difíciles un poco el significado de su sabiduría. Por eso hoy no puedo más que agradecer con el corazón en las manos todo lo que me ha dado y lo que no me ha dado también.

Agradezco a mis papas

Todos sus cuidados, su amor, su apoyo, sus oraciones así como, haberme inculcado entre otros valores, el “ valor de la Fe ”, pues ha sido una herramienta muy grande para mantenerme firme y poder afrontar los obstáculos que continuamente se me presentan, también agradezco la unión que generaron entre mis hermanas y yo pues nos ha servido mucho, por sus horas de espera y desvelo (pues he sido una hija rebelde), por su tenacidad para trabajar y así brindarme un ejemplo a seguir, gracias porque la educación que me han dado ha sido la mejor herencia que en vida me han regalado: y los resultados aquí están.

Los Amo...

A cada una de mis hermanas

Carmen, Leo y Lupe por ser un ejemplo de lucha imparable, de fortaleza extensiva y alegría constante; por su amor, su apoyo en todos los aspectos, su confianza y por todo, todo lo que hasta ahora la vida nos ha permitido vivir, disfrutar y compartir; así como, los momentos difíciles que hemos pasado juntas.

Las amo...

Y por supuesto, agradezco la existencia del piloncito de la familia, ya que su presencia en mi vida ha significado la claridad en mi conciencia. Gracias Miguel Ángel por tu amor, tus sonrisas, tu apoyo, tu paciencia y por darme la oportunidad de aprender contigo.

Te Quiero Mucho

A Hugo

Quiero que sepas que no tengo palabras para explicar el apoyo que me has brindado para poder continuar con mis metas personales. Te agradezco mucho tu bondad incondicional, tu esmero para ayudarme en mis diversas actividades, tus cuidados, tus atenciones, tu alegría y sobre todo por tu entrega total.

Gracias Víctor Hugo.... Te Amo

Agradezco a mis cuñados

Su apoyo incondicional en todos los aspectos de mi vida y su cariño. Gracias Camilo, Heber y David.

Los Quiero...

A toda la familia por parte de mi Papá

Les agradezco mucho todo su apoyo y cariño. Y de manera muy especial a mi tío Servando, mi tía Georgina, mi tía Martha, mi tío Paulino, mi tía Tota, mi tía Lidia y mi Abuelita.

Los Quiero...

De igual forma agradezco a la familia por parte de mi Mamá

Sobre todo a mis abuelitos, que ya no están aquí, pero les agradezco su amor, paciencia, confianza, por regalarme a mí y a toda mi familia la oportunidad de convivir con la naturaleza y de disfrutar banquetes exquisitos. También agradezco el amor y apoyo de mi tía Martha, mi tío Noé, mi tía Licha, mi tío Pedro, mi tía Lola, mi tío Carlos, mi tía Margarita, mi tía Lupe, mi tío Hugo y a mis primos Erika, Noé, Luis, Chava, Polo, Javier y Marisol.

Los Quiero...

Y dedico este esfuerzo a mis sobrinos y ahijados: Cinthya, Christian, Camila, Jibrán, Yael, Dairen e Isaac, y a todos los que aún no están con nosotros pero pronto llegarán; esperando que algún día puedan lograr esto y más.

Los Quiero...

Agradezco a todos mis amigos y amigas

Su cariño, apoyo, sonrisas, así como cada uno de los momentos que hemos pasado juntos y también agradezco a sus familias. Gracias Marlene, Erika, Dafne, Karina, Iván, Abraham y Alejandro,

Los Quiero...

A Paola

Mi amiga y compañera de este proyecto, gracias por tu amistad, por haberte aventado a realizar este proyecto conmigo; ya que, tu esfuerzo ha sido doble. Gracias por alentarme en mi desanimo, por darme calma ante mi desesperación, en fin gracias por tu paciencia, pues solo tu y yo sabemos lo difícil que resulto llegar a la culminación de este trabajo.

Te Quiero y Mil Gracias

A la Dra. Luz María,

Por ser una asesora ejemplar; ya que, a pesar de ser una mujer con múltiples actividades, nos brindaste tu asesoría, confianza, apoyo, alegría y espacio.

Muchas Gracias

Al Dr. Marcos Bustos

Agradezco mucho su tiempo y dedicación para la realización de esta investigación.

Muchas Gracias

A los maestros

Agradezco también el tiempo, participación y apoyo de nuestros sinodales, maestros y alumnos que nos apoyaron a lo largo de este trabajo, especialmente a: Luz M. Verdiguél, Julieta Monjárez, Miguel Ángel Martínez, Juan Martínez, Gabriela Valencia y Carolina Ramírez.

Muchas Gracias

Agradezco a todas las personas que he atendido, su confianza y credibilidad; ya que al atenderlos me han permitido ampliar mi conocimiento y poder tener más experiencia.

Gracias a todos por todo y mil Bendiciones a cada uno.

Atte: Gaby

ÍNDICE

Resumen

Introducción

1. Jerarquía de Necesidades Humanas de Maslow

2. La Adolescencia

3. Rendimiento Académico

4. Formas de Medición de las Necesidades

5. Metodología

6. Resultados

7. Discusión

Referencias bibliográficas

Anexos

RESUMEN

En los últimos años el bajo rendimiento académico de los adolescentes, ha sido una situación preocupante para muchos investigadores, ya que, las causas a las que, se le ha asociado son diversas y pocos son los instrumentos estandarizados para ahondar más en el tema. De ahí la importancia de esta investigación, de retomar un modelo diferente y en base a este construir una escala; como lo es, la jerarquía de necesidades humanas de Abraham Maslow, la cual ha sido aplicada en el ámbito laboral, para el mejor desarrollo de los empleados; sin embargo, se considero de utilidad dentro del ámbito educativo para conocer las necesidades humanas de los adolescentes que tienen un bajo rendimiento académico. Por lo que, el objetivo de la presente investigación fue evaluar si el bajo rendimiento académico de los adolescentes tiene relación con la satisfacción de necesidades humanas. El estudio involucró una muestra final de 338 alumnos de 6to. Semestre de CCH oriente de ambos turnos, de los cuales 189 fueron hombres y 149 mujeres, con una edad entre los 16 y 24 años y que tuvieran materias reprobadas durante su estancia en el CCH.

De acuerdo a los resultados, se obtuvo la validez y confiabilidad del instrumento y a partir de este se encontraron relaciones significativas el bajo rendimiento académico y las necesidades humanas. Por lo que, se concluyó que para los adolescentes es importante su necesidad de apoyo familiar, tener sus metas personales, una buena alimentación y contar con amigos, para que su desarrollo académico pueda ser óptimo.

INTRODUCCIÓN

La psicología ha abarcado varias áreas como: la ecología, el deporte, lo laboral, lo educativo, entre otras. Así mismo, ha estudiado al ser humano en todas las etapas de su vida, siendo para gran parte de los psicólogos, la adolescencia, tema de investigación, para conocer en un sentido más científico los aspectos afectivos, cognitivos y conductuales.

Esta inquietud ha estado presente desde hace ya varios años, pues se ha relacionado a la adolescencia con diferentes temas, como: la sexualidad, el alcoholismo, la drogadicción, las relaciones familiares, los hábitos de estudio, la autoestima, el fracaso escolar, embarazos tempranos, entre otros. De manera que, cada una de estas condiciones se han estudiado de forma individual o en combinación con otra. Por ejemplo, Carbajal y Castellanos (2003) proponen que el rendimiento escolar tiene relación con el autoconcepto; a lo que, encontraron que, sí había influencia entre el autoconcepto alto con un buen rendimiento escolar y por el contrario quienes manifestaron tener un autoconcepto bajo, tenían un rendimiento escolar bajo. Sin embargo, se considera que el autoconcepto se va formando desde la infancia, por lo que, la influencia de los padres es importante para que el niño desarrolle un concepto de sí mismo alto o bajo; así como de la sociedad, principalmente los amigos y los maestros, ya que estos también pueden influir de manera positiva o negativa para la formación de su autoconcepto.

En los últimos tiempos, la familia se había considerado como el factor predisponente para la condición de bajo rendimiento académico. Por lo que, las investigaciones han sido diversas, abarcando varios niveles escolares; donde los temas en torno a la familia, se han enfocado en la mayoría de los casos en: las relaciones disfuncionales entre los padres y la comunicación en la familia. Sin embargo, a pesar de que realmente pueda ser un factor que cause el bajo rendimiento académico en los adolescentes, en la actualidad, ya no se puede asegurar que sea la única causante.

Por lo que, al hacer revisión de estudios sobre el bajo rendimiento académico, se llegó a esa conclusión, además de que, para Marchesi y Hernández (2003) y Moreno y Sánchez, (1987) las causas de este bajo rendimiento académico son múltiples. De esta manera, se eligió el modelo de Maslow, ya que, si bien, ha estudiado el rendimiento laboral de los trabajadores en las empresas, se considera que, puede ser un modelo que ayude a explicar el bajo rendimiento académico dentro de este ámbito educativo, ya que, para Maslow es importante que las necesidades básicas (fisiológicas, seguridad, sociales y de amor y aprecio), sean satisfechas para poder llegar a una plena autorrealización. Donde esta última, para Maslow es cuando la persona logra terminar su carrera profesional, haberse desenvuelto en su trabajo de modo satisfactorio y aspirar a más logros; pero, para el presente estudio es vista, a través de que el alumno termine su CCH y haya elegido la carrera profesional de su interés.

En virtud, de la necesidad que hay en nuestro país de generar alternativas a la sociedad que puedan ser de utilidad para combatir problemáticas, las cuales a través de los años en lugar de disminuir llegan a, aumentar como son: el rendimiento insuficiente, la falta de interés por estudiar, la reprobación, la repetición de cursos, el fracaso escolar y la deserción de los estudios.

Por lo demás, el presente estudio pretende aportar una forma de evaluar la satisfacción de necesidades humanas en adolescentes con bajo rendimiento académico, el cual, puede ser una herramienta, tanto para psicólogos, docentes y toda persona interesada en el estudio de este tipo de población con igual problemática.

Los capítulos de la presente investigación están organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se dará una semblanza de la “Jerarquía de Necesidades Humanas de Abraham Maslow” y su relación o explicación con el bajo rendimiento académico; por lo que se hablará principalmente sobre sus 1) orígenes y 2) características.

En el capítulo 2, se abordará en términos generales el tema de adolescencia y sus etapas; además características importantes de estos jóvenes, como son: el aspecto biológico, familiar, social, de identidad y logros personales.

En el capítulo 3, el tema es rendimiento académico, el cual, abordará tres apartados: 1) diversas definiciones, dadas por autores sobre rendimiento académico, para posteriormente comenzar a hablar sobre 2) los posibles factores de un bajo rendimiento académico en el adolescente; y por último, se mencionarán de manera general, cuales son las 3) conductas del joven ante su disminución escolar, ya que su propia autoestima se puede ver afectada.

De esta manera el tema general del capítulo 4, son las formas de medición de las necesidades, el cual revisará la definición de actitud, los parámetros que se llevan a cabo para la construcción de la escala Likert, así como la validez y confiabilidad que debe de tener toda buena escala.

El capítulo 5, presenta la metodología que se siguió para el desarrollo de la investigación.

Para de esta forma en el capítulo 6, mencionar los resultados obtenidos a partir de los análisis utilizados para la validación y confiabilidad de la escala; así como los análisis de las correlaciones y las determinantes del estudio.

Y por último, en el capítulo 7, se desarrolla la discusión en base a los resultados obtenidos.

Capítulo 1

JERARQUÍA DE NECESIDADES HUMANAS DE MASLOW

El rendimiento en términos generales ha sido visto en varias áreas, como la laboral, y una teoría que ha abordado este aspecto, entre otras es la teoría de Maslow (1970), la cual, ha servido para explicar la disminución del trabajador o la motivación del mismo para que sus capacidades se desarrollen de manera satisfactoria en el trabajo que realice. Por lo que, se considera, que de la misma forma en que, es útil para el ámbito laboral, también puede serlo para el ámbito educativo, motivo por el cual, el siguiente capítulo dará una semblanza de la “Jerarquía de Necesidades Humanas de Abraham Maslow” y su relación o explicación con el bajo rendimiento académico, por lo que se hablará principalmente sobre sus orígenes y características.

Es importante ver algunos aspectos relacionados con el bajo rendimiento académico, el cual, puede generar el abandono prematuro de los estudios, por lo que puede tener repercusiones a nivel individual y social. Por ejemplo, cuando nos referimos a las individuales, éstas involucran que el alumno se priva de continuar con sus estudios, de poder contar con una preparación para un futuro más prometedor y, que lo puede limitar en su ámbito laboral, pues las personas con más estudios son las que llegan a tener mejores oportunidades ; a nivel social, nos referimos a la pérdida monetaria que los propios padres tienen, incluso el propio gobierno y todo aquel alumno que por falta de espacio no puede ingresar a la escuela, o que como país podamos tener una disminución en conocimientos por falta de esta preparación de la población.

Por lo que es relevante mencionar la tesis que se realizó por Moreno y Sánchez (1987), titulada: "Variables socioeconómicas y educativas que afectan la deserción escolar", la pregunta de investigación fue: ¿Qué características a nivel social, económico y educativo se encuentran en la población estudiantil que ha desertado en escuelas tecnológicas? Los resultados obtenidos fueron, que sí se encontraron diferencias significativas, en los siguientes factores: económico, social y cultural recreativo. Las autoras elaboraron un instrumento, el cual constó de 8 categorías, que son: 1) social, 2) económica, 3) cultural-recreativo, 4) escolar, 5) sexual, 6) salud-reposo, 7) autoimagen y 8) orientación vocacional. Se hace mención del instrumento, ya que sirvió como base para estudiar el bajo rendimiento académico relacionado con las necesidades de Maslow, las cuales pueden ser muy parecidas a las citadas por las autoras.

1.1. Orígenes

La obra de Maslow no representa un rechazo total a lo establecido por Freud, Watson y los otros conductistas, sino el intento de evaluar lo que de ambas escuelas es útil, significativo y aplicable al hombre, para continuar luego desde allí (Goble, 1977).

Los aspectos positivos de la conducta humana, como la felicidad, el goce, la satisfacción, la paz del espíritu, la diversión, el juego, el bienestar, el júbilo y el éxtasis han sido ignorados por los científicos; igualmente ha acontecido con aquellas cualidades como la bondad, la generosidad, la amistad. El hombre de

ciencia ha remarcado las limitaciones del ser humano y ha dado poca consideración, o ninguna, a sus fuerzas y potencialidades (Goble, 1977).

Asimismo, se considera que las necesidades de las personas quedan de lado, ocasionando con esto, reacciones esperadas por la sociedad y no por el propio individuo, ya que, quizás pocas personas de vez en cuando se preguntan qué necesitan o qué les hace falta satisfacer en determinado momento de su vida para rendir mejor en su trabajo, en su casa, o en este caso en la escuela.

Para poder tener un conocimiento más amplio sobre las necesidades humanas es importante dar algunos conceptos de necesidad:

El Diccionario de las ciencias de la educación (1983), menciona que la necesidad en su concepto psicológico es el estado provocado por una privación; la necesidad, a su vez, desencadena un impulso encaminado a satisfacerla y, por lo tanto, a hacerla desaparecer, restableciendo así el equilibrio del organismo.

Necesidad: Tendencia a satisfacer una necesidad, en su sentido de urgencia, manifestada a través de una tensión fisiológica o afectiva. Entre las clasificaciones de las necesidades que más han influido en la psicología, destacan la de Decroly, (citado en Laeng, 1982), que distingue: 1) la necesidad de nutrirse; 2) la necesidad de resguardarse (cobijo y vestido); 3) la necesidad de defenderse de los peligros y de los enemigos; 4) la necesidad de trabajar y

descansar y 5) la necesidad de solidarizarse con los demás hombres (Laeng, 1982).

Dorsch (1976), dice que la necesidad es un estado de carencia, de escasez o falta de una cosa, que se tiende a corregir. La necesidad es la expresión de lo que un ser vivo requiere indispensablemente para su conservación y desarrollo. Y también menciona que la satisfacción de la necesidad es la realización de la acción impulsada por la necesidad y supresión (asociada a un sentimiento de tonalidad de placer) de la tensión generada por la necesidad.

De manera parecida Sillamy (1995), menciona que la necesidad es el estado de una persona que experimenta una carencia de algo. Actúa como una señal de alarma y conduce al individuo a realizar la acción que puede satisfacerla. Entre las distintas necesidades existentes, se distinguen aquellas que corresponden a las condiciones fisiológicas del organismo y las que dependen de las condiciones sociales.

Y por último Gallino (1995), en una versión sociológica nos dice que según la acepción más general el término necesidad denota una falta de determinados recursos materiales o no materiales, de los cuales objetiva o subjetivamente ha menester un cierto sujeto (individual o colectivo) para alcanzar un estado de mayor bienestar, eficiencia o funcionalidad – o bien de menor malestar, ineficiencia o disfuncionalidad -, respecto del estado actual, ya sea tal carencia sentida, detectada o anticipada por el sujeto, o bien por otros.

Para Maslow no es posible seguir recurriendo a la teoría del instinto para explicar las motivaciones sobre las que descansa el comportamiento humano, ya que además de los muchos errores en que dicho modelo explicativo incurre, condena al ser humano a la irracionalidad. Como alternativa, este autor propone la existencia de unas necesidades básicas que motivan la conducta del ser humano y de cuya satisfacción adecuada depende del desarrollo de la personalidad. Según Maslow (citado en Espinoza, 2004) estas necesidades son instintoides, en el sentido de que – en mayor o menor grado –, son intrínsecas a la naturaleza del ser humano, razón por la cual sirve al autor como base para elaborar una teoría sobre la motivación humana.

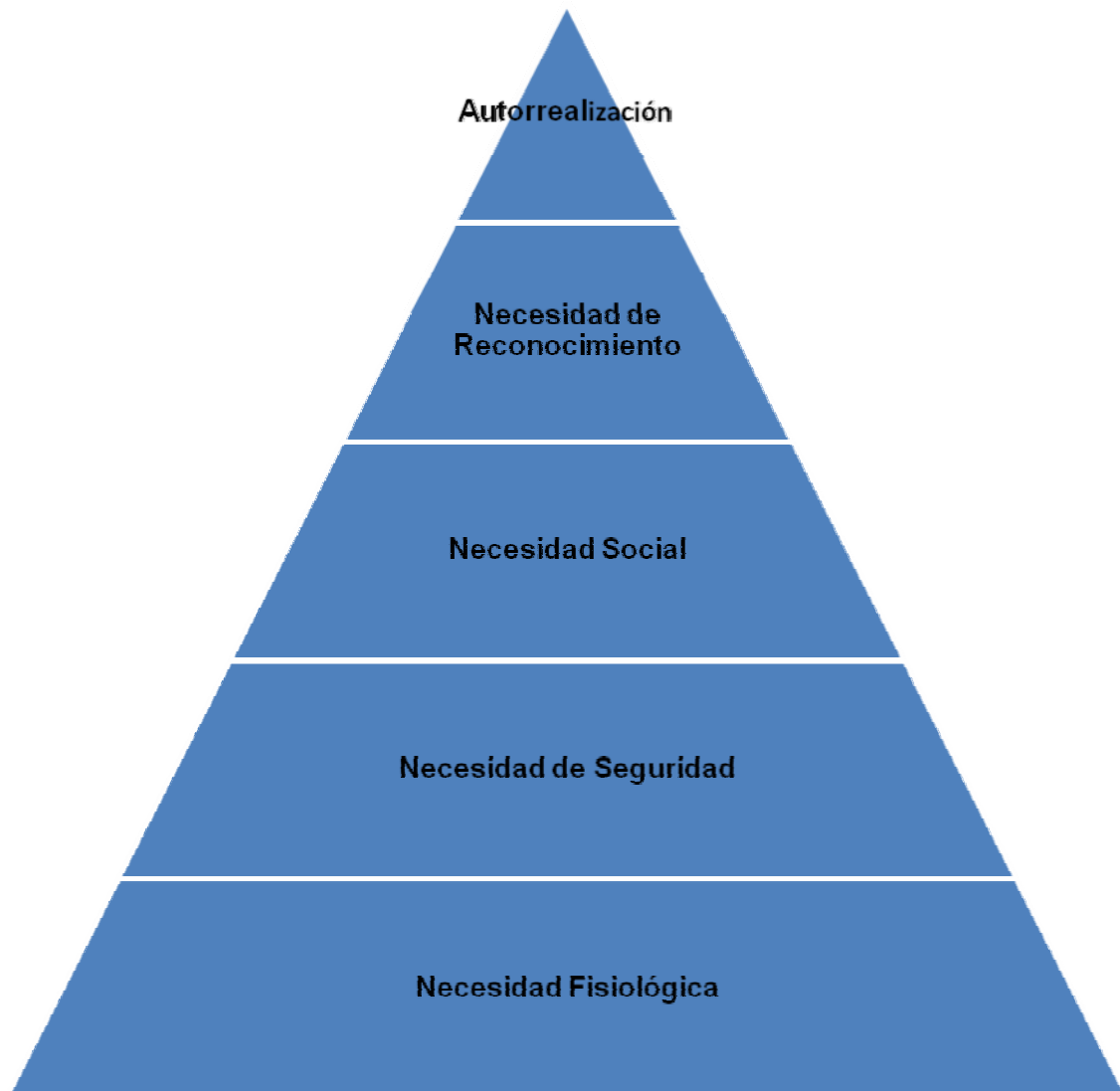
La concepción de sujeto de la que parte Espinoza (et al.), supone la consideración no mecanicista del ser humano que se presenta como un todo integrado, que no puede ser descompuesto en sus partes más simples. De ello deriva la hipótesis de que las necesidades humanas también forman un todo integrado en el que la satisfacción de unas genera y potencia la aparición y el desarrollo de las siguientes. La idea de lo biológico y lo psicológico forman una unidad indisoluble, queda patente en su jerarquía de necesidades ya que la satisfacción de las más básicas, en este caso las biológicas, es condición indispensable para que puedan surgir otras de orden superior, como las psicológicas. También, defiende la existencia de un conjunto de necesidades universales, no en el sentido de que todos los seres humanos las tengan de hecho, sino más bien porque pueden llegar a tenerlas si se dan las condiciones sociales adecuadas (Espinoza, 2004).

Habría que destacar la idea de que, para Maslow, el desarrollo de las personas se ve gravemente comprometido cuando las necesidades básicas no están cubiertas. Esto significa poner en relación la satisfacción de las necesidades con el óptimo desarrollo de la personalidad y, por tanto, su insatisfacción con la aparición de psicopatologías y trastornos graves (Espinoza, 2004).

1.2. Características

Maslow (1970) plantea entonces, dentro de su teoría de la personalidad, el concepto de jerarquía de las necesidades, en el cual las necesidades se encuentran organizadas estructuralmente con distintos grados de poder, de acuerdo a una determinación biológica dada por nuestra constitución genética como organismo de la especie humana. La jerarquía está organizada de tal forma que las necesidades de déficit se encuentren en las partes más bajas, mientras que las necesidades de desarrollo se encuentran en las partes más altas de la jerarquía; de este modo, en el orden dado por la potencia y por su prioridad, encontramos las necesidades de déficit, las cuales serían las necesidades fisiológicas, las necesidades de seguridad, las necesidades de amor y pertenencia, las necesidades de estima; y las necesidades de desarrollo, que sería la necesidad de la autorrealización. En el cuadro 3.1, se muestran las cinco necesidades.

CUADRO 1.1. Pirámide de la Jerarquía de Necesidades Humanas de Abraham Maslow.



En seguida se mencionarán cada una de las necesidades, con las definiciones que Maslow, y otros autores hacen de cada una de ellas.

1.- Necesidades fisiológicas

Las necesidades fisiológicas, se refieren a las necesidades verdaderamente básicas de alimentos, agua y cobijo. Cuando estas necesidades no son

satisfechas por un tiempo largo, la satisfacción de las otras necesidades pierde su importancia, por lo que éstas dejan de existir.

Pero, ¿qué sucede con los deseos de un hombre cuando hay mucho pan y su estómago se siente satisfecho?, pregunta Maslow y responde luego: “De inmediato emergen otras necesidades (de más alto rango) y son éstas, más bien que el hambre fisiológica, las que entonces dominan al organismo; cuando, a su turno, se les satisface, surgen otras nuevas (y aún más elevadas) urgencias...y así siempre. Es esto lo que queremos indicar al establecer que las necesidades humanas están organizadas en una jerarquía de relativa prepotencia”. Maslow sostiene que, a través de toda la vida, el ser humano está, prácticamente, deseando algo, pues es éste un animal volitivo y “rara vez alcanza un estado de completa satisfacción, excepto durante breves términos; ya que tan pronto un deseo es satisfecho, ya brota uno nuevo para ocupar el lugar vacante” (Goble, 1977).

2.- Necesidades de seguridad

Las necesidades de seguridad, describen el afán de la persona por disfrutar de la seguridad o protección. Incluyen una amplia gama de necesidades relacionadas con el mantenimiento de un estado de orden y seguridad. Dentro de estas necesidades se encontrarían las necesidades de sentirse seguros, la necesidad de tener estabilidad, la necesidad de tener orden, la necesidad de tener protección y la necesidad de dependencia. Las necesidades de seguridad muchas veces son expresadas a través del miedo, como lo son: el miedo a lo desconocido, el miedo al caos, el miedo a la ambigüedad y el miedo a la

confusión. Las necesidades de seguridad se caracterizan porque las personas sienten el temor a perder el manejo de su vida, de ser vulnerables o débiles frente a las circunstancias actuales, nuevas o por venir (Maslow, 1970).

La persona insegura siente una irrefrenable necesidad de orden y estabilidad; trata, a toda costa, de evitar lo extraño o inesperado (Goble, 1977).

3.- Necesidades de amor y pertenencia

Una vez que las urgencias o necesidades de seguridad quedan satisfechas, emergen las que se refieren a amor, afecto y posesión. “Entonces”, afirma Maslow, “la persona sentirá hambre de nexos de afecto con la gente en general; en especial, de obtener un lugar en su propio grupo; así, se reforzará denotadamente por lograr dicha meta; querrá ganar ese punto más que nada en el mundo y quizás olvide que, alguna vez que tuvo hambre, despreció el amor y lo calificó de oneroso, tonto o irreal” (Goble, 1977).

En las necesidades sociales, es donde casi todo el mundo concede valor a las relaciones interpersonales y de interacción social. Dentro de las necesidades sociales se encuentran muchas necesidades orientadas de manera social; las necesidades de una relación íntima con otra persona, la necesidad de ser aceptado como miembro de un grupo organizado, la necesidad de un ambiente familiar, la necesidad de vivir en un vecindario familiar y la necesidad de participar en una acción de grupo trabajando para el bien común con otros.

El amor, según Maslow, no debe confundirse con el sexo, que puede ser estudiado como una necesidad puramente fisiológica. “Por lo común”, indica, “la conducta sexual está determinada por múltiples urgencias... no sólo de su misma índole, sino aún diferente; de modo fundamental, las que se refieren a amor y afecto”; celebra la definición que Carl Rogers ofrece al respecto: “amor significa ser plenamente comprendido y profundamente aceptado por alguien. Es más: Maslow opina que la ausencia de amor impide el crecimiento y la expansión del potencial (Goble, 1977).

Cuando las necesidades biológicas y las de seguridad están satisfechas aparecen las necesidades de afecto. En este momento, y no antes, la persona comienza a percibir como un problema la ausencia de amigos, o la falta de un compañero (a). En definitiva, surge la necesidad de establecer relaciones sociales más o menos amplias, de sentirse querido y, al mismo tiempo, de poder ofrecer cariño a alguien. Según Maslow, en nuestra sociedad, la frustración de estas necesidades es la causa principal de las psicopatologías más graves: “el amor y el afecto, así como su posible expresión en la sexualidad, se consideran ambivalentes y se rodean de muchas restricciones e inhibiciones. Prácticamente todos los teóricos de la psicopatología, han expresado la frustración de las necesidades de amor, como básicas en el cuadro de mal ajuste o inadaptación” (Maslow 1954, citado en Espinoza, 2004).

4.- Necesidades de aprecio

Las necesidades de reconocimiento, incluyen la preocupación de la persona por alcanzar la maestría, la competencia, y el estatus. La necesidad de

reconocimiento es aquella que se encuentra asociada a la constitución psicológica de las personas. Maslow (1970) agrupa estas necesidades en dos clases: las que se refieren al amor propio, al respeto a sí mismo, a la estimación propia y la autoevaluación; y las que se refieren a los otros, las necesidades de reputación, condición, éxito social, fama y gloria.

Las necesidades de valoración son generalmente desarrolladas por las personas que poseen una situación económica cómoda, por lo que han podido satisfacer plenamente sus necesidades inferiores. En cuanto a las necesidades de estimación del otro, éstas se alcanzan primero que las de estimación propia, pues generalmente la estimación propia depende de la influencia del medio.

La frustración de estas necesidades produce sentimientos de inferioridad, debilidad o impotencia, lo que puede llegar a originar graves perturbaciones en el desarrollo de la personalidad (Espinoza, 2004).

Una persona con suficiente autoestima es más segura, más capaz y, por tanto, más productiva; sin embargo, cuando la estimación propia no resulta suficiente, el individuo cobra sentimientos de inferioridad y desamparo, que pueden dar como resultado desaliento y posible conducta neurótica (Goble, 1977).

5.- Necesidades de autorrealización

Finalmente las necesidades de autorrealización, reflejan el deseo de la persona por crecer y desarrollar su potencial al máximo. La satisfacción de las

necesidades de carencia es condición necesaria, pero no suficiente, para que el individuo logre la autorrealización. La persona "meramente sana", según Maslow, "gusta [de] la cultura [...], sus metas son benévolas, están llenos de buenos deseos y carecen de malicia,[...]pero falta algo" (Frick, 1973). El elemento que podría ser estimulante para lograr el anhelo de autorrealización y el crecimiento de la personalidad sería la crisis y la desintegración de la personalidad, con el posterior acceso a niveles más altos de integración y a motivaciones propias de la autorrealización; de todas maneras, habría personas que podrían llegar al estado de autorrealización de manera gradual sin necesidad de pasar por tremendas conmociones.

“Un hombre debe llegar a ser tanto como pueda”. La identificación de la necesidad psicológica referente a crecimiento, desarrollo, y utilización de potencial – lo que Maslow llama actualización del yo -, constituye un importante aspecto de su teoría sobre la motivación humana. También él ha descrito esa necesidad como “el deseo de llegar a ser todo aquello de lo que uno es capaz”. Asienta que la urgencia de autorrealización emerge, por lo general, después de haber satisfecho, de modo razonable, las necesidades de amor y de aprecio (Goble, 1977).

Es sólo, el ser humano desarrollado plenamente, el autorrealizado, aquel que funciona en sentido total, en quien dichos valores van tan profundamente correlacionados que, para todos los propósitos prácticos, puede decirse, tales conceptos se funden en una sola unidad (Goble, et al.).

Dentro de esta estructura, cuando las necesidades de un nivel son satisfechas, no se produce un estado de apatía, sino que el foco de atención pasa a ser ocupado por las necesidades del próximo nivel y que se encuentra en el lugar inmediatamente más alto de la jerarquía, y son estas necesidades las que se busca satisfacer.

Solamente cuando la persona logra satisfacer las necesidades inferiores - aunque lo haga de modo relativo- , entran gradualmente en su conocimiento las necesidades superiores, y con eso la motivación para poder satisfacerlas; a medida que la tendencia positiva toma más importancia, se experimenta un grado mayor de salud psicológica y un movimiento hacia la plena humanización.

Cabe mencionar que, esas necesidades se descubren y surgen en el orden que se ha indicado; sin embargo, hay excepciones. Algunas personas pueden preferir, por ejemplo, o buscar sólo la autoestimación, más que el amor proveniente de otros o, quizás, quien haya estado sin empleo durante algún tiempo puede haber perdido o diezmado el deseo de satisfacer otras necesidades más elevadas, después de años dedicados únicamente a buscar alimento (Goble, 1977).

Por lo que Maslow previene, además, contra el hecho de considerar, de modo demasiado preciso, la jerarquía de las necesidades. No se debe suponer que la urgencia de seguridad emerge sólo hasta que la referente a alimento ha quedado plenamente satisfecha, o que la necesidad de amor aflora una vez colmada la tocante a seguridad. En nuestra sociedad, las mayorías han

satisfecho, sólo de modo parcial, casi colmar todas sus necesidades fundamentales; es decir, todavía quedan por colmar algunas de igual índole; son esas urgencias no satisfechas las que influyen en más alto grado sobre la conducta (Goble, 1977).

Por otra parte, es importante mencionar que dentro del ámbito educativo el modelo de la “Jerarquía de Necesidades Humanas de Maslow”, no ha sido muy utilizado; sin embargo, Arancibia, Herrera y Strasser (1999) mencionan las metas de la educación según la teoría Humanística: 1) desarrollar la individualidad de las personas; 2) ayudar a los individuos a reconocerse como seres únicos y 3) ayudar a los estudiantes a actualizar sus potencialidades. También señala que es necesario comprender a los estudiantes desde sus propias necesidades, con el objeto de mejorar la efectividad de la enseñanza; y que el proceso de satisfacer sus necesidades puede facilitar en los estudiantes su motivación e interés por lo escolar y el ayudar a decidir por ellos mismos, quiénes son y quiénes quieren ser. Si bien, las necesidades no es lo único que, en relación con la enseñanza se pueda abarcar, pero sí puede ser un modelo que explique el bajo rendimiento académico.

Y un estudio que ha abarcado el ámbito educativo es, de Vildoso (2002) quien realizó una investigación, donde su objetivo fue determinar y analizar si la autoestima, la satisfacción con la profesión elegida y la formación académica profesional influyen en el coeficiente intelectual; y encontró que efectivamente había una influencia significativa entre la autoestima y la profesión elegida con el CI, pero en cuanto a la formación académica no existía influencia con el CI. Cabe señalar que, en el apartado de satisfacción con la profesión elegida,

contaba con un instrumento validado por ella misma y basado en la teoría de Maslow. Donde para ella la primera necesidad, es decir, la fisiológica la daba por hecho, por lo que, para la elaboración de su instrumento utilizó las cuatro restantes, la de seguridad, social, reconocimiento y autorrealización, dándoles una definición a partir del modelo de Maslow y modificó en relación a las necesidades del alumno.

Para esta investigación, se utilizaron las cinco necesidades ya mencionadas (fisiológica, de seguridad, social, reconocimiento y autorrealización), y similar a Vildoso la definición de cada una se modificó un poco a partir del modelo de Maslow, ya que de igual manera estuvieron enfocadas al alumno, y el título también se modificó de acuerdo a los fines del presente estudio.

Es importante señalar que muy pocos son los autores que han relacionado el modelo de Maslow, con el ámbito educativo y aún menos quienes lo han relacionado con los adolescentes y su bajo rendimiento académico; sin embargo, puede ser una forma muy novedosa de explorar y estudiar esa población con esa problemática.

¿Pero como medir dichas necesidades? es una interrogante que se tiene que resolver y una manera de poder dar respuesta a esta pregunta, es mediante la identificación de las formas de medición que se podrían utilizar para las necesidades, y una de ellas sería a través de las escalas de actitud.

Capítulo 2

LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa de constantes cambios en todos los aspectos del joven, algunos pueden ser tan rápidos que ni se dan cuenta que suceden y otros demasiados lentos, que no pueden pasar desapercibidos. Por lo que, para el joven adolescente el reprobado materias, de pronto le puede parecer un juego, donde es divertido, no entrar a clases por estar en el cotorreo, no llevar tareas ni hacerle caso al maestro, entre otras cosas. Todo está dependiendo de los valores familiares que tenga y de las expectativas que los padres les hagan explícitas. Por lo que, este capítulo abarcará dos apartados, 1) de manera general el tema de adolescencia, tomando en cuenta las tres divisiones, que algunos autores hacen de esta época; y 2) se mencionarán algunas características importantes de los jóvenes, como son: el aspecto biológico, familiar, social, de identidad y logros personales.

La adolescencia (palabra derivada del latín “adolescere” que significa crecer) es una etapa de cambios físicos, intelectuales y emocionales que corresponden a la edad de transición entre la niñez y la vida adulta; se trata de un periodo de crecimiento rápido y de cambios mayores calificados de verdadera revolución tanto en lo fisiológico como en lo psicológico y social, condicionados por un nuevo balance hormonal y nuevas expectativas sociales. El concepto de normalidad psicológica en esta etapa siempre ha sido motivo de controversia, pues la literatura especializada enfatiza los aspectos conflictivos, de tal manera

que casi se concluye que es anormal ser normal en la adolescencia. (Sauceda, 1994).

En esta época los adolescentes se muestran vacilantes, como los pájaros en las primeras tentativas de vuelo al tratar de abandonar el nido; se rebelan contra los lazos que los unen a las generaciones de los mayores y sienten que los padres son un obstáculo, antes que una ayuda. Aunque los adolescentes creen que sus amigos son compañeros en la lucha por la independencia, recurren a los padres para que los guíen en asuntos importantes y les brinden ayuda emocional (Papalia y Wendkos, 1997).

2.1 Etapas de la adolescencia

Para Morales (2004), la adolescencia se puede dividir en tres etapas, las cuales, no deben ser generalizadas, son solamente aproximaciones de los psicólogos con propósitos de estudio para así de esta manera definir el alcance de los procesos que se espera cumpla un adolescente. Por ejemplo, no necesariamente un adolescente entre los 13 y 17 años se encuentra en la adolescencia media, puede ser que este adelantado o atrasado en su proceso de desarrollo, ya sea en una o más áreas. En el cuadro 1, se muestran las divisiones, que hace respecto a la adolescencia.

Merino (1990), también divide la adolescencia en etapas; sin embargo, en la presente investigación, se tomará en cuenta, la que Morales realiza, ya que, si bien, no hay mucha diferencia en los rangos de edad en que, los autores ya mencionados la dividen, se considera que, las que comprende Morales, son

más a fines para el estudio. Además, menciona cinco aspectos de cada etapa, como son: sus generalidades, dependencia-independencia, preocupación por su imagen corporal, compromiso de grupos y desarrollo de la identidad, los cuales, también están en relación con las características, que se mencionarán más adelante sobre los adolescentes.

Cuadro 1. Las etapas de la Adolescencia de Morales

Edades	Etapas
10 – 13 años	Adolescencia Temprana
13 – 17 años	Adolescencia Media
18 – 21 años	Adolescencia Tardía

Y a las que describe de la siguiente manera:

Adolescencia Temprana de los 10-13 años.

Anunciada por rápidos cambios físicos que conllevan interiormente a una serie de ajustes. Considera que, en el proceso de dependencia-independencia, sufren: pérdida de interés en las actividades de los padres, no quieren aceptar consejos y críticas, necesitan hacer juicios de valor, procuran la independencia para sintetizar un concepto de sí mismo y tienen una falta de, definición clara en la transición de la dependencia-independencia la cual hace que aparezcan comportamientos que la sociedad puede considerar desviaciones. Al inicio del movimiento de independencia el adolescente tiende a depender de sus amigos como recurso tranquilizante. Estos nexos se caracterizan por: amistades solidarias con personas del mismo sexo en los varones, las mujeres tienden a

un acercamiento a los varones; emociones y sentimientos fuertes hacia otras personas lo cual puede facilitar acercamientos homosexuales que pueden ser transitorios, y algún contacto personal con el mismo sexo y/o acercamiento con el sexo opuesto. En cuanto, a su preocupación por la imagen corporal, es frecuente la comparación con otros adolescentes, la preocupación por sí mismo, el interés creciente en su sexualidad, anatomía y fisiología (menstruación y sueños húmedos), pero también tiene incertidumbre por su apariencia y atractivo, ya que, le cuesta integrar los cambios acelerados, por lo que su autoestima se puede ver limitada (acné u obesidad). En el desarrollo de su identidad del adolescente temprano, al mismo tiempo, que los rápidos cambios físicos, sucede un marcado e imprevisto reconocimiento de las propias habilidades; está a la expectativa del rendimiento académico y preparación para el futuro. Este tiempo se caracteriza por: incremento de la capacidad del pensamiento abstracto, no expresado abiertamente y un incremento del interés personal y la fantasía. Cree que todo el mundo está pendiente de él, que todo el mundo lo observa y se siente acosado. También tiene frecuentes sueños despierto, normales e importantes en la identificación de su personalidad en desarrollo.

Adolescencia Media de los 13-17 años.

Se caracteriza por un incremento en el alcance e intensidad de los sentimientos en la misma medida que crece la importancia por el grupo de pares. Por lo que, los conflictos crecen (menos interés por los padres, más interés por el grupo). Ya que, el papel o rol del grupo es más fuerte, para lograr la emancipación del adolescente, y se convierte en su nuevo continente; un escenario donde puede

actuar sus conflictos, ensayar nuevas destrezas y reflexionar. Esta relación con los grupos se caracteriza por (Morales, 2004):

- Intenso compromiso con la subcultura del adolescente.
- Conformidad con los valores del grupo, códigos, indumentaria, en su intento por desligarse de la familia.
- Incremento en compromisos heterosexuales que se manifiestan en citas, llamadas telefónicas, etc.
- Compromiso con clubes, equipos deportivos, bandas, etc.
- Se acentúa la inseguridad y lo que necesita es un amigo fiel y digno de confianza.

Hay una disminución en cuanto a la preocupación por sus cambios corporales, lo que genera, una mayor aceptación y comodidad con su cuerpo; por consecuencia, dedica mucho tiempo para ser más "atractivo". En relación a su desarrollo de identidad, tiene un planeamiento irrealista e idealista en metas, vocaciones, habilidades (rockero, astronauta, piloto); pues se pone a prueba y combate la autoridad en su intento de autodefinirse. Sin embargo, esto le produce tensión con los padres, maestros y otras autoridades. Busca su privacidad, para escribir sobre asuntos importantes; pues también aparecen sentimientos sexuales, tendencia a la masturbación, chistes vulgares y obscenos. Hay un desarrollo de su propio sistema de valores y un reto hacia la familia y otras personas. Carencia de control de impulsos que pueden resultar de riesgo. Comportamiento ofensivo y agresivo. Tendencia a aumentar o exagerar su propia situación personal. Se siente castigado, criticado y solo frente a problemas únicos.

Adolescencia Tardía de los 18-21 años.

Si todo el proceso anterior transcurre sin dificultad en los años que lo precedieron, incluyendo su apoyo familiar y de grupo, el adolescente estará bien encaminado para enfrentar las tareas de adulto. Pues en relación, con su dependencia-independencia, reduce sus intranquilidades y ahora tiende a solicitar más ayuda de los padres, ya que, comienza a apreciar la importancia de ellos y sus valores; y los valores del grupo se vuelven menos importantes, busca relaciones amistosas con una persona, relaciones que implican menos experimentación y relaciones basadas mayormente en el mutuo entendimiento y aceptación del grupo. Asimismo, siente más tranquilidad y comprensión por los procesos de su imagen corporal. Y en cuanto, a su desarrollo de identidad, su conciencia es realista y racional, tiene mayor capacidad para posponer acciones, poner límites y comprometerse. Refinamiento en el aspecto moral, religioso y valores sexuales. Mayor claridad y consecución de la meta hacia una vocación y el inicio de la independencia económica.

Por lo que, para el presente estudio, esta última división de la adolescencia, es la que se tomará principalmente, pues a pesar de que el rango de edad variará de 16 a 28 años, la población se concentra mayormente en los 18 años, y además, son adolescentes que ya han elegido su carrera profesional aunque de manera parcial, ya que aún sienten la incertidumbre, de si lo que eligieron sea lo mejor.

En tanto que, en la pubertad se destaca el elemento biológico, en la adolescencia predomina más bien el aspecto psicológico. El adolescente busca, sobre todo, forjar su propia identidad, conseguir su independencia y

autonomía personales, amar y ser amado. Durante los primeros años de esta etapa se va configurando, de manera casi imperceptible, el tipo de persona que desea llegar a ser. La preocupación por el aspecto físico, la forma de vestir, la eventual iniciación en el tabaco y la bebida, el tiempo libre vivido en un ambiente extrafamiliar, las opiniones personales, las religiosas, etc., todo ello corresponde a distintos intentos por ser él mismo (Izquierdo, 2003).

2.2. Características de los adolescentes

Los adolescentes, están inmersos con todo lo que les rodea, por tal motivo se mencionarán algunas características que son importantes de esta etapa:

Una de ellas es el repentino crecimiento de los adolescentes que está acompañado por un gran aumento del apetito, en especial entre los muchachos. Como ellos crecen más durante la adolescencia, necesitan más calorías que las niñas. Muchos adolescentes se concentran en su peso y algunos, en especial las niñas, reaccionan embarcándose en una larga batalla por reducirlo, en consideración a la salud y la belleza. Algunos luchan en contra de una verdadera obesidad pero, en años recientes, se han extendido dos problemas de alimentación: la anorexia y la bulimia. Ambos reflejan los drásticos estándares de la sociedad sobre la belleza femenina, al exaltar la esbeltez por encima de todo, y las patologías individuales de las personas que tratan de satisfacer esos estándares con patrones de alimentación desproporcionados (Papalia y Wendkos, 1997).

Entre la moda se ha visto que lo que más resalta son jóvenes delgadas, por lo que las adolescentes que tienen sobrepeso, se pueden ver afectadas por esa situación, la cual se trata de prevenir con dietas insanas y poco beneficiosas de tal manera que al concentrarse más en esa situación se desconcentran en la escuela.

Por otro lado, la desnutrición del adolescente se encuentra asociada a una constelación de variables sociales. Analfabetismo o bajo nivel de educación formal, modos tradicionales e inadecuados de crianza, valores y actitudes hacia el aprendizaje formal, bajo ingreso económico, pobre habitación con saneamiento inadecuado, hacinamiento y ausencia o pobreza de experiencias que faciliten el desarrollo y crecimiento del joven, son algunas de las variables que en combinaciones múltiples se encuentran en el macro y micro ambiente de los grupos sociales donde la desnutrición es prevalente (Carbajal y Castellanos, 2003).

Sin embargo, la enfermedad es rara entre los adolescentes, quienes tienen bajas tasas de discapacidad y enfermedades crónicas. Resulta frecuente que los problemas de salud puedan prevenirse pues surgen de factores como personalidad, pobreza y estilo de vida. Los adolescentes de familias afectadas por la separación de los padres o su muerte, tienen mayor probabilidad de iniciar estas actividades temprano en su vida y permanecer en ellas durante los años siguientes (Millstein et al., 1992 citado en Papalia y Wendkos, 1997).

Dentro de los principales factores fisiológicos que se han encontrado como predictores de las calificaciones están (Portellano, 1989): las modificaciones endocrinológicas que afectan al adolescente, deficiencias físicas en los

órganos de los sentidos, principalmente en la vista y la audición, la desnutrición, la salud y el peso de los estudiantes.

La conducta de los adolescentes, quienes padecen deficiencias auditivas leves puede muy bien confundirse con la falta de atención y la indiferencia. Entre los posibles efectos que tales impedimentos pueden tener sobre el adolescente han de mencionarse una escolaridad deficiente, defectos de pronunciación, pérdida de interés por la escuela, retraimiento social y una actitud recelosa (Carbajal y Castellanos, 2003).

Por lo que se considera que para el adolescente tardío la alimentación, el sueño y la salud son necesidades prioritarias que va a buscar satisfacer para posteriormente tener un mejor desarrollo escolar, entre otras cosas; pues al sentir que todo cambia a su alrededor, espera a su manera, seguir contando también, con el apoyo de sus padres y con la solidez de sus valores.

Por lo que, es en la adolescencia cuando la misión de los padres cobra nueva fuerza, pues en ese momento el hijo requiere que sus padres lo apoyen y lo ayuden especialmente. La adolescencia es un periodo complejo y crítico, de crecimiento y desarrollo acelerados; una explosión de vida, un segundo nacimiento. Es la etapa compleja del desarrollo. Implica una crisis singular que debe ser resuelta correctamente, pues de esa solución dependerán la armonía y la integridad de la persona (Izquierdo, 2003).

Se dice, que durante los primeros años de vida, es donde se forma parte de la personalidad y en la adolescencia se van detallando más los rasgos hasta llegar a la edad adulta, ya con rasgos más definidos. Se menciona lo anterior, puesto que en ocasiones se piensa que la personalidad comienza a desarrollarse durante la adolescencia y en parte si, pero no es toda, por lo que el trabajo de los padres hacia los hijos quizás debería ser más fuerte durante la infancia (de los 4 a los 9-10 años) para llegando la adolescencia sólo se realicen algunos retoques, ya que algo que ellos piden es el espacio para estar fuera y dentro de casa. Se tiene que reconocer que a partir de lo que se aprende a edad temprana se va formando la personalidad; pues el mundo principal de los niños son los padres y son ellos quienes finalmente proporcionan palabras positivas, para fomentar en el niño la seguridad y la confianza en sí mismo; o por otro lado se cataloga al niño como inútil y esto puede generar en ellos miedo para afrontar cualquier tipo de situación.

En relación a esto Hurlock (1991), expresa que el clima hogareño es la atmósfera psicológica del hogar, en la que crece el adolescente, el cual, tiene un efecto notable sobre su adaptación en lo personal y social. El clima hogareño influye en forma directa sobre las pautas de conducta características del adolescente. Si este clima es feliz el joven reaccionará frente a otras personas y situaciones de una forma positiva, si por el contrario es conflictivo reaccionará negativamente en cualquier ambiente dentro y fuera del hogar. La influencia de la atmósfera hogareña, puede ser también de tipo indirecto, por el efecto que produce en las actitudes del adolescente. Por regla general la relación padres-hijos es la influencia singular más importante para determinar el clima psicológico del hogar y el efecto de ese clima sobre el adolescente.

No se puede culpar a nadie; sin embargo, se han encontrado investigaciones donde se hace mención de la influencia que tiene el apoyo de la familia en el desempeño escolar de los hijos, y en relación a esto Avanzini (1979), destaca algunos casos de una mala escolaridad por factores familiares:

- a) Los alumnos que tienen desavenencias con los padres sienten inseguridad, temor y frustración manifestando desinterés escolar.
- b) Los celos a otros hermanos ya sea por preferencia paterna o por la llegada de un nuevo hermano.
- c) El deseo de perfeccionismo de los padres, quienes llegan a desacreditar cualquier actividad del adolescente, que no sea la de la escuela.
- d) La idealización del padre, es un factor que termina por anular al hijo quien lo ve como inaccesible y juzga inútil intentarlo.
- e) La agresividad hacia los padres, siendo el fracaso escolar una forma de venganza sea ésta consciente o inconsciente.
- f) El miedo a crecer, niños que sienten que el éxito escolar es una forma de hacerse adultos.

Para que el adolescente logre dominar la anarquía en que se debaten sus sentimientos, la confusión que le provocan sus instintos y la desorientación que caracteriza a sus ideas y criterios, es necesario que adquiera confianza y seguridad en sí mismo. Esa seguridad englobará el conjunto de las condiciones

imprescindibles para una buena evolución afectiva y los tres elementos que la harán posible son el amor, la aceptación y la estabilidad. El joven tiene hambre de cariño verdadero, de ser aceptado tal como es, con sus virtudes y sus defectos, y de una familia estable, consistente, sólida. Nada hay más nefasto que la incertidumbre para el desarrollo emocional del adolescente (Izquierdo, 2003).

Sauceda (1994) nos dice que la calidad de vida en la familia desempeña un papel capital en el equilibrio emocional de los adolescentes, si bien no se trata del único factor que debemos considerar. Sabemos que muy frecuentemente los trastornos psiquiátricos en la adolescencia se asocian con malas relaciones entre padres e hijos. Las principales circunstancias familiares que causan serios riesgos psicológicos son: familias extremadamente rígidas con límites impermeables, enfermedad crónica de alguno de sus miembros, divorcio o discordia conyugal entre los padres, padres con psicopatología y hermanos con actividades antisociales.

Dentro de la modernidad de este siglo, la igualdad de los géneros, ha llevado a una revolución de la mujer dentro del campo laboral; es una revolución positiva para la evolución y desarrollo de las capacidades y habilidades de la mujer; sin embargo, ahora en las familias ambos padres trabajan, lo que ocasiona que los hijos queden a cargo de algún otro familiar, siendo pocas las ocasiones de relación con ambos padres y no solo eso; sino que a veces los padres sin querer, aprovechan para desahogarse de su carga del trabajo, de la impotencia de no poder estar más tiempo con sus hijos y además llegan a

tener poco contacto con su pareja. Se considera que el dinero llega a ser prioritario y ya no tanto que la mujer busque trabajar para no quedarse encerrada en su casa, sino porque económica y materialmente ellos y sus hijos estén bien, aunque emocionalmente estén vacíos, pues la relación con sus hijos se vuelve raquítica.

Para el alumno es importante sentirse independiente, pero sintiendo el apoyo de sus padres el cual les genera un sentido de seguridad en ellos mismos, que los ayuda a afrontar con mayor facilidad alguna dificultad en la escuela, y en otros ámbitos; además de dar paso para saber elegir amistades con sus iguales y de esta manera sentirse parte de un grupo.

Durante la adolescencia se inicia la “etapa de la sociabilidad”, del descubrimiento del sentido específico de las experiencias comunitarias y sociales. En forma reflexiva, el adolescente va realizando la multiforme experiencia de su vinculación con el medio, del encuentro con su yo – ansioso de autonomía – y con sus carencias, lo cual lo obliga a gravitar hacia realidades del entorno. Esta interacción entre el llamado mundo interior y el mundo exterior tiene a los ojos del adolescente un singular atractivo, teñido de un peculiar dramatismo (Izquierdo, 2003).

En este periodo, el adolescente trata de adquirir nuevos valores, más verdaderos y profundos que los que observa en el mundo adulto. La crisis puede ser particularmente prolongada y de difícil solución si los adultos que lo rodean, sobre todo sus padres y sus maestros, viven de manera totalmente

incoherente respecto de las ideas que enarbolan, o si proponen criterios utilitaristas, hedonistas o de conformismo social.

Coleman (1985) dice que los amigos y los compañeros desempeñan en general, un papel especialmente importante en el desarrollo del joven durante la adolescencia. En primer lugar, el proceso de desvinculación de los padres y del hogar familiar, proceso que es considerado como un rasgo propio de la adolescencia deja un vacío emocional en la vida de los jóvenes. Tal vacío ha de llenarse y en la gran mayoría de los casos, el joven acude al grupo de sus compañeros en busca de apoyo, durante el periodo de transición. Un segundo motivo de la importancia que tiene el grupo de amigos, reside en el hecho de que la experiencia compartida, crea vínculos entre las personas. La confianza del adolescente en sus amigos y compañeros, es reforzada, por el hecho de que sus conflictos, sus angustias y sus dificultades experimentadas en el hogar, pueden ser compartidas con otros y son también así con frecuencia resueltas, debido a la simpatía y la comprensión mutuas. Un tercer motivo expuesto a veces sobre los estrechos vínculos que se establecen entre adolescentes y otros jóvenes, es la vulnerabilidad experimentada por muchos de ellos durante este estadio de sus vidas.

Por lo que, el grupo de compañeros cumple una función normativa y de seguridad. Si esta experiencia es positiva, como sucede con frecuencia en las asociaciones juveniles, la orientación moral se encauza decididamente hacia la madurez. Si, por el contrario, los amigos se integran en una banda orientada por valores negativos, la personalidad puede tomar el rumbo de la inmadurez

(Izquierdo, 2003). Ya que sus propias calificaciones, se pueden ver involucradas en estos valores negativos, pues por darles prioridad a los amigos prefieren perder clases, y con esto bajar sus calificaciones. Mientras que durante la infancia, continua diciendo Izquierdo (et al.) el ideal era un modelo que actuaba mediante un proceso inconsciente de imitación, ahora el ideal es una meta hacia la que el adolescente decide enfocarse íntegramente. Por mucho que los adultos sean criticados – a veces de modo despiadado -, el adolescente los sigue observando siempre con la esperanza de encontrar personas dignas de crédito a las que pueda emular. Nunca deja de tener importancia para el joven la presencia de figuras humanamente significativas.

La imagen que los adolescentes tienen de sí mismos y las relaciones con los padres y las parejas están ligadas a la sexualidad. Los jóvenes pueden ejercer su actividad sexual para aumentar la intimidad, buscar nuevas experiencias, probar su madurez, estar a la par con sus compañeros, encontrar alivio a las presiones o internarse en los misterios del amor (Papalia y Wendkos, 1997).

El ser humano es social, lo que involucra que continuamente la relación con las demás personas existe. Estas relaciones pueden ser buenas y malas; finalmente la cultura sigue influyendo y cualquier conducta o comportamiento que no sea aceptado y valorado como “normal” según la sociedad en la que se está inmerso, ocasiona críticas y desprestigio; las personas se pueden sentir señaladas, las palabras de rechazo marcan un sobre nombre y también pueden tener más peso, cuando es alguien querido o significativo para el adolescente, como lo son sus padres, algún otro familiar o hasta un maestro.

Pues como, lo señala Powel (1992), el maestro desempeña un papel importante, sino que es el principal, en la estructuración del ambiente escolar, que a su vez se relaciona con el estudiante individual. Los maestros deben adoptar una serie de papeles que influyen como: árbitro, juez, asesor social, disciplinador, amigo, etc. Así mismo, el profesor es considerado muy importante dentro del proceso de aprendizaje, según Martínez (1980) lo fundamental del profesor no es lo que enseñe, ni siquiera cómo lo enseñe. Debe comunicar con su presencia física, sus actitudes y su comprensión de la personalidad de cada alumno y del grupo el deseo de aprender. Debe ser una personalidad que despierte en el adolescente cierto grado de admiración y afecto para que se movilicen los deseos conscientes de establecer identificaciones con él.

Sin embargo, Manonni, De Luz y Hebrand (1988) mencionan que uno de los problemas detectados en la escuela es la relación maestro – alumno, la cual se ha planteado entre un maestro “que lo sabe todo” y un alumno “que no sabe nada”; esta relación genera una privación y una amenaza, el adolescente percibe esta situación y no siempre está dispuesto a tolerar la humillación del cual será objeto.

Estrada (1995) menciona que el maestro constituye un ideal para el alumno, pero si este modelo se le hace inaccesible cuando entre ellos se establece una relación tensa, influye en la inadaptación escolar.

De tal forma que en el CCH Oriente hay maestros que cumplen con su labor y quienes no; quizás otros pueden ser muy exigentes y otros tantos que no motiven al alumno en ningún momento, pues tal vez ni ellos mismos estén seguros de su profesión o de lo que están haciendo. En ocasiones el maestro mismo, puede hacer que un alumno se sienta fracasado aún sin serlo, sólo porque para él no cumplió como tenía que haberlo hecho.

Por lo que, el maestro debe conocer sus fortalezas y debilidades, para de esta manera enfrentar su labor educativa de mejor manera, y estar mejor preparado para desarrollarse a sí mismo y ayudar en el desarrollo de otros especialmente de sus alumnos (Arancibia, 1997).

Actualmente ya se está tomando conciencia de aquellos niños y adolescentes que de alguna forma no se están desarrollando de la mejor manera dentro de la escuela y personalmente, para poder ayudarlos; pero es entonces donde los maestros también llegan a tomar el papel de padres, porque los niños pueden pasar más tiempo en la escuela que con sus papás, ya que ambos trabajan, aunque no es en la mayoría de los casos.

Por lo que, para el adolescente, la figura de sus maestros, sí, puede ser significativa e importante para la motivación en sus estudios, y una posibilidad, de un ejemplo a seguir; pues como ya se mencionó, el joven, quiere encontrar modelos, con los cuales se sienta identificado, ya que se encuentra precisamente en una crisis de identidad.

Pues la adolescencia también se caracteriza por una verdadera “crisis de identidad” por cuanto la personalidad infantil va desapareciendo y, en su lugar,

fatigosamente, va emergiendo una nueva que, en sus primeros tanteos, resulta muy frágil y contradictoria (Izquierdo, 2003).

Para Maslow esta crisis de identidad es la necesidad de reconocimiento de la propia persona; sin embargo, para un adolescente, que está por concluir su CCH, ese auto-reconocimiento aún puede parecerle complejo; porque, para el adolescente temprano y tardío es importante y difícil la búsqueda de su autoconcepto.

Porque a partir de esta etapa el adolescente va formando su autoconcepto y autoestima, es como Arancibia (1997) asocia al autoconcepto con una imagen que tenemos de nosotros mismos en las dimensiones cognitiva, perceptual y afectiva, y define a la autoestima, como la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de su autoimagen, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo. Por lo que, considera que, hoy en día existe gran cantidad de evidencia que indica una relación positiva entre los niveles de autoestima, autoconcepto y el rendimiento escolar. Aquellos niños con mejor autoconcepto académico son quienes tienen también un mejor rendimiento. Sin embargo, los múltiples estudios realizados al respecto se cuidan de señalar una dirección causal: si es posible que un desarrollo afectivo bueno eleve el rendimiento de los escolares, también es razonable pensar que un niño con buen rendimiento tendrá más posibilidades de tener un autoconcepto elevado.

Carbajal y Castellanos (2003) confirman lo que dice Arancibia, en su tesis titulada: "El rendimiento escolar y el autoconcepto en estudiantes de nivel técnico profesional". Donde su objetivo fue: Analizar si existen diferencias en el grado de autoconcepto en los estudiantes con bajo rendimiento escolar y los estudiantes con alto rendimiento escolar. Y encontró que sí había diferencias, es decir, los alumnos que manifestaron tener un buen autoconcepto, presentaban un alto rendimiento escolar.

Arancibia (1997) asegura que el autoconcepto se formaría gradualmente a partir de las experiencias y de las interacciones del individuo con su realidad, siendo la familia el principal agente en la configuración de la autoimagen primaria, en aspectos físicos y psicológicos; ésta se integraría posteriormente con una autoimagen secundaria, en la que los principales agentes socializadores serían la familia extensa, los pares y la escuela.

Y para concluir, se considera que al tener el adolescente un buen autoconcepto de él mismo, por ende buscará lograr metas en varios aspectos de su vida, ya que puede contar con motivaciones más sólidas; como por ejemplo, qué carrera elegir y para qué fin.

De esta manera, la madurez del adolescente se produce de modo gradual, a medida que va descubriendo que la plenitud humana no se alcanza ni mediante la fusión ni a fuerza de retracción, sino por la vía de la integración (Izquierdo, 2003).

Dentro de esta necesidad surge en el individuo la inquietud por alcanzar metas cada vez más altas por lo que hay en él motivaciones muy fuertes que lo llevan a cumplirlas; para Arancibia, Herrera y Strasser (1999) el tipo de motivación más ampliamente estudiado con el logro escolar es la llamada “motivación al logro”, definida como la motivación por tener éxito, por ser bueno en algo (Gage y Berliner, 1988 citados en Arancibia, Herrera y Strasser, et al.). En esta etapa el adolescente tiene la motivación, en primera de concluir su CCH y otra de elegir su carrera; para la cual posiblemente ya cuente con otras metas, como por ejemplo, dónde quiere trabajar.

Aunque la motivación de logro aparece como un constructo bastante claro en relación al desempeño escolar, el panorama se complica por la intervención de dos factores que parecen modular el efecto que puede tener la motivación en el logro: el factor social y las atribuciones de éxito/fracaso.

La motivación es considerada por los psicólogos como un factor determinante en el éxito o fracaso de cualquier área de la especie humana, sin embargo, la motivación por sí sola no asegura el éxito en las cosas emprendidas, es necesario la presencia de habilidades específicas para garantizar el éxito (Barona, 2003).

La necesidad de logro es importante para diversos tipos de aprendizaje y no hay relación únicamente con el desempeño académico, sino con cualquier área en la que el sujeto desea destacar. En cuanto al desempeño escolar, la motivación de logro se expresa en diversas conductas, por ejemplo cuando el adolescente (Arancibia, 1999):

- 1.- Escoge compañeros de trabajo de buen desempeño;
- 2.- Muestra mayor persistencia;
- 3.- Mantiene altos niveles de rendimiento sin vigilancia externa;
- 4.- Completa las tareas que han sido interrumpidas;
- 5.- Escoge tareas de dificultad moderada en lugar de fáciles.

Es decir, va buscando aquellas situaciones y personas, que lo ayuden a lograr sus metas planteadas; que claro, esta situación no pasa, en todos los adolescentes. Sin embargo, es lo que se espera, por eso estudios como el presente y otros más, están en la búsqueda de un desempeño y desarrollo más tranquilo, para esta población.

Para Maslow, la persona que llega a este escalón, es porque de alguna manera ha logrado, de acuerdo a su jerarquía de necesidades humanas, satisfacer las necesidades anteriores y, al llegar a esta necesidad, la persona ya ha terminado su licenciatura y quizás tenga otros estudios, un buen trabajo y a lo mejor hasta ha escrito libros; por lo que, para esta investigación, la necesidad de autorrealización enfatiza el que el adolescente se proponga metas personales cada vez más altas y que puedan ser a corto o largo plazo; como sería en este momento terminar su CCH y haber elegido la carrera profesional de su interés.

Finalmente este capítulo abarcó, las etapas que hace Morales de la adolescencia, en donde se utilizará a la adolescencia tardía, para el presente

estudio, ya que, las edades que comprende son las tomadas para la población. Además de que, para Morales en la adolescencia tardía, ya los adolescentes tienen un poco más de claridad, respecto a su situación personal, familiar y vocacional. Sin embargo, aún sigue pareciendo, para ellos una tarea difícil, el elegir su profesión; y más cuando para ellos, la posibilidad de salir del CCH, son pocas, por las materias reprobadas que no puedan pasar. De tal manera, que es importante ayudar a prevenir esta situación, para que las estadísticas de alto índice de reprobación cambien a, mayor número de alumnos que aprueban. Por lo demás, se considera necesario retomar el tema de rendimiento académico, dando algunas definiciones del mismo, así como los posibles factores que lo causan.

Capítulo 3

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es uno de los indicadores utilizados en todos los niveles escolares (desde el preescolar hasta universitario) ya que, es una manera de identificar, si el sistema educativo es eficiente, y para saber si el alumno está aprendiendo los conocimientos de acuerdo a un determinado nivel, que le permita avanzar a otros más altos o quedarse en el mismo, ya que su rendimiento escolar no le permite acreditar de una forma satisfactoria. Por lo que, este capítulo abordará tres apartados: diversas definiciones, dadas por varios autores sobre rendimiento académico, para posteriormente comenzar a hablar sobre, los posibles factores de un bajo rendimiento académico en el adolescente; y por último, se mencionarán de manera general, cuales son las conductas del joven ante su disminución escolar, ya que su propia autoestima se puede ver afectada.

En el plano de la investigación, el problema de las capacidades intelectuales y el éxito escolar, puede afrontarse esencialmente de dos modos: estudiando las diferencias en los rasgos caracterológicos de los sujetos con igual nivel de inteligencia y distinto rendimiento escolar, o bien estudiando casos individuales de éxito o de fracaso escolar (Andreani, 1975).

Según estadísticas del INEGI, en el ciclo escolar 2001-2002, la inscripción total de alumnos, de bachillerato en el Distrito Federal fue de 344, 137, de los cuales 13, 080 desertaron y 177, 367 reprobaron (esto incluye, no aprobar una

o varias materias y años). Las entidades con mayor número de reprobados en bachillerato, durante el ciclo escolar ya mencionado, fue en primer lugar el Distrito Federal y en segundo, el estado de México.

3.1. Definiciones

Diversos estudiosos del rendimiento escolar, han elaborado sus propias definiciones, las cuales presentan elementos en común; sin embargo, es conveniente mencionarlas para tener un conocimiento más amplio, para la presente investigación. A continuación se presentan algunas de ellas.

Arana y García (1982), definen al rendimiento escolar como medidas que intentan describir el grado de acierto, que un sistema educativo presenta con respecto a su objeto central, de igual manera, está refiriendo la eficacia que se logra en el empleo de determinados recursos para obtener resultados que cumplan con los objetivos previamente establecidos, es decir, que se evaluará el rendimiento de acuerdo a las calificaciones obtenidas por el enseñado en cada uno de los objetivos del programa de estudios.

Para Galán y Marín (1985), el rendimiento escolar o académico, es definido como, la expresión de la calidad del proceso de vida académica de los alumnos en una escuela, que se materializa a través de variables que se consideran reales, siendo una de éstas, las calificaciones escolares; estas últimas tienen como característica que a la vista del alumno, le reflejan una unidad concreta, en la que se concentran todas las actividades académicas, obteniendo así un número, una puntuación por su esfuerzo.

También, English y English (1977), mencionan que hablar de rendimiento escolar es referirse al resultado de procesos de aprendizaje, al grado o nivel de éxito logrado como resultado de un esfuerzo en pro de un fin. Es la habilidad alcanzada por el alumno para realizar tareas escolares; esta habilidad puede ser general o específica en una tarea dada.

Moreno (1977), entiende por rendimiento escolar al hecho de que el alumno logre repetir o asimilar el mayor número de conocimientos proporcionados en un curso determinado; y considera que para evaluar este rendimiento es necesario conocer el proceso de aprendizaje-enseñanza, en el cual el aprendizaje se realiza en el interior del individuo cuando éste vive experiencias significativas que producen en él, un cambio más o menos permanente; en tanto que la enseñanza es un proceso que consiste en promover de forma intencionada y sistemática el proceso del aprendizaje que debe originarse en el alumno por parte del profesor.

De manera parecida, pero ya hablando de lo negativo del rendimiento escolar, Portellano (1989), nos menciona que el fracaso escolar es el desfase negativo entre la capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar. Se produce en escolares (niños y adolescentes) con normal capacidad intelectual, sin trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos y quienes tienen una estimulación sociocultural sin deprivación. Puede deberse a trastornos biológicos, pedagógicos, emocionales o socioculturales que, de forma aislada o conjugada, interfieren la normal capacidad de aprendizaje.

Y por último, Marchesi y Hernández (2003) mencionan que “cuando hablamos de fracaso escolar, solemos referirnos a un bajo rendimiento académico o al abandono prematuro de los estudios. Éste es el significado más habitual del término, pero no es en modo alguno el único significado que debe abarcar la expresión – fracaso escolar-“. (p. 85)

En síntesis, el rendimiento académico es el grado de acierto de los procesos de aprendizaje logrado a través de la calidad de vida escolar, manifestándose por medio de una calificación. Estas definiciones esclarecen lo que, es el rendimiento académico, pero ninguna define como tal un bajo rendimiento, ya que si bien se han realizado investigaciones en torno a este tema, pocos han sido los que proponen un concepto de lo que es el bajo rendimiento escolar; motivo por el cual, esta delimitación, permitió tomar la de Marchesi.

Se considera que, esta última definición es la más adecuada para los fines de la presente investigación; pues la palabra, fracaso escolar, puede incluir para algunas personas o para los mismos estudiantes el reprobación una o varias materias o años. Y las situaciones por las que se presenta, pueden ser diversas.

3.2. Posibles factores de un bajo rendimiento académico

Marchesi y Hernández (2003) señala que el problema del fracaso escolar no es sólo un problema educativo. Es también un problema con enormes

repercusiones individuales y sociales; por lo que, las interpretaciones que se dan al fracaso escolar son unidimensionales.

Andreani (1975), concuerda, ya que, considera que muchos factores ambientales, ignorados con frecuencia por la escuela, pueden ser la causa del escaso rendimiento: por ejemplo, las dificultades económicas no sólo actúan como limitación de las posibilidades de lectura, espectáculos, viajes y otras actividades culturales, sino que también se dejan sentir como causas de perturbaciones afectivas, ya por las tensiones dentro de la familia, ya por las dificultades para relacionarse con los compañeros y con la autoridad en general.

Por lo que para Andreani, dentro de la evaluación del ambiente, las dimensiones más importantes que se han de valorar para conocer la influencia sobre el rendimiento escolar y de la inteligencia en general, son éstas:

- a) Ambiente socioeconómico: profesión de los padres, dimensiones de la familia, propiedades en casas, terrenos, haciendas.
- b) Ambiente cultural: estudios de los padres, su actitud frente a la escuela y a la cultura en general, oportunidades de lectura, espectáculos culturales, viajes proporcionados por la familia.
- c) Ambiente afectivo: relaciones entre los padres, entre los hermanos, entre padres e hijos; solidaridad y respeto mutuo entre los distintos miembros de la familia.

- d) Ambiente educativo: tipo de educación y de disciplina con que el muchacho ha sido educado (severa, indulgente, firme pero comprensiva, indiferente, inconsciente, etc.).

De estos factores que Andreani menciona, encontramos que en el, c) ambiente afectivo, las características que da, son parecidas a la que Maslow da en su necesidad de seguridad.

Para Horrocks (1990), en la adolescencia el aprovechamiento escolar puede manifestarse de manera más intensa que en la infancia; y las causas por las que se rinde insuficientemente pueden ser divididas en cinco grupos:

- a) Influencias hogareñas. Las presiones paternas para que el adolescente logre éxitos escolares, hacen que se sienta resentido y busque, a manera de oposición a la autoridad, realizar aquello que sabe enfadará a sus padres; un desempeño por debajo de su capacidad. De manera similar, el escaso interés de los padres por las actividades de su hijo, puede originar en el adolescente un debilitamiento de su motivación escolar.
- b) Lecciones fastidiosas. La enseñanza aburrida y los profesores antipáticos o injustos debilitan la motivación del estudiante por un buen rendimiento.

- c) Planes vocacionales. Si las metas vocacionales del estudiante se limitan a la obtención de certificado de la secundaria, su motivación para hacer más de lo necesario será débil.

- d) Rechazo social. La hostilidad producto del rechazo por los padres aumenta la insatisfacción del adolescente con sus estudios y refuerza la tendencia a rendir insuficientemente, y

- e) Inmadurez. Los adolescentes que son inmaduros para su edad tienden a rendir por debajo de su capacidad en comparación con aquellos cuyo nivel de madurez se halla en el término medio o lo supera.

En este autor, se encontró que el rechazo social puede tener relación con la de Maslow, la cual menciona la importancia de la interacción social.

Igualmente, los autores Bricklin y Bricklin (1971), agrupan las causas del bajo rendimiento en cuatro apartados:

- a) Factores fisiológicos. Defectos en vista y/u oído, dificultades específicas del aprendizaje; en atención, lenguaje, etc.
- b) Factores pedagógicos. Personal docente, métodos de enseñanza, recursos institucionales.
- c) Factores sociológicos. Tipo de familia, lugar de residencia, escala social, valor que se le da a la educación.

d) Factores psicológicos. Adaptación personal, conflictos emocionales, autoconceptos, autoestima, vida afectiva.

Y en estos últimos autores, caben destacar los factores psicológicos, los cuales, en su definición, incluyen la autoestima, que en el caso de Maslow, en la necesidad de reconocimiento menciona la importancia de la propia estima.

Como se puede observar, estos autores mencionan diferentes causas que pueden causar el bajo rendimiento escolar, y en cada uno de ellos se encontró al menos un factor que es de manera muy similar a las necesidades que plantea Abraham Maslow (1970).

Los estudiantes de bajo rendimiento escolar pueden presentar uno o varios de los rasgos mencionados con anterioridad, provocando en ellos sentimientos indefinidos, con respecto a algo o, a alguien, así como desconfianza en sus propias capacidades. Trata de convencerse de que estudiar no es importante, de que, de hecho, no le interesa hacerlo y así dedica poco tiempo a preocuparse y pensar en cuán deficiente se desempeña.

3.3. Conductas del joven ante su bajo rendimiento académico

Carbajal y Castellanos (2003), señalan que el sentimiento de fracaso se va a ver reforzado por la actitud favorable o desfavorable de la familia según las buenas o malas notas, la suspensión o retraso, o la repetición del curso, pueden ser sentidos como una situación grave; por ejemplo, pueden darse casos, en donde el adolescente y la familia se muestren indiferentes ante el bajo rendimiento escolar, o por el contrario, pueden tenerse adolescentes que aunque obtengan buenas notas, consideran o son considerados, que estos

resultados son insatisfactorios al no ser lo que esperaban de ellos mismos o lo que se esperaba de ellos.

Portellano (1989) nos menciona “que las causas del aumento del interés por el fracaso escolar, es que en la actualidad, no basta con tener una escolaridad básica, sino que cuanto mayor sea la formación y la cualificación profesional específica, mejor es la posibilidad de integrarse con éxito en el sistema social”. En estas condiciones, dentro de una sociedad sumamente competitiva en que nos desenvolvemos, los niños que presentan un mal rendimiento escolar y que posteriormente no logra promoción en sus estudios, pueden llegar a convertirse en una auténtica “minoría marginada”.

En este aspecto, es donde se considera que entra la preocupación de los padres al tener hijos, pues ellos saben que la escuela es básica, y ya no sólo eso, sino además indispensable, por lo que, para ellos resulta preocupante saber que, sus hijos no están del todo bien en sus calificaciones e incluso hay quienes reprueban una o varias materias o hasta años.

Pallares (1992), menciona una serie de posibles consecuencias negativas que se dan en el niño a partir del fracaso, entre éstas se tienen las siguientes: disminución del autoconcepto, por lo general las notas o calificaciones escolares sirven para que él mismo menor se juzgue como buen o mal estudiante o buena o mala persona, el fracaso puede sentirlo el adolescente como el poseer poca inteligencia; también se tiene una disminución y falta de motivación que puede ser causa de fracaso, el cual favorece la inadaptación

escolar así como la inactividad en las tareas escolares, por un lado el estudiante puede llegar a conformarse con un bajo rendimiento escolar y por otro lado, desplazar su responsabilidad hacia los demás y reducir así su actividad y creatividad; por último, lo más grave es que se inicie y progrese la espiral ascendente en donde se tiene fracaso, deterioro del autoconcepto y a su vez un mayor fracaso y así consecutivamente.

Hay que señalar que bajo el rótulo de “fracaso escolar” se esconden otros trastornos que nada tienen que ver con el mal rendimiento en la escuela. Como menciona Benedet (citado en Portellano, 1989), son muchas las familias que aceptan síntomas psicopatológicos en sus hijos, pero sólo cuando estos están acompañados de fracaso escolar progresivo tienden a consultar a un especialista.

Los adultos, especialmente los educadores, han expresado una gran preocupación por el hecho de que los adolescentes no están interesados en el tema de su aprovechamiento intelectual. Muchos adolescentes capaces parecen trabajar por debajo de su capacidad para evitar los apodos del tipo de “cerebro”, “aplicado” o “ratón de biblioteca”, que tienen una connotación desagradable para los grupos de esa edad. Una inteligencia superior y sus demostraciones abiertas no parecen ser de gran valor en la aceptación del grupo de iguales (Powel, 1992).

La habilidad de un estudiante para funcionar académicamente, puede estar influida por su habilidad para ajustarse a un ambiente escolar total que también

incluye situaciones sociales y emocionales y relaciones interpersonales (Powel, 1992).

Cuando el grupo de pares atribuye valor al buen rendimiento escolar, muchos adolescentes se fijan niveles de aspiración faltos de realismo con la esperanza de ganarse la aprobación del grupo. Sin embargo, cuando las calificaciones escolares no importan al grupo, muchos adolescentes dotados de inteligencia brillante tienen niveles de aspiración cuyo contenido no realista es extremadamente reducido (Hurlock, 1991).

La higiene mental de los jóvenes en edad escolar, es una de las consideraciones más importantes para que se desarrolle un ambiente positivo en el aprendizaje. Las pruebas de que disponemos indican que los estudiantes que tienen dificultades para ajustarse en la escuela, probablemente serán malos estudiantes. Es muy posible que sus problemas emocionales interfieran negativamente con sus intentos para aprender. Ahora se espera que el personal de la escuela reconozca los primeros síntomas del desajuste mental y social y que trate de establecer programas de prevención y/o de remedio (Powel, 1992).

El aumento de los equipos multiprofesionales y psicopedagógicos no va unido a una política que planifique, estatalmente y de forma coordinada, la atención al fracaso escolar. Sigue siendo una cuestión pendiente de resolución en la escuela, y se resolverá en la medida en que mejore la calidad de la enseñanza, adaptándola a las necesidades de cada niño (Portellano, 1989).

Por lo tanto, al hacer los planes de estudio, es necesario tener en cuenta muchos factores que puedan afectar al alumno. Maclean, 1949 (en Powel, 1992), ha presentado y discutido tres suposiciones importantes para la construcción de los planes de estudio. En primer lugar, propone que sepamos a quiénes vamos a enseñar antes de saber qué, cuándo y cómo les vamos a enseñar. En segundo, debemos saber todo lo referente a los antecedentes del alumno (hogar, grupo, sociedad y cultura), antes de saber qué, cuándo y cómo le enseñaremos, y en tercero, sugiere que “no podemos saber qué, cómo y cuándo enseñarles, hasta que podamos identificar y proyectar no sólo las necesidades actuales y posiblemente futuras tanto individuales como de grupo, sino también las necesidades de nuestra sociedad dinámica y naciente, para poder entrenarlos para un servicio activo en esa sociedad y para ella”. Si éstas son, como parecen serlo, las bases firmes para el desarrollo de los planes de estudio, entonces es necesaria una mayor investigación, para poder desarrollar buenos planes de estudio.

Por lo demás se considera que pocos han sido los que proponen un concepto de lo que es el bajo rendimiento escolar, aunque los estudios sean muchos; motivo por el cual, esta delimitación, permitió tomar la de Marchesi y Hernández (2003) en la cual, mencionan que “cuando hablamos de fracaso escolar, solemos referirnos a un bajo rendimiento académico o al abandono prematuro de los estudios. Éste es el significado más habitual del término, pero no es en modo alguno el único significado que debe abarcar la expresión – fracaso escolar-“p. 85. La palabra, fracaso escolar, puede incluir para algunas personas o para los mismos estudiantes el reprobar una o varias materias o

años. Y las situaciones por las que se presenta, pueden ser diversas. Cabe mencionar que, para efectos de la presente investigación, los términos de bajo rendimiento, rendimiento y fracaso escolar, se utilizaron indistintamente.

Capítulo 4

FORMAS DE MEDICIÓN DE LAS NECESIDADES

Medir las necesidades básicas ha sido un tema que se ha abordado en los últimos años, una manera es a través de cuestionarios o de preguntas abiertas; otras investigaciones han tratado de mejorar y precisar dichos cuestionarios elaborando instrumentos por medio de escala Likert evaluando actitudes. Este último tipo de investigaciones dada su rigurosidad al evaluar, ha dado mayor validez a los estudios, sentando precedentes para que las siguientes investigaciones se encaminen por esa vía. Es así como el presente capítulo revisará la definición de actitud, ya que una escala Likert está conformada por ellas; los parámetros que se llevan a cabo para su construcción, así como la validez y confiabilidad que debe de tener toda buena escala.

4.1. Actitud

La satisfacción es el resultado de un proceso valorativo. Cuando una persona expresa estar satisfecha o no con respecto a algo, está emitiendo un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación; que tanto en el plano objetivo como en el de su reflejo en la conciencia se sustenta en la unidad de lo cognitivo y lo afectivo; es decir, transcurre en un proceso de construcción de significados y sentidos personales. En consecuencia con lo anteriormente expuesto, se define la satisfacción de los alumnos como la apreciación favorable o desfavorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociados con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de

sus expectativas (Gento, 2003). Esto es, una forma posible de actuar; una actitud, la cual puede dirigir parte de su comportamiento.

En la mayoría de las situaciones de medición en las ciencias sociales y del comportamiento, los datos en bruto consisten en una serie de respuestas a cada una, de una gran cantidad de estímulos o juicios (Cortada de Kohan, 2004).

A pesar de la gran variedad de definiciones que existen sobre las actitudes, en general casi todas expresan que una actitud supone una disposición de las personas para reaccionar frente a los objetos del ambiente. Esta predisposición puede orientar o dirigir en parte su comportamiento.

Actitud viene del italiano *attitudine* que significaba la postura, la posición corporal de los modelos de los pintores italianos del Renacimiento. En realidad la actitud es una variable latente, es decir que se manifiesta exteriormente a los observadores por su expresión que son las opiniones. Es lo que hoy llamaríamos un constructo, pero no hay nada nuevo del todo pues el concepto de variable latente ya había sido usado por Bacon. La mayor parte de los psicólogos que han trabajado sobre las actitudes las consideran un constructo hipotético cuyo atributo prominente es su carácter evaluativo, es decir la disposición a responder hacia un objeto de una manera positiva o negativa. No existe una teoría unificadora sobre las actitudes (Cortada de Kohan, 2004).

De acuerdo con lo anterior, Cortada de Kohan (et al.) menciona que una actitud está compuesta por tres componentes esenciales: cognoscitivo, emocional y de tendencia a la acción. El componente cognoscitivo está expresado en las creencias que uno tiene sobre un objeto y especialmente en las creencias evaluativas, es decir, las creencias que ven a las cualidades de un objeto como

buenas o malas, deseables o indeseables, aceptables o inaceptables, y estas creencias están fundadas sobre la información que tenemos de un objeto; el componente emocional se refiere a los sentimientos y emociones que están vinculadas al objeto de una actitud; y por último el componente de tendencia a la acción o conativo indica la preparación del individuo para responder a un sujeto u objeto.

Similarmente, por su parte Rosenberg y Hovland (1960) describen los componentes de las actitudes de la siguiente manera:

COMPONENTE AFECTIVO: consiste en la evaluación de la persona, el gusto o la respuesta emocional hacia un objeto o persona.

COMPONENTE COGNOSCITIVO: conceptualizado como las creencias de una persona o el conocimiento factual de un objeto o persona.

COMPONENTE CONDUCTUAL: involucra la conducta observable de la persona dirigida hacia un objeto o persona.

Por tanto, una actitud está integrada por 3 componentes: el cognitivo (pensar), el afectivo (sentir) y el conductual (actuar).

Ahora bien, medir una actitud no es tarea fácil, ¿Cómo medir algo que está en la mente de una persona? La única solución a este problema consiste en lograr que la persona haga externa una actitud interna, de tal manera que se le pueda evaluar. Dicho de otra manera se debe lograr que la persona traduzca una actitud interna en una conducta externa. Esta conducta podría involucrar cosas como llenar una prueba con papel y lápiz o un cuestionario (Mann, 1990).

Un cuestionario de actitudes es un instrumento de recolección de información, que cumple con las características de un cuestionario convencional, en cuanto a la elaboración de éste.

La medición de las actitudes se basa principalmente en la teoría del juicio comparativo de Thurstone con la que se establece la posibilidad de cuantificar toda experiencia subjetiva (Nadelsticher, 1983).

Las actitudes pueden medirse de maneras diferentes, pero la mayoría de los investigadores usan cuestionarios detallados, sin olvidar que la actitud no mide lo que hace el sujeto, sino la predisposición a la conducta y el cuestionario de actitudes mide precisamente esa predisposición además de recoger información sobre las necesidades de los sujetos en su entorno.

Los reactivos de las escalas de actitud se elaboran en forma de afirmaciones, buscando que estos se refieran al presente del sujeto, que sean claros, precisos, simples y directos, que contengan una sola idea evitando la ambigüedad y descartando aquellas frases que no tengan relación con el objeto medido (Nadelsticher, 1983); estos puntos son solo algunos requerimientos que se deben de tomar en cuenta para la construcción de las escalas de actitud.

Para construir una escala adecuada hay algunos puntos que se deben considerar (Pick, 2005):

- Que las afirmaciones contenidas en la escala sigan un orden lógico, es decir, del más favorable al menos favorable, pasando por todos los puntos intermedios.
- Que posean los principios fundamentales que todo instrumento debe tener en cuanto validez y confiabilidad.
- Por lo general, los cuestionarios de actitudes se deben elaborar con afirmaciones no con preguntas; éstas deben de cumplir ciertas condiciones (Marín 1975, citado en Nadelsticher, 1983):

- a) Evitar frases que se refieran al pasado en vez del presente.
- b) Evitar frases que puedan ser interpretadas en más de un sentido.
- c) Evitar frases que no tengan relación con el objeto psicológico medido.
- d) Evitar frases en las que casi nadie o todos estarían de acuerdo.
- e) Utilizar un lenguaje claro, simple y directo.
- f) Los reactivos deben ser cortos, de no más de 20 palabras.
- g) Cada reactivo debe contener SOLO UNA IDEA.
- h) Evitar frases que contengan universalidad como: todos, siempre, nunca, ninguno, etc.
- i) Se deben evitar palabras como simplemente (o pueden utilizarse con cuidado).
- j) Evitar palabras que puedan provocar equívocos.
- k) Evitar el empleo de frases negativas complejas

Para la elaboración de este tipo de cuestionarios existen varias técnicas con las cuales pueden ser medidas las actitudes; entre ellas se encuentran (Nadelsticher, 1983):

Thurstone creó tres formas de medir actitudes, una de ellas es el Método de Comparaciones Apareadas, en donde se presentan pares de afirmaciones que serán calificadas por jueces basándose en el grado de favorabilidad de los reactivos hacia el objeto medido; la segunda forma de medición es el llamado Método de Intervalos Aparentemente Iguales, el cual consiste en la formación de 11 grupos que van de totalmente favorable hasta totalmente desfavorable en referencia al objeto actitudinal que se mide; finalmente el Método de Intervalos Sucesivos, que es similar al anterior con la diferencia de que se

calculan las frecuencias con que los reactivos se asignaron a los 11 grupos como base para evaluar la distancia entre ellos.

El Método del Diferencial Semántico de Osgood, no había sido elaborado para medir actitudes, sino que se encaminó para explorar las dimensiones del significado. Mide las reacciones de los individuos a objetos semánticos; sin embargo, Osgood, Tannenbaum y Suci (1957) definieron su posición con respecto a la adaptación del diferencial semántico en la medición de actitudes.

El Método de Rangos Sumarizados de Likert; constituido por varias proposiciones, con las cuales una persona puede concordar o discrepar a lo largo de una dimensión con varios puntos que van de “muy de acuerdo” a “muy en desacuerdo”. De tal modo que cada respuesta a los reactivos indica dirección y magnitud. Es característico que todos los ítems se relacionen con cierta entidad social, persona, problema o actividad común. Luego se suman las respuestas obteniendo un puntaje que designa la actitud general de la persona.

Este tipo de métodos permite al investigador realizar un cuestionario válido y confiable.

Dentro de los métodos de actitudes mencionados anteriormente el más utilizado por su sencillez y facilidad es el de Rangos Sumarizados de Likert, el cual se describirá más detalladamente.

4.2. Escala Likert

En el año de 1932, Likert informó acerca de un método más sencillo de construcción de escalas de actitud y que usaba la votación solamente, el

método de 1-2-3-4-5 que se conoce generalmente como el método Likert o el método de estimaciones sumatorias (Summers, 1976).

Por su simple confección y aplicación y por poseer un buen nivel de correlación con otras escalas y criterios de medición de actitudes, la escala de Likert es una de las más usadas para medir actitudes. Este método lo constituye un conjunto de elementos de actitudes, todas de aproximadamente igual valor actitudinal, y a cada uno de los cuales los individuos responden con diversos grados de acuerdo o desacuerdo (intensidad). Los puntajes de los ítems de tal escala son sumados y promediados para proporcionar el puntaje a las actitudes de un individuo. El propósito de esta escala, es colocar a una persona en algún punto sobre un espacio continuo acordado de la actitud en cuestión (Kerlinger, 1988).

En este tipo de escala se elabora un cuestionario piloto (prueba) con un mínimo de 70 preguntas por cada dimensión (objeto medido, el cual puede contener varias áreas): 35 son favorables y 35 desfavorables al objeto medido. Se trabaja con 5 alternativas las cuales son: Totalmente de Acuerdo (TA), Acuerdo (A), Indiferente (I), Desacuerdo (D) y Totalmente Desacuerdo (TD); esto no indica que no se puedan variar las alternativas de respuesta.

Las opciones se califican del 0 al 1 o del 1 al 5 (TA=5, A=4, I=3, D=2, TD=1 o TA=1, A=2, I=3, D=4, TD=5), respetando siempre la favorabilidad de la pregunta. Es importante recordar que la calificación debe ser inversa, dependiendo de la favorabilidad o desfavorabilidad de la pregunta (Nadelsticher, 1983).

Las instrucciones se deben desarrollar para la forma en que los sujetos van a contestar el cuestionario; éstas deben de ir en la primera hoja, lo

suficientemente claras como para que no haya equivocaciones ni confusiones en cuanto a la forma en que se debe de contestar el cuestionario.

Las afirmaciones favorables y desfavorables se revuelven, se pueden sortear para ver la forma en que van a quedar en el cuestionario. No van primero las favorables y después las desfavorables; tampoco va una favorable y una desfavorable; van al azar. Se aplica el cuestionario piloto; en el caso de haber un área de datos generales se pone antes de las afirmaciones que miden la actitud. Se analiza cada pregunta por separado para saber si esa pregunta fue confiable o no.

De acuerdo a Nadelsticher (1983) la técnica para el análisis de cada reactivo es la siguiente:

- a) Generar una sábana (hoja de codificaciones) de resultados de los cuestionarios.
- b) Se ordenan los sujetos de mayor puntaje a menor puntaje.
- c) Se selecciona el 25% de sujetos con más altos puntajes y el 25% de sujetos con más bajos puntajes. Los sujetos intermedios se eliminan del análisis.
- d) Se seleccionan los cuestionarios de los sujetos escogidos con el criterio anterior. Los demás cuestionarios se pueden olvidar.
- e) Se analiza cada pregunta por separado de la siguiente manera: se hacen dos tablas, una para el 25% de sujetos altos y otra para el 25% de sujetos bajos.
- f) Por último se calcula la "t de student", si el puntaje es mayor o igual a 1.75 se acepta el reactivo para que forme parte del cuestionario final; si el puntaje es menor a 1.75 se rechaza la afirmación.

- g) El cuestionario final debe contener entre 20 y 25 afirmaciones y se sigue el mismo patrón de muestrear las afirmaciones al azar.
- h) Después de aplicar el cuestionario final se puede aplicar cualquier método para detectar confiabilidad general del instrumento (Kuder-Richardson, Spearman-Brown, Cronbach, etc.).
- i) Calcular, en lo posible, la validez predictiva, concurrente, de construcción y cuidar la validez de apariencia.

Con un INSTRUMENTO VALIDO Y CONFIABLE cualquier investigación que se haga con él traerá inferencias interesantes y resultados verdaderos (Nadelsticher, 1983).

¿Cómo cubrir estos requisitos? En el siguiente apartado se describirán más detalladamente, los procedimientos que hay que seguir para tener un instrumento válido y confiable, los cuales dan seguridad y garantía sobre la exactitud de los resultados.

4.3. Validez

Como es sabido, la validez de un instrumento de medición se comprueba para saber si verdaderamente la escala mide el constructo que pretende medir.

Los procedimientos varían según estemos interesados en la validez predictiva o la validez de constructo, y los procedimientos son como los usados para cualquier otro instrumento psicométrico; puede ser la correlación con una escala ya comprobada que mide el constructo en cuestión o bien el análisis factorial de los ítems (Cortada de Kohan, 2004).

La validez interpreta la relación lógica entre las definiciones y las construcciones (ítems, afirmaciones, preguntas, aparatos eléctricos, etc.) así

como la relación empírica del objeto medido con las hipótesis; en una palabra, representatividad (Nadelsticher, 1983).

De acuerdo a Nadelsticher (et al.) los autores difieren en algunos tipos de validez, Kerlinger (1975) dice que se debe de considerar la validez de contenido, de criterio, de construcción, interna y externa. Sin embargo se puede concluir que hay básicamente seis tipos de validez utilizados para la investigación (Namakforoosh, 2005):

- Validez interna: expresa una relación lógica, es decir, mide la adecuación entre las definiciones y la operacionalización, entre todas las construcciones hipotéticas con las áreas del instrumento de medición.
- Validez externa: expresa una relación empírica, es decir, manifiesta la representatividad de la investigación.
- Validez concurrente: consiste en la correlación entre el puntaje arrojado por el instrumento (que se elabora) y un criterio externo (como otro instrumento o técnica que mida la misma característica en estudio).
- Validez predictiva: consiste en la correlación entre el puntaje arrojado por el instrumento (que se elabora) y un criterio externo. La diferencia con el anterior está en que la validez predictiva se correlaciona con un criterio externo el cual no es aplicado al mismo tiempo que el instrumento elaborado; mientras que en la validez concurrente se aplica al mismo tiempo que el criterio externo.
- Validez de construcción (o de concepto): se utiliza generalmente cuando no existe un criterio externo claro y evidente en la interpretación; se entiende por un concepto el atributo que postulamos para los individuos y que habrá de reflejarse a través del rendimiento obtenido en un test.

- Validez de contenido: manifiesta la representatividad o suficiencia del muestreo del contenido de una prueba; por contenido se entiende las áreas, materias, temas, subtemas, preguntas, reactivos, ítems, afirmaciones y tópicos de un instrumento.

En esta investigación se utilizarán la validez interna, externa y de constructo.

La validación consiste en verificar los reactivos de nuestro instrumento, son sensibles y acordes a lo que medimos. El que un reactivo sea sensible significa que tendrá una distribución o tendencia hacia una frecuencia la cual la orientará a una categoría; a través del análisis de Cronbach se puede obtener.

No solamente se puede hablar de que el instrumento esté midiendo lo que desea medir, sino que además lo haga de manera consistente, es decir, no se puede dejar de lado la confiabilidad que toda prueba debe tener.

4.4. Confiabilidad

Otro aspecto fundamental que se debe tomar en cuenta y que conviene aplicar a cualquier instrumento que se utilice para recolectar información, es la confiabilidad.

Cualquier medida debe cuestionarse con respecto a su exactitud en términos de producir los mismos resultados en diferentes ocasiones; un instrumento de medición confiable es el que logra justamente eso.

Una medición es confiable de acuerdo con el grado en que puede ofrecer resultados consistentes (Namakforoosh, 2005).

La confiabilidad se puede definir como la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos. Por medio de la confiabilidad podemos advertir qué tan

consistentes, exactos y estables son los resultados alcanzados al aplicar nuestros instrumentos (Pick, 2005).

De acuerdo a Zetterberg (1973, en Nadelsticher, 1983) la confiabilidad podría entenderse como la congruencia, precisión, objetividad y constancia de una investigación.

- a. Congruencia porque las variables y sus indicadores deberán medir la misma cosa.
- b. Precisión porque uno mismo deberá de reproducir varias veces la investigación y deberá obtener los mismos resultados.
- c. Objetividad porque varios experimentadores deberán realizar la misma investigación y llegar a las mismas conclusiones.
- d. Constancia porque la forma de medición del objeto no debe alterar los resultados.

Existen varios métodos mediante los cuales se puede comprobar la confiabilidad de un instrumento, entre ellos se encuentran los siguientes:

- Confiabilidad Antes y Después (Test-Retest). Este es el método más sencillo que se puede utilizar para comprobar la confiabilidad de un instrumento. Consiste en la aplicación de un mismo instrumento a los sujetos en dos ocasiones y, posteriormente, se ve el grado de correlación que existe entre las dos aplicaciones.
- Confiabilidad de formas alternadas o alternas (Paralell Forms). Este tipo de confiabilidad se realiza cuando existen dos versiones o formas alternas del mismo instrumento. Para comprobar la confiabilidad se aplica el instrumento una vez, y para la segunda aplicación, en vez de usar el mismo instrumento, se utiliza la forma alterna o paralela del

mismo, se toman los resultados de ambas aplicaciones y se correlacionan los resultados entre sí.

Se debe tener cuidado para que en realidad las dos pruebas midan lo mismo. Lo complicado de este método radica en elaborar dos instrumentos en lugar de uno (Nadelsticher, 1983).

- Confiabilidad División por mitades (Split-Half). Cuando se utiliza este método sólo se necesita una aplicación del instrumento, y los resultados se dividen en dos mitades comparativas; así a cada individuo le corresponden dos calificaciones después de una sola aplicación del instrumento. La confiabilidad se obtiene mediante la correlación de esas dos calificaciones.
- Confiabilidad de Kuder-Richardson (KR). Este tipo de confiabilidad es utilizado por los investigadores cuando se desea saber si la varianza de un reactivo afecta significativamente los resultados de la prueba (Nadelsticher, 1983).
- Confiabilidad por medio del coeficiente alpha (Cronbach, 1949, citado en Nadelsticher, et al.). El modelo alpha está basado en el cálculo del α de Cronbach y es quizá el coeficiente de confiabilidad más utilizado por los investigadores. Este tipo de confiabilidad requiere de una sola aplicación del instrumento, y se basa en la medición de la consistencia de la respuesta del sujeto con respecto a los ítems del instrumento (Pick, 2005).

Para la presente investigación, se utilizaron algunos de los parámetros descritos anteriormente para la elaboración de dicho instrumento, los cuales

son: la Validez interna, externa y de constructo, y el Alpha de Cronbach (α), para la confiabilidad.

Finalmente para esta investigación, se van a utilizar las cinco necesidades (fisiológica, de seguridad, social, de reconocimiento y de autorrealización), y similar a Vildoso la definición de cada una se modificó un poco a partir del modelo de Maslow; ya que, de igual manera estarán enfocadas al alumno, y el título también se modificó de acuerdo a los fines del presente estudio.

Dentro del tema de adolescencia, a partir de las divisiones que hace Morales de la adolescencia, se utilizará a la adolescencia tardía; ya que, las edades que comprende son las tomadas para la población. Además de que, para Morales en la adolescencia tardía, ya tienen un poco más de claridad, respecto a su situación personal, familiar y vocacional. Aunque siga pareciendo, para ellos una tarea difícil, el elegir su profesión; y más cuando para varios de ellos, la posibilidad de salir del CCH, son pocas, por las materias reprobadas que no puedan pasar. De tal manera, que es importante ayudar a prevenir esta situación, para que las estadísticas de alto índice de reprobación cambien a, mayor número de alumnos que aprueban. Por lo demás, se considera necesario retomar el tema de rendimiento académico, donde al hacer revisión de varias definiciones, se eligió la de Marchesi y Hernández (2003) en la cual los autores mencionan que “cuando hablamos de fracaso escolar, solemos referirnos a un bajo rendimiento académico o al abandono prematuro de los estudios. Éste es el significado más habitual del término, pero no es en modo

alguno el único significado que debe abarcar la expresión – fracaso escolar-“; se considero la más acertada para los motivos de este estudio, pues pocos autores e investigaciones definen como tal un bajo rendimiento académico.

¿Pero como medir dichas necesidades? es una interrogante que se tiene que resolver y una manera de poder dar respuesta a esta pregunta, es mediante la identificación de las formas de medición que se podrían utilizar para las necesidades, y una ellas sería a través de las escalas de actitud.

Para la presente investigación, se utilizaron algunos de los parámetros para la elaboración del instrumento, los cuales son: la Validez interna, externa y de constructo, y el Alpha de Cronbach (α), para la confiabilidad.

Cabe señalar que muy pocos son los autores que han relacionado el modelo de Maslow con el ámbito educativo y aún menos quienes lo han relacionado con los adolescentes y su bajo rendimiento académico; por lo que, se consideró una forma novedosa para explorar y estudiar este tipo de población con esta tipo de problemática. De ahí que el objetivo del presente estudio sea evaluar si el bajo rendimiento académico está en relación con la satisfacción de necesidades humanas.

Capítulo 5

METODOLOGÍA

4. 1. Pregunta de Investigación

¿En qué medida se relacionan la satisfacción de las necesidades humanas con el bajo rendimiento académico en adolescentes?

4. 2. Objetivo General

Evaluar si el bajo rendimiento académico está en relación con la satisfacción de las necesidades humanas.

4.3. Objetivo Específicos

- Construir una escala que mida la satisfacción de necesidades humanas de Maslow.
- Obtener la validación y confiabilidad del instrumento.
- Identificar las correlaciones entre las variables de estudio (Satisfacción de las Necesidades Humanas y el Bajo Rendimiento Académico).
- Determinar la influencia de la satisfacción de las necesidades humanas en el bajo rendimiento académico.

4.4. Variables

Definición conceptual de las Variables

Variables independientes

Necesidad Fisiológica. Las necesidades fisiológicas, se refieren a las necesidades verdaderamente básicas de alimentos, agua y cobijo.

Necesidad de Seguridad. Las necesidades de seguridad, describen el afán de la persona por disfrutar de la seguridad o protección.

Necesidad Social. Se refieren a las relaciones interpersonales y de interacción social.

Necesidad de Reconocimiento. Las necesidades de reconocimiento, incluyen la preocupación de la persona por alcanzar la maestría, la competencia, y el estatus.

Necesidad de Autorrealización. Reflejan el deseo de la persona por crecer y desarrollar su potencial al máximo (Maslow, 1970).

Variable dependiente

Bajo rendimiento académico. Marchesi y Hernández (2003) mencionan que cuando hablamos de fracaso escolar, solemos referirnos a un bajo rendimiento académico o al abandono prematuro de los estudios.

Definición Operacional de las variables

Cabe mencionar que además del concepto, el título de las variables se modificó de acuerdo a la población elegida.

Variables independientes

Necesidad Biológica. Esta necesidad constituye la primera prioridad del individuo, y se encuentra relacionada con su supervivencia respecto a su funcionamiento biológico y fisiológico como son el sueño, la salud y los alimentos.

Necesidad de Apoyo Familiar. Esta necesidad implica el afán del adolescente por disfrutar de la protección familiar y la comunicación.

Necesidad de interacción social. Esta necesidad concede valor a las relaciones interpersonales y de interacción social; es decir, desean pertenecer a una estructura social para poder interactuar con los demás, entre ellos se encuentran los amigos, la pareja y los maestros.

Necesidad de Buena Autoestima. Esta necesidad se refiere a la estimación propia y de las demás personas, además de la reputación y el éxito; las cuales le permiten al adolescente un completo desenvolvimiento de sus capacidades.

Necesidad de Metas Personales. Dentro de esta necesidad surge en el adolescente la inquietud por alcanzar metas más altas, en el alumno se refleja el deseo por crecer y desarrollar su potencial al máximo, además de sentirse motivado de lo que puede lograr por él mismo.

Variable Dependiente.

Bajo rendimiento académico. Es cuando el alumno tiene una o varias materias reprobadas como resultado de un desajuste, por situaciones personales, familiares, entre otras; y puede provocar la deserción completa de sus estudios.

MÉTODO

Participantes

Para la fase de piloteo se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional con 30 sujetos, de los cuales 15 fueron mujeres y 15 hombres.

Mientras que para la aplicación final se tomó una muestra de 338 alumnos de 6to. Semestre de CCH Oriente de ambos turnos, de los cuales 189 fueron hombres y 149 mujeres, con una edad entre los 16 y 28 años que hayan reprobado materias durante su estancia (Ver tabla no. 12 de edad).

Instrumento

Se elaboró una escala tipo Likert que midiera satisfacción de necesidades humanas en adolescentes del CCH Oriente los cuales tuvieran un bajo nivel académico con 4 alternativas de respuesta; para tal fin se establecieron las siguientes categorías: 1. Necesidad fisiológica, 2. Necesidad de seguridad, 3. Necesidad social, 4. Necesidad de reconocimiento y 5. Necesidad de autorrealización. Para esto se consideraron los trabajos realizados por Vildoso, V (2002) y Moreno, A (1987) para su elaboración.

Finalmente se incluyeron en el instrumento preguntas que investigan datos sociodemográficos los cuales fueron edad, sexo, si trabaja, semestre actual, turno, materias aprobadas y reprobadas, computadora propia, celular, número de amigos, trabajan tus padres, número de integrantes de la familia, con quién vives, elección de carrera y con quién hizo la decisión.

El proceso que se siguió para la construcción del instrumento fue el siguiente: el comienzo del instrumento se llevó a cabo con una base de 380 reactivos, los cuales la mitad de ellos era negativos y la otra mitad positivos; por lo que a partir de la definición dada a cada una de las 5 categorías se procedió a la elección de reactivos. Solamente se eligieron reactivos positivos los cuales se presentaron a los jueces quedando en total 48 reactivos divididos en: 9 reactivos para las categorías de Necesidad Fisiológica, Necesidad de Seguridad, Necesidad de Reconocimiento y Necesidad Autorrealización y 12 reactivos en la categoría de Necesidad Social.

La escala quedó conformada por 5 categorías (Necesidad Biológica, Necesidad de Apoyo Familiar, Necesidad de Interacción Social, Necesidad de Buena

Autoestima y Necesidad de Metas Personales) con un total de 38 reactivos divididos en cada categoría, contando con 10 reactivos la Necesidad de Interacción Social y 7 reactivos x cada una de las categorías restantes. Para cada reactivo se incluyó una serie de opciones enlistadas como: Totalmente de acuerdo, De Acuerdo, Desacuerdo y en Totalmente en desacuerdo donde Totalmente de Acuerdo es la opción que más se acerca a lo que se pretende medir y Totalmente en desacuerdo la que más se aleja.

Se eliminó la opción de en medio (Ni de acuerdo, ni En desacuerdo), ya que en investigaciones recientes se cita que existe un gran sesgo de respuestas específicamente en esa opción, por lo que se decidió no incluir dicha opción, para garantizar que el entrevistado emitiera una respuesta.

Procedimiento

Los adolescentes que participaron en el estudio fueron abordados por las investigadoras en sus salones de clases, pidiendo permiso a los profesores en turno, explicándoles el propósito del instrumento a ellos y posteriormente a los alumnos, entregándoles el cuestionario y se les explicó la manera de contestarlo, “preguntando si existían duda o todo era claro”. En caso de existir incertidumbre, se les explicó nuevamente la manera de responder, notificándoles la confidencialidad y uso posterior de sus respuestas. La aplicación y llenado de instrumento tuvo una duración aproximada de 20 minutos; una vez que terminaron de contestar se les agradeció su colaboración y se aplicaron los cuestionarios faltantes.

Capítulo 6

RESULTADOS

Para la presente investigación, los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento construido, permitieron realizar una base de datos en el programa SPSS para Windows versión 15.0 y poder llevar a cabo los análisis correspondientes. Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación la cual era: “¿En qué medida se relacionan las necesidades humanas con el bajo rendimiento académico?”, se hicieron los siguientes análisis:

- 1. Validez y confiabilidad del instrumento; en donde se tomaron en cuenta dos aspectos: a) Jueces y b) Constructo,
- 2. Análisis descriptivo de la muestra y
- 3. Determinantes: a) Correlación de Pearson y b) Anova.

1. Validez y confiabilidad

El instrumento llamado “Jerarquización de Necesidades” con 33 reactivos; fue validado por: a) jueces y b) muestra.

a) *Validez por jueces.* Para obtener la validez del instrumento, el primer proceso que se siguió fue la validación por jueces, para ello se solicitó el apoyo de expertos en la construcción y validación de instrumentos. Se les entregó un cuestionario con 48 reactivos el cual tenía en el encabezado las instrucciones, el propósito de la investigación y la forma de evaluar, indicando para cada reactivo la redacción adecuada, y la clasificación para las categorías utilizadas (según el criterio del juez) por cada reactivo (VER ANEXO 1). Los resultados se obtuvieron 2 semanas después de haberles entregado el cuestionario y en

general los comentarios de los jueces fueron en relación al estilo de redacción, se solicitó corregir la forma de redactar algunos reactivos, por ejemplo: omitir la frase “La mayoría de las veces” poniéndola en las instrucciones; o como encabezado incluir: “Contestar por favor todas las preguntas”; modificar e incluir otras preguntas dentro de las variables sociodemográficas que apoyaran las categorías; cambiar en el concepto de las categorías la palabra persona e individuo por adolescente, así como la palabras institución y colegio por escuela.

Como resultado final se hicieron las correcciones pertinentes y de acuerdo a lo señalado por los jueces se eliminaron 10 reactivos confusos, quedando con 38 reactivos la escala final. (VER ANEXO 2).

El instrumento utilizado para la investigación se sometió a un primer estudio para obtener su validez; es decir, que los reactivos estuvieran bien integrados y que todos contribuyan a la medición; éste se llevo a cabo con adolescentes del mismo plantel, los cuales fueron tomados al azar de 2 grupos en el turno vespertino. Para el análisis de reactivos se utilizó la correlación de Pearson en el cual los datos arrojaron 3 reactivos que tenían una correlación menor a .25 (reactivo 8, 12 y 17) (VER TABLA 1) y se tuvieron que eliminar ya que no estaban siendo consistentes. Con base en el análisis de los resultados arrojados se corrigieron las inconsistencias, tras lo cual se procedió a la aplicación del instrumento con 35 reactivos, de acuerdo a los parámetros mencionados en la metodología.

Tabla 1. Relación de reactivos eliminados por carecer de carga factorial > .25

Reactivo	Intercorrelaciones
8. Estudio porque mis padres solventan mis gastos.	.17
12. Generalmente trabajo y estudio.	.02
17. Siento que al terminar el CCH es importante continuar la Universidad.	.02

b) Validez de constructo. Para validar el instrumento elaborado se utilizó una muestra final de 338 adolescentes, se realizó un Análisis Factorial con Rotación Varimax (ver tabla 2) seleccionando los reactivos con una carga factorial mayor o igual a .30, posteriormente se agruparon en factores para obtener su consistencia interna por medio de la prueba Alpha de Cronbach (α). Los datos arrojados del análisis dieron 10 factores, los cuales son las categorías del instrumento divididas en subcategorías.

Tabla 2. Matriz Rotada de Componentes, muestra los 8 principales factores del instrumento. Se eliminaron los componentes 8 y 10 por carecer de carga > .30.

	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reactivo1	,144	,048	,164	-,057	,537	,477	-,063	,130	-,049	,002
Reactivo2	-,012	,079	,134	,077	,056	,038	,112	,878	,018	,073
Reactivo3	,617	,048	,063	,004	-,066	,194	-,170	,022	,194	-,308
Reactivo4	,025	,125	,231	,355	-,036	,392	,134	-,122	-,263	,107
Reactivo5	,008	,135	,469	,172	,079	-,109	,385	-,077	-,187	-,166
Reactivo6	,140	,007	,687	,001	,183	,005	-,159	-,047	,070	,188
Reactivo7	,635	,136	-,022	,129	,108	-,025	,097	-,006	-,168	,396
Reactivo9	,104	,147	-,033	-,033	-,036	,048	,737	,020	-,053	,117
Reactivo10	-,051	-,009	,098	-,062	,063	,065	,061	,032	,016	,638
Reactivo11	,069	-,136	,619	-,028	-,115	,055	,342	,079	,016	-,021
Reactivo13	,072	-,017	-,040	,066	,032	,085	,739	,081	,015	,013
Reactivo14	,072	,659	-,001	,278	-,086	,002	,226	,113	,068	-,007
Reactivo15	-,041	,088	-,011	,192	,161	,044	,410	,063	,430	,244
Reactivo16	,114	,196	,081	,260	-,006	,557	,083	-,240	,066	,306
Reactivo18	-,013	,146	,119	,003	,073	-,040	-,022	-,057	,715	,110
Reactivo19	,116	,069	-,100	,099	,249	,686	,027	,054	,050	,068
Reactivo20	,061	,784	,053	-,033	,029	,156	,035	,080	,055	,152
Reactivo21	,545	,064	-,144	,223	,217	-,041	,167	,039	-,079	,398
Reactivo22	,008	,101	,109	,075	,786	,180	,019	,037	,116	,120
Reactivo23	,071	,142	,117	,560	-,122	,085	,097	,157	,046	,411
Reactivo24	,630	,171	,111	,019	,148	,092	,237	-,024	-,152	,181
Reactivo25	,815	,066	-,029	,096	,000	,060	,011	,036	,173	-,140
Reactivo26	,181	,040	-,116	,450	,341	,066	,252	,045	,067	,176
Reactivo27	,153	,105	,063	,352	,277	-,297	,360	,013	,126	,061
Reactivo28	,144	,829	-,024	,088	,138	,045	,051	-,019	,067	-,030
Reactivo29	,144	,078	,015	,642	,050	,129	-,051	-,044	,106	-,157
Reactivo30	,115	,827	-,004	,034	,111	,027	-,043	,171	,048	-,046
Reactivo31	,094	,054	,078	,141	,797	,160	,045	-,045	,075	-,024
Reactivo32	,088	,033	,042	-,011	,204	,771	,061	,113	-,020	-,091
Reactivo33	,170	,252	,116	,044	-,011	,036	,024	,835	,071	-,003
Reactivo34	,016	,118	,655	,015	,130	-,032	-,053	,209	,130	,092
Reactivo35	,048	,039	,194	-,022	,050	,013	-,014	,114	,700	-,181
Reactivo36	-,066	-,052	,634	,043	,022	,126	-,165	,107	,280	-,046
Reactivo37	,120	,046	,014	,723	,130	,003	,022	,084	-,109	-,032
Reactivo38	,727	,100	,173	,249	,042	,131	,105	,150	-,045	-,109

* Los valores resaltados indican las cargas factoriales.

El factor 1 “*Apoyo Familiar*” quedó conformado por 6 reactivos, teniendo una carga factorial mayor a .540 y menor a .815; una media mayor a 3.00; una

desviación estándar de 3.39, una varianza explicada de 11.544 y un $\alpha = .786$ (ver tabla 3).

Tabla 3. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor Apoyo Familiar.

Factor 1 : Apoyo Familiar	Carga Factorial	Media	Desviación estándar	Varianza	A
3. Siento que sin el apoyo de mis padres no estudiaría.	.617	2.62	.944	11.544	.786
7. Pienso que en mi familia es vital el diálogo.	.635	3.22	.754		
21. Siento que es necesaria la comunicación en mi familia.	.545	3.48	.645		
24. Platico con mi familia.	.630	3.09	.829		
25. Pienso que es necesario el apoyo de mis padres para que estudie.	.815	3.03	.804		
38. Siento que tengo un buen futuro en la escuela gracias al apoyo de mis padres.	.727	3.09	.819		

En la tabla 4 se observa el factor “*Interacción Social – Amigos*”, el cual contiene 5 reactivos; teniendo una carga factorial mayor a .780 y menor de .878, una media de 3.00, una desviación estándar de 2.73, una varianza explicada de 7.49 y un $\alpha = .786$.

Tabla 4. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor Interacción Social-Amigos.

Factor 2 : Interacción Social – Amigos	Carga Factorial	Media	Desviación estándar	Varianza	A
2. Siento que es importante cambiar de grupo escolar para conocer diversas personas.	.878	3.00	.866	7.494	.745
14. Hago amigos dentro de la escuela.	.659	3.36	.693		
20. En la escuela pienso en pasar mis ratos libres conviviendo con mis amigos.	.784	3.19	.724		
28. Cuando no tengo clases utilizo mis horas libres para convivir con mis amistades.	.829	3.30	.714		

30. En la escuela siento que es necesario convivir con mis cuates en mis ratos libres.	.827	3.04	.830		
--	------	------	------	--	--

El factor 3 “Buena Autoestima”, está compuesto por 5 reactivos, con una carga factorial mayor a .469 y menor a .687, una media de 2.00, una desviación estándar de 2.44, una varianza explicada de 5.98 y un $\alpha = .640$ (véase tabla 5).

Tabla 5. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor Buena Autoestima.

Factor 3 : Buena Autoestima	Carga Factorial	Media	Desviación estándar	Varianza	A
5. Mis compañeros de escuela me piden ayuda para sus tareas.	.469	2.52	.728		
6. Siento que soy el (la) más guapo(a) del salón.	.687	1.92	.783		
11. Pienso que en la escuela me conocen porque soy el alumno con mejores calificaciones.	.619	1.72	.613	5.987	.640
34. Parezco el líder en mi grupo de amigos.	.655	2.21	.843		
36. Pienso que soy más inteligente que mis compañeros.	.634	2.00	.831		

En la tabla 6 se observa el factor “Metas Personales” el cual está conformado por 4 reactivos, una carga factorial mayor a .35 y menor a .72, una media de 3.00, una desviación estándar de 1.66, una varianza explicada de 2.76 y un $\alpha = .553$.

Tabla 6. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor Metas Personales.

Factor 4: Metas Personales	Carga Factorial	Media	Desviación estándar	Varianza	A
4. Siento que cumplo mis objetivos en mis estudios.	.355	2.73	.659		
23. Siento que puedo lograr lo que me	.560	3.57	.569		

proponga en mis estudios.				2.766	.553
29. Apruebo mis materias para entrar a la Universidad.	.642	3.42	.659		
37. Pienso en asistir a la escuela para tener un mejor futuro.	.723	3.54	.654		

El factor 5 “*Biológica – Nutrición*” tiene 4 reactivos, una carga factorial mayor a .34 y menor a .79, una media de 3.00, una desviación estándar de 2.27, una varianza de 5.18 y un $\alpha = .706$ (ver tabla 7).

Tabla 7. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor *Biológica – Nutrición*.

Factor 5: <i>Biológica – Nutrición</i>	Carga Factorial	Media	Desviación estándar	Varianza	α
1. Hago 3 comidas al día.	.537	2.92	.847	5.188	.706
22. Pienso en hacer 3 comidas al día.	.786	3.08	.782		
26. Pienso que es una necesidad primordial cuidar de mi salud.	.341	3.38	.671		
31. Siento que necesito comer 3 veces al día.	.797	3.15	.814		

En la tabla 8 se muestra el factor “*Biológica - Descanso*”, está conformado por 3 reactivos, una carga factorial mayor a .55 y menor a .77, una media de 2.00, una desviación estándar de 1.98, una varianza explicada de 3.931 y un $\alpha = .650$.

Tabla 8. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor *Biológica – Descanso*.

Factor 6: <i>Biológica - Descanso</i>	Carga Factorial	Media	Desviación estándar	Varianza	A
16. Regularmente estoy bien de salud.	.557	3.18	.712	3.931	.650
19. Pienso en dormir 8 horas diarias.	.686	2.80	.889		
32. Duermo 8 horas diarias.	.771	2.44	.964		

En la tabla 9 se muestra el factor “*Interacción Social - Escolar*”, el cual tiene 3 reactivos, una carga factorial mayor a .36 y menor a .73, una media de 2.00, una desviación estándar de 1.60, una varianza explicada de 2.587 y un $\alpha = .563$.

Tabla 9. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor Interacción Social – Escolar.

Factor 7: Interacción Social – Escolar	Carga Factorial	Alfa	Media	Desviación estándar	Varianza
9. Siento que los maestros toman en cuenta mis participaciones.	.737	.563	2.78	.757	2.587
13. Mi desempeño escolar es valorado por los maestros.	.739	.563	2.63	.761	
27. Pienso que es necesaria la motivación de los maestros hacia los alumnos.	.360	.563	3.31	.681	

El factor “*Interacción Social - Novio(a)*” contiene 3 reactivos, una carga factorial mayor a .43 y menor a .71, una media de 2.00, una desviación estándar de 1.84, una varianza explicada de 3.398 y un $\alpha = .490$ (ver tabla 10).

Tabla 10. Valores de las cargas factoriales, media, desviación estándar, varianza explicada y confiabilidad del factor Interacción Social – Novio(a).

Factor 9: Interacción Social – Novio(a)	Carga Factorial	Alfa	Media	Desviación estándar	Varianza
15. Pienso en estar con mi novio(a) sin olvidarme de mis clases.	.430	.490	3.01	.893	3.398
18. Siento que es poco el tiempo que paso con mi novio(a) sin olvidarme de mis clases.	.715	.490	2.40	.897	
35. Cuando estoy en la escuela necesito estar con mi novio(a).	.700	.490	2.03	.827	

Los factores 8 y 10 se eliminaron, ya que nada más contenían 1 reactivo cada uno y no formaban ninguna categoría, es decir, no tenían una congruencia conceptual (véase tabla 11).

Tabla 11. Reactivos eliminados de los factores 8 y 10.

Factor 8	Factor 10
33.. Pienso que en la escuela hay que cambiar de grupo para conocer a otras personas	10. Siento que puedo trabajar y estudiar

Los factores salientes a través de la aplicación del instrumento, cumplían con el criterio de tamaño de carga que se estableció de mayor o igual a .30, los cuales fueron: “Apoyo Familiar”, “Interacción Social-Amigos”, “Buena Autoestima”, “Metas Personales”, “Biológica-Nutrición”, “Biológica-Descanso”, “Interacción Social-Escolar” e “Interacción Social-Novio(a)”, dando como resultado 8 factores para la escala “Jerarquización de Necesidades”.

En la tabla 12, se muestran los datos y los valores de las medias, desviaciones estándar, varianzas, alfas de Cronbach y el número de reactivos por cada subescala.

En síntesis, el instrumento quedó conformado por un total de 33 reactivos, 8 categorías salientes los cuales son: “Apoyo Familiar”, “Interacción Social-Amigos”, “Buena Autoestima”, “Metas Personales”, “Biológica-Nutrición”, “Biológica-Descanso”, “Interacción Social-Escolar” e “Interacción Social-Novio(a)”, con rangos de: $\alpha = .78 - .49$, Media= 7.43 – 18.53, Desviación estándar= 1.60 – 3.39, Varianza= 2.58 – 11.54 y un promedio de 4 reactivos por categoría.

Tabla 12. Valores de la confiabilidad, media, desviación estándar, varianza explicada y no. de reactivos del factor no. Relación total de factores.

Factores	α	Media	Desviación estándar	Varianza	No. de reactivos
1. “Apoyo Familiar”	.786	18.53	3.398	11.544	6
2. “Interacción Social-Amigos”	.745	15.90	2.737	7.494	5
3. “Buena Autoestima”	.640	10.36	2.447	5.987	5
4. “Metas Personales”	.553	13.25	1.663	2.766	4

5. "Biológica-Nutrición"	.706	12.53	2.278	5.188	4
6. "Biológica-Descanso"	.650	8.43	1.983	3.931	3
7. Interacción Social-Escolar"	.563	8.72	1.608	2.587	3
8. "Interacción Social-Novio(a)"	.490	7.43	1.843	3.398	3

2. Análisis Descriptivo de la Muestra

Los resultados que se obtuvieron por los sujetos de acuerdo a sus características sociodemográficas, se muestran a continuación en las siguientes tablas:

En la tabla 13, se muestra que la edad mínima fue de 16 años y la máxima de 28, siendo la media de 18 años mostrándose la frecuencia de cada edad y el porcentaje de las mismas del total de la muestra.

En la variable de sexo se reportaron 189 hombres con un 56% lo que corresponde a más de la mitad de la muestra y 149 mujeres que representa el 44.1% de la muestra total (véase tabla 14).

La tabla 15 muestra que el mayor porcentaje (53%) fueron estudiantes del turno vespertino de la población total.

Para la variable Elección de Carrera el 95.9% del total de la muestra mencionó ya saber la carrera que estudiaría, y solo el 4.1% de los adolescentes reportó no saber qué carrera elegir (véase tabla 16).

En la tabla 17 se puede observar que el mínimo de materias reprobadas es 1 y la máxima de 28, siendo la media de 6 materias, es decir, el 12% de la muestra.

Tabla 13. Composición de la muestra conforme a la Edad.

Edad	Frecuencia	%
16	3	.9
17	98	29.0
18	126	37.3
19	55	16.3

20	25	7.4
21	13	3.8
22	6	1.8
23	2	.6
24	5	1.5
25	1	.3
26	1	.3
27	1	.3
28	2	.6
Total	338	100.0

Tabla 14. Composición de la muestra conforme al Sexo.

Sexo	Frecuencia	%
Masculino	189	55.9
Femenino	149	44.1
Total	338	100.0

Tabla 15. Composición de la muestra conforme al Turno.

Turno	Frecuencia	%
Matutino	159	47.0
Vespertino	179	53.0
Total	338	100.0

Tabla 16. Composición de la muestra conforme a si ya habían elegido carrera.

Elección de Carrera	Frecuencia	%
Sí	324	95.9
No	14	4.1
Total	338	100.0

Tabla 17. Composición de la muestra conforme al No. de Materias Reprobadas.

No. de Materias Reprobadas	Frecuencia	%
1	21	6.2
2	28	8.3
3	39	11.5
4	35	10.4
5	31	9.2
6	41	12.1
7	27	8.0
8	23	6.8
9	15	4.4
10	30	8.9
11	8	2.4
12	6	1.8
13	4	1.2
14	9	2.7
15	2	.6
16	3	.9
17	2	.6

18	3	.9
19	6	1.8
21	1	.3
26	1	.3
27	2	.6
28	1	.3
Total	338	100

En cuanto al nivel económico se obtuvieron los siguientes datos:

En la tabla 18, se muestra cuántos adolescentes tienen la necesidad de trabajar, siendo el 68.3 % que no trabaja y el 31.7 % que sí lo hace.

De los 338 adolescentes encuestados, el 69.8 % reportaron tener computadora propia y el 30.2 % mencionaron no contar con ella (véase tabla 19).

En la tabla 20 Celular, 235 adolescentes (69.5%) dijeron contar con celular, en cambio sólo el 30.5 % (103 adolescentes) no cuentan con él.

Tabla 18. Composición de la muestra conforme a si trabajan.

Trabajas	Frecuencia	%
Sí	107	31.7
No	231	68.3
Total	338	100.0

Tabla 19. Frecuencias de quienes cuentan con computadora.

Computadora	Frecuencia	%
Sí	236	69.8
No	102	30.2
Total	338	100.0

Tabla 20. Frecuencias de quienes cuentan con celular.

Celular	Frecuencia	%
Sí	235	69.5
No	103	30.5
Total	338	100.0

En síntesis, la muestra quedó constituida por hombres de 18 años pertenecientes al turno vespertino, con un promedio de 6 materias reprobadas, habiendo decidido ya la carrera a estudiar, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y no necesitan trabajar para mantener sus estudios.

3. Análisis de Correlación entre las variables de estudio

Las correlaciones que se generaron con la aplicación de la prueba r Pearson, entre las variables Necesidades Humanas (Necesidad Biológica, Necesidad de Apoyo Familiar, Necesidad de Interacción Social, Necesidad de Buena Autoestima, Necesidad de Metas Personales) y el Bajo rendimiento académico, con el fin de determinar si existe relación entre ellas, se presentan en la tabla 21.

Tabla 21. Matriz de correlaciones entre las subescalas del instrumento con las materias reprobadas.

	Reprobadas	Apoyo Familiar	Social-Amigos	Buena Autoestima	Metas Personales	Biológica-Nutrición	Biológica-Descanso	Social-Escolar	Social-Novio
Reprobadas									
Apoyo Familiar	-.170**								
Social-Amigos	-.109*	.290**							
Buena Autoestima	.026	.128*	.144**						
Metas Personales	-.150**	.346**	.282**	.171**					
Biológica-Nutrición	-.130*	.310**	.245**	.208**	.308**				
Biológica-Descanso	-.083	.287**	.220**	.106	.311**	.465**			
Social-Escolar	-.072	.254**	.242**	.099	.246**	.191**	.111*		
Social-Novio	-.039	.085	.237**	.256**	.097	.222**	.096	.134*	

* p < .05

** p < .01

En relación a la tabla 21 se puede observar, que se obtuvieron 4 correlaciones significativas entre los factores de la escala (Necesidades Humanas (VI) y las Materias Reprobadas (VD)). La primera es el “Apoyo Familiar”, donde se encontró un índice de correlación de -.17 (p<.01), con la subescala “Social-Amigos” de -.10 (p<.05), de -.15 (p<.01) la subescala de “Metas Personales”. Finalmente para la subescala “Biológica-Nutrición”, se produjo un índice de correlación de -.13 (p<.05) con respecto a las materias reprobadas.

Como se puede observar, los índices de correlación resultaron negativos; esto quiere decir que conforme una variable disminuye, la otra aumenta; es decir, a menor apoyo familiar, mayor índice de reprobación; a menor no. de amigos, mayor índice de reprobación; a menor establecimiento de metas personales, mayor índice de reprobación y por último a menor nutrición, mayor índice de reprobación.

En síntesis, las descripciones expuestas anteriormente, indican la existencia de correlaciones entre las necesidades humanas y el índice de reprobación dio ocasión a tres grupos: Bajo 1-8 materias, Medio 9-16, y Alto 17-28, por tal motivo una manera de identificar si estas distinciones son significativas, es mediante el análisis de varianza (ANOVA), con el fin de identificar el impacto de la Jerarquía de Necesidades en el Bajo Rendimiento Académico.

4. Análisis de Varianza para las Variables de estudio

A fin de determinar si hay diferencias entre los grupos, se efectuó el análisis de Varianza entre las necesidades humanas (Apoyo familiar, Social-amigos, Buena autoestima, Metas personales, Biológica-nutrición, Biológica-descanso, Social-escolar y Social-novio) y el bajo rendimiento académico, a fin de determinar si existen diferencias entre los grupos.

Se analizaron los datos encontrando diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades humanas para las categorías de Apoyo Familiar ($F_{(1,336)}= 6.12$, Metas Personales ($F_{(1,336)}= 3.01$, Biológica-Nutrición ($F_{(1,336)}= 6.23$ y Biológica-Descanso ($F_{(1,336)}= 2.85$, de esta manera, se puede observar que en 4 de las 8 necesidades, los grupos difieren significativamente en el rendimiento académico (no. de materias reprobadas) (ver tabla 22).

Tabla 22. Análisis de varianza que compara las subescalas del instrumento en función con el bajo rendimiento académico.

Necesidades	N	gl	F	P
Apoyo Familiar	338	(1,336)	6.122	0.002
Social-Amigos	338	(1,336)	1.693	0.186
Buena Autoestima	338	(1,336)	0.599	0.550
Metas Personales	338	(1,336)	3.015	0.050
Biológica-Nutrición	338	(1,336)	6.231	0.002
Biológica-Descanso	338	(1,336)	2.859	0.059
Social-Escolar	338	(1,336)	0.945	0.390
Social-Novio	338	(1,336)	0.036	0.965

En síntesis, se registraron diferencias significativas para el rendimiento académico y puede considerarse como indicador de los efectos de no satisfacer 4 necesidades humanas. En este sentido que si bien hubo diferencias, la varianza explicada es menor a .50; una manera de identificar que otras variables pueden influir en el bajo rendimiento académico puede obtenerse con el Análisis de Varianza de las Variables Sociodemográficas.

4.1 Análisis de Varianza para los Datos Sociodemográficos

Posteriormente, se efectuó el Análisis de Varianza, teniendo como variables independientes las variables sociodemográficas: Trabajo, Sexo (masculino y femenino), Edad (adolescentes de 16 a 28 años) y Semestres (primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto). Cabe aclarar que para la variable edad, 10 sujetos se salieron del rango (de 24 años en adelante).

- a) Trabajo. Como se puede observar en la tabla 23 los adolescentes reportaron tener diferencias significativas en cuanto a una ocupación laboral de 0.02 ($p < .05$).

b) Sexo. De acuerdo a los datos arrojados por el ANOVA, no existe ninguna diferencia entre los grupos.

c) Edad. En esta variable la significancia fue de 0.00 ($p < .05$), lo que indica que sí existen diferencias entre los grupos (ver tabla 23).

Tabla 23. Análisis de Varianza al contrastar el bajo rendimiento académico con las variables sociodemográficas.

	N	GI	F	p
Trabajo	338	(1, 336)	3.690	.026
Sexo	338	(1, 336)	.563	.570
Edad	338	(1, 336)	13.021	.000

De acuerdo a la Tabla 24, se encontraron diferencias significativas (0.00 ($p < .05$)), entre los 6 semestres y el número de materias reprobadas.

Tabla 24. Análisis de varianza al contrastar el bajo rendimiento académico entre los 6 semestres.

	N	GI	F	p
Primero	338	(1,335)	56.255	.000
Segundo	338	(1,336)	55.824	.000
Tercero	338	(1,336)	131.220	.000
Cuarto	338	(1,336)	121.269	.000
Quinto	338	(1,336)	54.395	.000
Sexto	338	(1,336)	28.687	.000

En síntesis, se puede observar que hubo diferencias significativas respecto al trabajo y la edad, así como en los 6 semestres, resaltando que en la variable sexo no existen diferencias entre los grupos.

Capítulo 7

DISCUSION

El tema de la reprobación es preocupante principalmente en población de nivel medio superior, ya que los cambios en todos los aspectos de su vida de un adolescente, lo hacen sentirse tambaleante, y esto se refleja en su situación escolar. Por eso investigaciones han ido y venido en pro de soluciones, y de aportar conocimiento que sirva como herramienta, para poder apoyar el buen desarrollo de estos jóvenes durante esta etapa de transición. Asimismo, se considera, que el presente estudio puede ser de utilidad para toda aquella persona interesada en los adolescentes; pues la aplicación del instrumento construido serviría como prevención en alumnos que han reprobado muy pocas materias o incluso ninguna; de tal manera que se podría observar qué necesidades no están siendo satisfechas en esos jóvenes que los pueden llevar a la reprobación; la pregunta que guió este estudio, fue: ¿En qué medida se relacionan las necesidades humanas con el bajo rendimiento académico? Para lograr dar respuesta a este cuestionamiento, se elaboró el instrumento utilizado y a fin de recordar los objetivos se mencionan nuevamente, para así confirmar los resultados y poder discutir sobre los mismos.

1. Evaluar si el bajo rendimiento académico está en relación con la satisfacción de las necesidades humanas.
2. Construir una escala que mida la satisfacción de necesidades humanas de Maslow.
3. Obtener la validación y confiabilidad del instrumento.
4. Identificar las correlaciones entre variables de estudio (Necesidades Humanas y el Bajo Rendimiento Académico).

5. Determinar la influencia de las necesidades humanas en el bajo rendimiento académico.

Los apartados que se revisan a continuación son:

1. Validez y Confiabilidad
2. Determinantes (Correlaciones y ANOVA).

Los resultados obtenidos nos permiten sacar los siguientes análisis:

1. Validez

A través de la revisión de investigaciones acerca de la Jerarquía de Necesidades de Maslow, se han encontrado estudios, principalmente en lo laboral, acerca de que la insatisfacción de necesidades, puede dar como resultado una disminución en su rendimiento laboral. Si en este ámbito los resultados, de que si satisfacen sus necesidades tienen un buen rendimiento laboral, una posibilidad de que exista esta relación en el ámbito escolar, pocos la han abordado. Por ejemplo Vildoso (2002), encontró que la satisfacción con la profesión elegida, influye significativamente en el coeficiente intelectual de los estudiantes, es decir, que si los estudiantes estaban satisfechos con la carrera seleccionada, tendrían un CI más alto. Similarmente Gento (2003), valoró la satisfacción de los estudiantes con los resultados y experiencias asociadas con su educación (El SEUE), creando un instrumento válido y confiable en concordancia con su propósito, es decir, medir el grado de satisfacción de los estudiantes con la educación que recibían.

Se construyó la escala, la cual se sustentó en la teoría de la “Jerarquía de necesidades humanas de Maslow” constando de 5 necesidades que en este estudio, el nombre de cada una de ellas se modificó de manera similar a las

propuestas por Maslow, y en cuanto a su concepto, para el presente estudio se definieron operacionalmente como:

Necesidad Biológica. Esta necesidad constituye la primera prioridad del individuo y se encuentra relacionada con su supervivencia respecto a su funcionamiento biológico y fisiológico como son el sueño, la salud y los alimentos.

Necesidad de Apoyo Familiar. Esta necesidad implica el afán del adolescente por disfrutar de la protección familiar y la comunicación.

Necesidad de interacción social. Esta necesidad concede valor a las relaciones interpersonales y de interacción social, es decir, desean pertenecer a una estructura social para poder interactuar con los demás, entre ellos se encuentran los amigos, la pareja y los maestros.

Necesidad de Buena Autoestima. Esta necesidad se refiere a la estimación propia y de las demás personas, además de la reputación y el éxito, las cuales le permiten al adolescente un completo desenvolvimiento de sus capacidades.

Necesidad de Metas Personales. Dentro de esta necesidad surge en el adolescente la inquietud por alcanzar metas más altas; en el alumno se refleja el deseo por crecer y desarrollar su potencial al máximo, además de sentirse motivado por lo que puede él mismo lograr.

Estas definiciones junto con sus respectivos reactivos se presentaron a jueces lo cual permitió, no sólo valorar la validez del instrumento diseñado, sino que sus observaciones y opiniones confirmaron la trascendencia y relevancia que una investigación de esta naturaleza tiene, así como lo significativo del aporte del instrumento.

Una vez validado por expertos el constructo de Necesidades Humanas, se identificó la consistencia interna de cada categoría por cada reactivo; quedando un total de 33 reactivos para 8 categorías salientes: “Apoyo Familiar”, “Interacción Social- Amigos”, “Buena Autoestima”, “Metas Personales”, “Biológica-Nutrición”, “Biológica-Descanso”, “Interacción Social-Escolar” e “Interacción Social-Novio(a)”, ya que el propio instrumento permitió a los adolescentes subdividir 2 categorías (Biológica e Interacción Social), con rangos de: $\alpha = .78$ a $.49$, y un promedio de 4 reactivos por categoría. Ver en el esquema 6.1 la relación de las categorías.

Cabe señalar que tres de las ocho categorías, arrojaron un alfa menor de $.60$, lo cual indica que de una probabilidad del 100% de claridad de la categoría, la consistencia que tuvo fue más de la mitad.

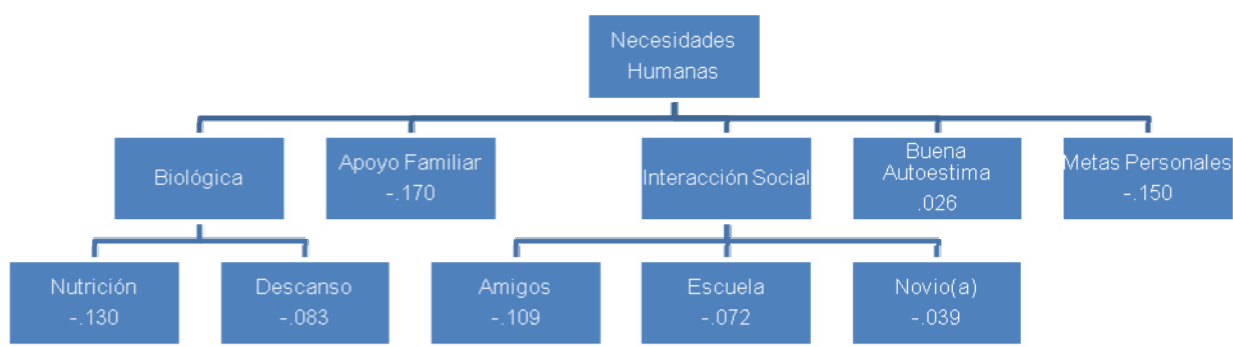
- a. Metas Personales. La consistencia en esta categoría fue de $.553$, con lo que se puede observar, que esta categoría conformada por 4 reactivos tienen cargas factoriales de $.355$ a $.723$, por lo tanto aunque tenga una consistencia menor a $.60$, sus reactivos miden lo que pretenden medir.
- b. Social – Escolar. La consistencia de esta categoría fue de $.563$, conformada por 3 reactivos, que tienen cargas factoriales de $.360$ a $.739$, a pesar de que el alfa es menor a $.60$, sus reactivos miden el constructo que pretenden medir.
- c. Social – Novio(a). La consistencia fue de $.490$, conformada por 3 reactivos, teniendo cargas factoriales de $.430$ a $.715$, por lo que sus reactivos miden lo que pretenden medir.

Con respecto a lo anterior, la consistencia que se halló fue baja, ya que cada factor quedó conformado por tres reactivos, lo cual, por regla estadística sería: a menor número de reactivos, menor alfa. Además, considerando que las dos últimas categorías de Interacción Social se subdividieron de la categoría, ello podría justificar la consistencia baja.

2. Determinantes

El interés principal del estudio logró identificar las necesidades no satisfechas, dieron como resultado un bajo rendimiento académico. La muestra conformada por 338 sujetos con número de materias reprobadas (1-28), indicó 4 relaciones significativas de un total de 8: la primera fue la categoría de “Apoyo Familiar” de (-.17), la segunda categoría “Metas personales” de (-.15), la tercera “Biológica-Nutrición” de (-.13), y por último la categoría “Interacción Social-Amigos” de (-.10), a la vez que todas las relaciones obtenidas fueron negativas, las cuales se presentan en el esquema 1.

Esquema 1 . Relación de factores y sus respectivas correlaciones.



a) Correlaciones

Los resultados anteriores indican, en el caso de la primera correlación negativa obtenida, que a menor Apoyo Familiar, mayor número de materias reprobadas, ya que fue negativa. A este respecto Hurlock (1991) menciona, que el clima hogareño influye en forma directa sobre las pautas de conducta características del adolescente. Si este clima es feliz, el joven reaccionara frente a otras personas y situaciones de una forma positiva; si por el contrario es conflictivo reaccionará negativamente en cualquier ambiente dentro y fuera del hogar. Siguiendo la idea planteada por Hurlock (et. al.), en el caso del presente estudio, se puede interpretar que para los adolescentes de la muestra, el estar tranquilo en un ambiente hogareño emotivo posibilita la aprobación de materias; y viceversa, se podría esperar que si existe una conducta emotiva de conflicto, puede haber como resultado un bajo rendimiento académico.

En la segunda relación, de igual manera negativa, encontramos que a menores Metas personales, mayor número de materias reprobadas. Para Maslow (1970), la persona que llega a este escalón, es porque de alguna manera ha logrado, de acuerdo a su jerarquía de necesidades humanas satisfacer las necesidades anteriores. En el caso del adolescente, quien no ha cubierto las necesidades anteriores, no puede llegar a tener metas precisas, solamente son metas vagas que llevan a un alto índice de reprobación.

En la tercera relación (también negativa), encontramos que a menor satisfacción de la necesidad Biológica- nutrición, mayor número de materias reprobadas.

Según Maslow(1970) y Vildoso (2002), esta necesidad es primordial antes que las otras, ya que si no se satisface, las demás no podrán ser cubiertas. A lo que, Papalia (1997), menciona que el mantenimiento de la salud, depende en parte de los hábitos alimenticios apropiados. De la buena nutrición depende que pueda alcanzarse la estatura, fuerza y bienestar físico máximas, por el contrario, las deficiencias nutricionales están relacionadas con inestabilidad emocional, tensión, además de retardo tanto físico como mental; es decir, si el adolescente no ingiere los alimentos adecuados para una buen desarrollo tanto físico como mental, no tendrá un adecuado desempeño, por consiguiente puede tener un bajo rendimiento académico, como se observó en la muestra del presente estudio.

En la última relación, se encontró que a menor satisfacción de la necesidad Interacción-amigos, mayor número de materias reprobadas. Coleman (1985), dice que los amigos y los compañeros desempeñan en general, un papel especialmente importante en el desarrollo del joven durante la adolescencia; similarmente, Izquierdo (2003) menciona que el grupo de compañeros cumple una función normativa y de seguridad. Si esta experiencia es positiva, como sucede con frecuencia en las asociaciones juveniles, la orientación moral se encauza decididamente hacia la madurez. Si por el contrario, los amigos se integran en una banda orientada por valores negativos, la personalidad puede tomar el rumbo de la inmadurez. La mayoría de los adolescentes desea hacer lo mismo que sus compañeros, de modo que un estudiante puede ser persuadido de abandonar la escuela si los amigos lo están haciendo; también es posible que los estudiantes abandonen la escuela si creen que no encajan

con sus compañeros, o que sean socialmente rechazados, encontrando que la escuela es poco atractiva y no pueden esperar salir de ella, por consiguiente pueden dar como resultado, un posible bajo rendimiento.

b) Anovas

Se registraron diferencias significativas para el rendimiento académico y puede considerarse como indicador de los efectos de no satisfacer 4 necesidades humanas.

Se analizaron los datos encontrando diferencias estadísticamente significativas entre las necesidades humanas para las categorías de Apoyo Familiar ($F_{(1,336)} = 6.12$), Metas Personales ($F_{(1,336)} = 3.01$), Biológica-Nutrición ($F_{(1,336)} = 6.23$) y Biológica-Descanso ($F_{(1,336)} = 2.85$), de esta manera, se puede observar que en 4 de las 8 necesidades, los grupos difieren significativamente en el rendimiento académico (No. de materias reprobadas).

De acuerdo a estos resultados, cabe destacar que salieron 4 necesidades significativas, de las cuales 3 de ellas se presentaron en las correlaciones, lo que quiere decir, que para el adolescente son importantes tanto el apoyo familiar, sus metas personales y su nutrición, además de considerar sus horas de sueño adecuadas para su buen rendimiento académico. Cantidades de sueño y descanso ayudan al organismo a reponerse de la fatiga física y a recuperar la energía utilizada; además que también ayuda a mantener el funcionamiento intelectual al máximo, sobre todo de los adolescentes quienes se encuentran en pleno desarrollo como lo manifiesta Papalia (1997), sobre las deficiencias en esta etapa, que están relacionadas con inestabilidad emocional, tensión y retardo físico y mental.

La dinámica laboral actual de las familias de clase media que habitan la ciudad, limita la posibilidad de interacción de los padres con los adolescentes, lo que arroja por consecuencia la falta de comunicación entre estos y las cabezas del grupo familiar. Al no existir comunicación y la necesaria motivación y retroalimentación de las actividades que el adolescente desarrolla en la escuela, no existe la adecuada motivación y el seguimiento de sus resultados académicos.

Esta misma dinámica que se ve reflejada en largos periodos de tiempo fuera de casa (resultado del trabajo, y las diversas actividades que se desarrollan fuera del seno familiar), provocan el desplazamiento de las actividades de la casa, reduciendo las horas de descanso, reflejándose en la reducción del rendimiento diario de los adolescentes. Esto sumado a los prolongados desplazamientos entre el hogar y el lugar de estudio que implican otra disminución del tiempo de esparcimiento con las consecuencias ya mencionadas.

La nutrición de los adolescentes desde edades tempranas deja mucho que desear en el grupo de estudio. La expansión de las denominadas comidas chatarra y la imposibilidad de muchas familias de poder reunirse para compartir alimentos elaborados con una planeación nutricional, han deteriorado el desarrollo intelectual y neurológico de las actuales generaciones reflejándose en el empobrecimiento de los resultados académicos de los jóvenes.

La situación actual de empleo en la Ciudad de México se caracteriza por la falta de oportunidades a nivel profesional, siendo mayores las oportunidades que se brindan a los jóvenes con certificados técnicos a quienes se incorpora inmediatamente al campo de la industria, generando desinterés en los resultados y en la continuidad de los estudios a nivel profesional.

Los programas de intervención pueden reducir considerablemente los altos índices de reprobación; esto significa que las condiciones que los causan deben ser corregidas. Si se desea reducir la probabilidad de bajo rendimiento, es necesario realizar intervenciones específicas para corregir esas necesidades que no están siendo satisfechas en los adolescentes, las cuales les pueden llevar a un posible bajo rendimiento académico.

El modelo teórico “Jerarquía de Necesidades” de Abraham Maslow, con el que hemos fundamentado esta investigación, ha demostrado ser un modelo apropiado para explicar la complejidad que implica la satisfacción de necesidades en los adolescentes con bajo rendimiento académico.

Tanto la elaboración de instrumentos como la aplicación de los mismos, constituyen un aporte para la modificación de un sistema de necesidades humanas, de ahí la relevancia del esfuerzo realizado.

Es de considerar que este instrumento se diseñó y validó para una investigación particular y dentro de un contexto específico, como fue el CCH Oriente. Por lo tanto, su alcance se circunscribe a este contexto. Podría utilizarse en otros escenarios siempre y cuando se estime que su confiabilidad sea aceptable en tales contextos.

Esto es una primera aproximación a la problemática, medida a través de las necesidades, una sugerencia es incluir más reactivos en otra futura investigación, para que sean más consistentes los resultados.

Concluimos, que se dio respuesta a los objetivos propuestos; es decir, pudo plantearse una innovadora forma de evaluar el bajo rendimiento académico a través de 8 necesidades, basadas en las cinco necesidades humanas de Abraham Maslow. Por consiguiente, se hace invitación a todos los interesados en este tema a utilizar la escala Likert, titulada “Jerarquía de Necesidades” y a renovarla según las necesidades de la población.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

JERARQUIZACIÓN DE NECESIDADES

Instrucciones generales: El siguiente cuestionario forma parte de una investigación que la UNAM realiza sobre la jerarquización de los requerimientos de los estudiantes de educación media superior. Para ello solicitamos tu colaboración y unos minutos de tu tiempo. Te agradecemos que nos proporciones los siguientes datos:

1. Edad: _____ 2. Sexo: Masculino () Femenino () 3. Trabajas: Sí () No ()
 4. Semestre actual _____ 5. Turno: Matutino () Vespertino ()
 6. No. Materias reprobadas: _____ (especifica) 7. Promedio _____

SEMESTRE	MATERIAS REPROBADAS	TOTAL
1ER. SEMESTRE		
2DO. SEMESTRE		
3ER. SEMESTRE		

8. ¿Cuentas con computadora propia? Sí ___ No ___ 9. ¿Tienes celular? Sí ___ No ___
 10. ¿En tu casa ambos padres trabajan? Sí ___ No ___
 11. Vives con: Ambos padres _____ Solo con hermanos _____ Con mi novio(a) _____
 Otro (especifica) _____

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marca con una "X" la opción que consideres adecuada. Por ejemplo, si la afirmación fuera:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La mayoría de las veces voy al cine 3 veces por semana.		X		

Preguntas	No. de la categoría del contenido	Redacción √ X	Sugerencia
1. La mayoría de las ocasiones siento que participo en clase.			
2. La mayoría de las veces hago 3 comidas al día.			
3. La mayoría de las ocasiones siento en cambiar de grupo escolar para conocer a diversas personas.			
4. La mayoría de las veces siento que vale la pena trabajar y estudiar.			
5. La mayoría de las veces siento que sin el apoyo de mis padres, no estudiaría.			
6. La mayoría de las ocasiones siento que cumplo mis objetivos			

Preguntas	No. de la categoría del contenido	Redacción √ X	Sugerencia
7. La mayoría de las ocasiones siento que voy a la escuela para tener un mejor futuro.			
8. La mayoría de las veces alcanzo mis metas.			
9. La mayoría de las veces siento que duermo 8 horas o más al día.			
10. La mayoría de las veces mis compañeros de escuela me piden ayuda para sus tareas.			
11. La mayoría de las ocasiones siento que soy el (la) más guapo(a) del salón.			
12. La mayoría de las ocasiones pienso que en mi familia es vital el diálogo.			
13. La mayoría de las ocasiones estudio porque mis padres solventan mis gastos.			
14. La mayoría de las veces pienso que mis trabajos son reconocidos por los maestros.			
15. La mayoría de las veces siento que los maestros toman en cuenta mis participaciones.			
16. La mayoría de las veces pienso que puedo trabajar y estudiar.			
17. La mayoría de las veces voy a la escuela para ser alguien en la vida.			
18. La mayoría de las ocasiones siento que es importante estudiar la Universidad.			
19. La mayoría de las ocasiones pienso en asistir a la escuela para tener un mejor futuro.			
20. La mayoría de las ocasiones pienso que en la escuela me conocen porque soy el alumno con mejores calificaciones.			
21. . La mayoría de las ocasiones trabajo y estudio.			
22. La mayoría de las ocasiones mi desempeño escolar es valorado por los maestros.			
23. La mayoría de las veces hago amigos dentro del plantel escolar.			
24. La mayoría de las ocasiones pienso en estar con mi novio(a) sin olvidarme de mis clases.			
25. La mayoría de las veces estoy bien de salud.			
26. La mayoría de las ocasiones siento que es importante estudiar la Universidad.			
27. La mayoría de las ocasiones siento que es poco el tiempo que paso con mi novio(a) sin olvidarme de mis clases.			
28. La mayoría de las veces pienso en dormir 8 horas diarias.			
29. La mayoría de las veces en el plantel pienso en pasar mis ratos libres conviviendo con mis amigos.			
30. La mayoría de las ocasiones siento que es necesaria la comunicación dentro de mi núcleo familiar.			
31. La mayoría de las ocasiones pienso en hacer 3 comidas al día.			
32. La mayoría de las ocasiones pienso que puedo lograr lo que me proponga.			

Preguntas	No. de la categoría del contenido	Redacción √ X	Sugerencia
33. La mayoría de las veces hay platica en mi familia.			
34. La mayoría de las ocasiones es necesaria la motivación de mis maestros.			
35. La mayoría de las veces pienso necesario el apoyo de mis padres para que estudie.			
36. La mayoría de las ocasiones pienso en acudir al médico para estar bien.			
37. La mayoría de las ocasiones siento que es una necesidad primordial cuidar de mi salud.			
38. La mayoría de las veces pienso que es necesaria la motivación de los maestros hacia los alumnos.			
39. La mayoría de las ocasiones cuando no tengo clases utilizo mis horas libres para convivir con mis amistades.			
40. La mayoría de las veces siento que hay motivación por parte de los profesores.			
41. La mayoría de las ocasiones pienso que cuando esté en la Universidad voy a echarle muchas ganas.			
42. La mayoría de las veces en la escuela siento necesario convivir con mis cuates en mis ratos libres.			
43. La mayoría de las ocasiones siento que necesito comer 3 veces al día.			
44. La mayoría de las ocasiones duermo 8 horas diarias.			
45. La mayoría de las ocasiones pienso que en la escuela hay que cambiar de grupo para conocer a otras personas.			
46. La mayoría de las veces parezco el líder en mi grupo de amigos.			
47. La mayoría de las veces cuando estoy en la escuela necesito estar con mi novio(a).			
48. La mayoría de las ocasiones pienso que soy más inteligente que mis compañeros.			

Gracias por su tiempo y colaboración.

ANEXO 2



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

JERARQUIZACIÓN DE NECESIDADES

Instrucciones generales: El siguiente cuestionario forma parte de una investigación que la UNAM realiza sobre la jerarquización de los requerimientos de los estudiantes de educación media superior. Para ello solicitamos tu colaboración y unos minutos de tu tiempo. Te agradecemos que nos proporciones los siguientes datos:

1. Edad: _____ 2. Sexo: Masculino () Femenino () 3. Trabajas: Sí () No ()
4. Semestre actual _____ 5. Turno: Matutino () Vespertino ()
6. No. Materias aprobadas: _____ 7. No. Materias reprobadas: _____ (especifica)

SEMESTRE	MATERIAS REPROBADAS	TOTAL
1ER. SEMESTRE		
2DO. SEMESTRE		
3ER. SEMESTRE		
4TO. SEMESTRE		
5TO. SEMESTRE		

7. ¿Cuentas con computadora propia? Sí _____ No _____ 8. ¿Tienes celular? Sí _____ No _____
9. ¿Cuántos amigos tienes? _____ 10. ¿En tu casa ambos padres trabajan? Sí _____ No _____
11. Tu familia está compuesta por: _____ (especifica parentesco): _____
12. Vives con: Ambos padres _____ Madre _____ Padre _____ Hermano(s) _____
Con mi novio(a) _____ Otro (especifica) _____
13. ¿Ya sabes que carrera elegir? _____ ¿Cuál? _____
14. La decisión la hiciste: Solo _____ Con amigos _____ Padres _____ Hermanos _____
Otro (especifica) _____

Instrucciones: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y marca con una "X" la opción que consideres adecuada, contesta por favor todas las preguntas, todas inician con la afirmación "la mayoría de las ocasiones...". Por ejemplo, si la afirmación fuera:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La mayoría de las veces voy al cine 3 veces por semana.		X		

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Hago 3 comidas al día.				
2. Siento que es importante cambiar de grupo escolar para conocer a diversas personas.				
3. Siento que sin el apoyo de mis padres no estudiaría.				
4. Siento que cumplo mis objetivos en mis estudios.				
5. Mis compañeros de escuela me piden ayuda para sus tareas.				
6. Siento que soy el (la) más guapo(a) del salón.				
7. Pienso que en mi familia es vital el diálogo.				
8. Estudio porque mis padres solventan mis gastos.				
9. Siento que los maestros toman en cuenta mis participaciones.				
10. Siento que puedo trabajar y estudiar.				
11. Pienso que en la escuela me conocen porque soy el alumno con mejores calificaciones.				
12. Generalmente trabajo y estudio.				
13. Mi desempeño escolar es valorado por los maestros.				
14. Hago amigos dentro de la escuela.				
15. Pienso en estar con mi novio(a) sin olvidarme de mis clases.				
16. Regularmente estoy bien de salud.				
17. Siento que al terminar el CCH es importante continuar la Universidad.				
18. Siento que es poco el tiempo que paso con mi novio(a) sin olvidarme de mis clases.				
19. Pienso en dormir 8 horas diarias.				
20. En la escuela pienso en pasar mis ratos libres conviviendo con mis amigos.				
21. Siento que es necesaria la comunicación en mi familia.				
22. Pienso en hacer 3 comidas al día.				
23. Siento que puedo lograr lo que me proponga en mis estudios.				
24. Platico con mi familia.				
25. Pienso que es necesario el apoyo de mis padres para que estudie.				
26. Siento que es una necesidad primordial cuidar de mi salud.				
27. Pienso que es necesaria la motivación de los maestros hacia los alumnos.				
28. Cuando no tengo clases utilizo mis horas libres para convivir con mis amistades.				
29. Apruebo mis materias para entrar a la Universidad.				
30. En la escuela siento que es necesario convivir con mis cuates en mis ratos libres.				
31. Siento que necesito comer 3 veces al día.				
32. Duermo 8 horas diarias.				
33. Pienso que en la escuela hay que cambiar de grupo para conocer a otras personas.				
34. Parezco el líder en mi grupo de amigos.				
35. Cuando estoy en la escuela necesito estar con mi novio(a).				
36. Pienso que soy más inteligente que mis compañeros.				
37. Pienso en asistir a la escuela para tener un mejor futuro.				
38. Siento que tengo un buen futuro en la escuela gracias al apoyo de mis padres.				

Gracias por tu tiempo y colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreani, D.(1975) Aptitud Mental y Rendimiento Escolar. México: Herder.
- Arana, A. y García, C. (1982) Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos de nivel licenciatura de la UPIICSA. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.
- Arancibia, C. (1997) Manual de Psicología Educativa. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, C, Herrera, P, Strasser, K. (1999 2da. edición) Psicología de la Educación. México: Alfa Omega
- Avanzini, G. (1979) El Fracaso Escolar. Barcelona: Herder.
- Barona, C. (2003) Los hábitos de estudio y su relación con el rendimiento escolar. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.
- Bricklin, B. y Bricklin, P. (1971) Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México; Centro Regional de Ayuda Técnica.
- Carbajal, A. y Castellanos, M. (2003) El rendimiento escolar y el autoconcepto en estudiantes de nivel técnico profesional. Tesis de licenciatura, FES Zaragoza. UNAM.
- Coleman, J. (1985) Psicología de la adolescencia. Madrid: Morata.
- Cortada de Kohan, N. (2004) Teorías y métodos para la construcción de escala de actitudes. Buenos Aires; Lugar Editorial.
- (1983) Diccionario de las Ciencias y la Educación.
- Dorsch, F. (1976) Diccionario de Psicología. Barcelona; Herder.
- English, A. y English, A. (1977) Diccionario de Psicología y Psicoanálisis. Buenos Aires; Paidós.

- Espinoza, J. (2004) Problemas sociales de salud y educación: un enfoque cualitativo de investigación. Facultad de Estudios superiores Iztacala. UNAM.
- Estrada, P. (1995) Autoconcepto-Autoestímulos y rendimiento académico en niños. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología; UNAM.
- Frick, W. (1973) Psicología humanística. Buenos Aires; Guadalupe.
- Galán, G. y Marín, M. (1985) Marco Teórico para el Estudio del Rendimiento Escolar. México; Perfiles Educativos. CISE-UNAM.
- Gento, S. (2003) El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. Acción Pedagógica, Vol. 12. No. 2.
- Gallino, L. (1995) Diccionario de Sociología. México; Siglo XXI.
- Goble, L. (1977) The blackwell guide to philosophical logic. Massachusets; Blackwell.
- Horrocks, J. (1990) Psicología de la adolescencia. México; Trillas.
- Hurlock, E. (1991) Desarrollo psicológico del niño. Madrid; Castilla.
- INEGI. Serie de boletín de estadísticas continuas, demográficas y sociales. Educación. Educación básica, media superior y educación superior profesional. Edición 2003. Recuperado el 12 de Agosto del 2007 de: <http://www.inegi.gob.mx>
- Izquierdo, M. (2003) El mundo de los adolescentes. México; Trillas.
- Kerlinger, F. (1988) Investigación del comportamiento. México; Mc Graw Hill.
- Laeng, M. (1982) Vocabulario de Pedagogía. Barcelona; Herder.
- Merino, G. (1990) Adolescencia, juventud y plan de vida. Reflexiones sobre la formación y orientación de los estudiantes universitarios. México: Perfiles Educativos. CISE-UNAM.

- Manonni, O. De Luz, Gibello, B. y Hebrand, J. (1988). La crisis de la adolescencia. México; Gedisa.
- Mann, L. (1990) Elementos de Psicología Social. México; Limusa.
- Marchesi, A. y Hernández, M. (2003) El Fracaso Escolar. Madrid; Alianza.
- Martínez, M. (1980) Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo. Madrid; Narcia.
- Maslow, A. (1970) The Farther Reaches of Human Nature. New York; Harper.
- Morales, J. (2004) Las 3 etapas de la adolescencia. Madrid; SEPAL.
- Moreno, B. (1977) Introducción a la Supervisión Escolar. Argentina; Kapeluz.
- Moreno, L y Sánchez, P. (1987)
- Nadelsticher, A. (1983) Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE); México.
- Namakforoosh, M. (2005) Metodología de la Investigación. Limusa: Noriega editores; México.
- Pallares, M. (1992) El Fracaso Escolar. Bilbao; Mensajero.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1997) Desarrollo humano. México; Mc Graw Hill.
- Pick, S. (2005 7ª reimp.) Cómo investigar en ciencias sociales. México; Trillas.
- Portellano, J. (1989) Fracaso escolar: diagnóstico e intervención, una perspectiva neurológica. Madrid; General Pardini.
- Powel, M. (1992 4ª reimp) Psicología de la Adolescencia. México; Fondo de Cultural Económica.
- Rosenberg, M. y Hovland, C. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. Yale University Press; New Haven.
- Sauceda, G. (1994) ¿Existe la adolescencia normal? Revista Rompan filas. No. 14.
- Sillamy, N. (1995) Diccionario de Psicología. Barcelona; Larousse.

Summers, G. (1976) Medición de actitudes. México; Trillas.

Vildoso, J. (2002) Influencia de la Autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes del tercer año de la Facultad de Educación. Tesis para optar el grado de magíster en Educación. Universidad del Perú.