



UNIVERSIDAD SALESIANA

PSICOLOGÍA

Rasgos de personalidad detectada
por el M.M.P.I.-A y el rendimiento
escolar en adolescentes de
preparatoria.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTA
LILIA CONTRERAS DUARTE

ASESOR: LIC. IGNACIO JAVIER MALDONADO MARTINEZ



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.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a las Hijas de María Auxiliadora, que siguen “apostando con medida alta” en la educación y acompañamiento de los niños y jóvenes, entregando por ellos su vida y su persona.

A mis padres y hermanos, que con su presencia cercana, sus consejos oportunos y su confianza ilimitada, han hecho posible este otro logro en mi vida.

A mis maestros y maestras que han intervenido en cada una de mis etapas formativas, llevo anclado en mi ser aquellos conocimientos que incidieron en mi vida y que recordaré siempre con gran cariño.

Al personal directivo, docente y administrativo de la Institución educativa “Juan de San Miguel” de la Cd. de Uruapan, Mich., que tan gentilmente me apoyaron en la realización de esta investigación.

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO 1. ADOLESCENCIA.	1
1.1 Concepto de adolescencia.	2
1.1.1 En los pueblos primitivos	2
1.1.2 En la Edad Media	3
1.1.3 En el Renacimiento	3
1.1.4 En la sociedad moderna	5
1.2 Cambios psicológicos del adolescente.	7
1.2.1 Factores que influyen en los cambios psicológicos	7
1.2.2 Características que presentan	9
1.2.3 Necesidad de pertenencia y de experimentar el riesgo	11
1.3 Desarrollo cognitivo en la adolescencia.	14
1.3.1 Operaciones lógico-formales	15
1.3.2 Rasgos del pensamiento formal	17
1.3.3 Divergencias básicas	19

	PÁGINA
CAPÍTULO 2. RENDIMIENTO ACADÉMICO.	22
2.1 Concepto de rendimiento académico.	23
2.1.1 Rendimiento escolar o académico	23
2.1.2 Tipos de rendimiento escolar	23
2.1.3 Habilidad y esfuerzo	26
2.2 Categorización del rendimiento académico en México.	30
2.2.1 Antecedentes históricos	30
2.2.2 Asignación de calificaciones	32
2.2.3 Profesionalización docente	34
2.2.4 Conflictos emocionales	37
2.3 La inteligencia como determinante del rendimiento escolar.	40
2.3.1 Definición de inteligencia	41
2.3.2 Tipos de inteligencia	43
2.3.3 Estudio científico de la inteligencia	44
2.3.4 Diferencias intelectuales	48
2.3.5 Inteligencia emocional	49
2.4 Rendimiento escolar y medio educativo.	50
2.4.1 Contexto extraescolar	51
2.4.2 Contexto intraescolar	53
2.5 Influencia del medio familiar para el rendimiento escolar.	53
2.5.1 El nivel socioeconómico	54
2.5.2 Actitud de los padres	56
2.5.3 La participación de los padres de familia en la escuela	57

	PÁGINA
CAPÍTULO 3. LA PERSONALIDAD.	60
3.1 Concepto de personalidad.	61
3.2 Teorías de la personalidad.	63
3.2.1 Definición de teoría	63
3.2.2 Orientaciones teóricas sobre la personalidad	65
3.2.3 Diferentes teóricos	66
3.3 Rasgos de la personalidad.	74
3.3.1 Teoría de Allport sobre los rasgos de personalidad	74
3.3.2 Teoría de Catell sobre los rasgos de personalidad	76
3.3.3 Definición de rasgos de la personalidad	77
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO: M.M.P.I.-A.	79
4.1 Descripción del instrumento: Inventario de la Personalidad Minnesota para Adolescentes (MMPI- A).	80
4.1.1 Historia general del MMPI-A	80
4.1.2 Utilidad del MMPI-A	81
4.1.3 Presentación del Instrumento	82

	PÁGINA
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.	85
5.1 Planteamiento del problema.	85
5.2 Establecimiento de las hipótesis e identificación de las variables.	85
5.2.1 Identificación de variables	86
5.2.2 Control de variables	86
5.3 Definición de variables.	86
5.4 Diseño estadístico.	87
5.5 Escenario.	87
5.6 Selección de la muestra.	87
5.7 Procedimiento.	88
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.	90
6.1 Análisis cuantitativo.	91
6.2 Análisis estadístico y de resultados.	95
CONCLUSIONES	99
SUGERENCIAS	102
LIMITACIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	104

INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, en el que se viene apuntando en la calidad total, y en el cual el mercado laboral y profesional se vuelve cada vez más selectivo y competitivo, la educación preparatoria surge como un medio fundamental para que el adolescente ponga metas y las vaya alcanzando según su capacidad y desempeño. Cada vez más se constata que los adolescentes quieren seguir estudiando y asegurarse una formación adecuada para lograr una carrera profesional posterior.

Con el ingreso a la preparatoria, el adolescente llega a una rutina con mayores responsabilidades, tales como investigaciones documentadas de laboratorio, tareas que implican mayor concentración y síntesis, operaciones lógico-formales, exámenes de elevada exigencia, etc. Todos estos elementos constituyen para los estudiantes adolescentes situaciones de evaluación, en las cuales es importante salir exitosos pues le facilitan el paso para el siguiente nivel, siendo el rendimiento académico un indicador de éxito frente a las demandas de su formación preparatoria.

Ahora bien, el rendimiento académico en términos generales tiene varias características entre las cuales se encuentra de ser multidimensional pues en él inciden multitud de variables, tales como la familia, los mismos cambios psicológicos que está atravesando el adolescente, los amigos, el medio socioeconómico, la misma institución educativa, los rasgos de personalidad, entre otros.

Durante mucho tiempo, en la vida académica, se le ha dado mayor importancia a la habilidad intelectual, cognitiva o de memorización que el alumno tiene para tener éxito en sus estudios que a los rasgos de personalidad de éste. Esta habilidad intelectual, cognitiva o de memorización se ve afectada cuando el alumno empieza a enfrentar situaciones de materias no aprobadas y pone en

juego el inquebrantable esfuerzo que realiza para lograr mayor éxito sus estudios. Por lo tanto, este trabajo está encaminado a investigar sobre los rasgos de personalidad en adolescentes que cursan preparatoria con bajo y alto rendimiento escolar con el fin de que los resultados obtenidos sirvan de sustento teórico y estadístico para nuevas investigaciones tanto sobre los rasgos de personalidad del adolescente en dicha etapa así como los rasgos que influyen en el rendimiento escolar.

El papel central de la personalidad en el rendimiento académico sólo ha sido puesto de relieve en los últimos años. Algunos autores han llegado a afirmar que la inteligencia, la personalidad y la motivación juntas explican el 25% de la varianza del rendimiento (Catell, 1966). Así el objetivo de este estudio es identificar la influencia que tienen las características de personalidad que propone el MMPI-A en el alto o bajo rendimiento escolar del alumno de preparatoria.

CAPÍTULO 1.

ADOLESCENCIA

1.1 Concepto de adolescencia

Definir el concepto de adolescencia no es fácil ya lo señalaba Horrocks (1989) “La percepción y las definiciones correspondientes sobre adolescencia varían desde las que da un hombre de la calle o el padre involucrado personalmente, hasta las de los profesionistas que tienen interés en los adolescentes en cuanto a sus relaciones cara a cara y que los consideran como sujetos de su estudio teórico. Puesto que estas personas tienen distintos tipos de educación, finalidades y experiencias con el adolescente, sus percepciones son diferentes”.¹

1.1.1 En los pueblos primitivos

Si nos remontamos a la historia de cómo este concepto ha ido evolucionando, encontramos que los pueblos primitivos tenían solamente niñez y adultez, bastaba someter al niño, cuando llegaba a cierta edad, a determinadas pruebas o ejercicios y si éstos eran satisfactorios, pasaban de inmediato a ser considerados como adultos. Así de simple era la valoración del crecimiento y desarrollo humano.

En los pensadores filosóficos griegos se nota una preocupación por los niños y su evolución.

“En los primeros cuatro libros de la *Odisea*, se puede leer la historia de Telémaco, hijo único de Ulises. Aristóteles en su *Historia animalium* describió los aspectos físicos de la pubertad y, con cierto detalle, las características sexuales secundarias correspondientes a esa edad; también consideró los aspectos psicológicos de la pubertad en su *Retórica*. Platón incluyó los puntos de vista de la juventud en sus *Diálogos*, entre los que se encuentra el interesante ejemplo de la queja que presenta Lisias a Sócrates porque no se le permitía manejar los caballos de la familia. En Roma, Plutarco escribió *Moralia*, y Quintiliano,

¹ HORROCKS, J. E., *Psicología de la adolescencia*, ed. Trillas, México, 1989, p. 18

Instituciones de oratoria, en los que ambos hablan de la importancia que tiene la educación para que los jóvenes puedan asumir las responsabilidades de un adulto”.²

1.1.2 En la Edad Media

Durante la Edad Media y la época preindustrial, la juventud duraba aproximadamente de los 7-10 años a los 25–30 años y se situaba entre la dependencia de la infancia y la relativa independencia de la edad adulta caracterizada por el matrimonio y la herencia. Dentro de la fase de semidependencia de la juventud, no se podían distinguir otras subdivisiones dentro de esta fase, pues el trabajo y la escuela no seguían un orden temporal rígido –se podía comenzar la escuela a cualquier edad-, y la pubertad fisiológica no provocaba ruptura entre las edades de las personas. Los niños, a partir de los siete años vestían como los adultos y asumían roles sociosexuales propios de los adultos. Además, la pubertad se manifestaba con cuatro años de retraso con respecto a la época actual y no se alcanzaba la plena fuerza física hasta los 25 y 30 años. Hacia los 7 – 8 años, las niñas y los niños dejaban su casa para ir a vivir con otras familias como sirvientes, aprendices, a veces como escolares.³

La edad de matrimonio debía estar próxima a la mayoría de edad, es decir, los doce años, según cuenta Fortunato al hacer mención del matrimonio de la pequeña Vilitutha a la edad de trece años, quien falleció a consecuencia del parto poco después.⁴

1.1.3 En el Renacimiento

En el siglo XVII, Francke dio una conferencia en la Universidad de Leipzig acerca de la educación de los niños y de los púberes. En *Emilio*, Rousseau describió con cierta extensión los eventos del período comprendido entre los 12 y los 15 años que llamó la “edad de la razón”.

² Idem

³ LUTTER Gerard, *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Herder, Barcelona, 1991. p. 21-35

⁴ PILLINI Claudio, *La vida en la Edad Media*, agosto de 2006, [En línea]. Disponible: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/edadmedia9.htm>, 19 de septiembre de 2008.

Caron afirma que en esta edad la persona “ha salido del anonimato” (Caron 1996), señala que en el siglo XVIII el término adolescencia comienza a ser utilizado en el lenguaje cotidiano. Las dificultades que implican el paso de la infancia a la adultez, se convierten en tema de la novela del romanticismo. Paralelamente, entre 1780 y 1840 la pubertad y sus transformaciones fisiológicas, se convierten en objeto de numerosas publicaciones médicas.

En este momento, se destaca un interés nuevo, que posa la mirada de los pensadores de la época sobre la infancia. Entre las razones que explican esta situación, encontramos la reforma educativa ocurrida en Francia desde antes y durante la Revolución, la cual fue seguida por toda una escuela pedagógica que se extiende especialmente en los países germánicos. Esta reforma provoca una reflexión sobre las etapas de la infancia y la juventud. Las categorías que surgen desde allí están delimitadas en función del rol que ejerce la escolaridad en el control social.⁵

Desde finales del siglo XIX hasta la década de 1930, las obras dedicadas a la adolescencia se multiplican: Medicina, Antropología, Sociología, Psicología, etc., todas ellas reconocen en esta etapa una determinación biológica, que siempre va acompañada de un proceso psicológico.

Herbert consideró que el periodo comprendido entre los 10 y 17 años de edad es el de mayor susceptibilidad a la enseñanza, este punto de vista lleva implícito el concepto del desarrollo de la capacidad intelectual, propuesto casi un siglo después por Binet y sus seguidores.

Hall hace un esfuerzo monumental y estableció el patrón de pensamiento acerca de la adolescencia para los siguientes años. Él postuló que durante los primeros 20 años de vida ocurrían cuatro etapas principales: a) infancia (primeros 4 años), b) niñez (de los 5 a los 7 años), c) mocedad (de los 8 a los 12), y d) pubertad (de los 13 a los 24 años). Este autor considera que la pubertad era un periodo de gran desequilibrio y desajustes emocionales, pero que tenía ciertos factores compensatorios.⁶

⁵ CASAS, F., *Infancia y Sociedad*, monografía. La infancia en Europa. M.A.S., Madrid, 1992

⁶ MUUSS, Rolf E., *Teoría de la adolescencia*, Ediciones Paidós, Madrid, 1976. p. 87

Sin embargo, los psicólogos y educadores se resistían cada vez más a las interpretaciones de la adolescencia formuladas por Hall y su escuela de pensamiento, tal como señalan Grinder y Strickland (1963), las objeciones se centraban en torno a tres puntos principales:

- “a) la suposición de que el desarrollo del adolescente está supeditado a las funciones fisiológicas, con menoscabo de la importancia que tiene la influencia cultural;
- b) la definición de la adolescencia como un periodo tormentoso y de estrés cuyas bases eran los trastornos instintivos;
- c) la aseveración de que la entrada al periodo de la adolescencia es repentina, y no un proceso gradual y continuo”.⁷

1.1.4 En la sociedad moderna

Muy diferente es la situación en las sociedades modernas donde muchas disciplinas encuentran un amplio campo para la investigación y el trabajo con los adolescentes. No es fácil precisar en un muchacho determinado, cuando comenzó su adolescencia y, predecir, cuando terminará ésta. La pubertad por ser un evento universal importante y a su vez medible, es considerada por muchos autores el punto de partida que da inicio a la adolescencia. Precisar el final de esta etapa resulta más complicado porque en la actualidad hay mayor nivel de exigencias a las jóvenes generaciones, haciéndose más difícil el proceso del desarrollo humano hasta la inserción en la vida adulta.

Aun cuando la concepción de que la adolescencia es un estadio perturbado parece ser exagerada, la adolescencia es todavía un período de rápidos cambios físicos, sexuales, psicológicos, cognoscitivos y sociales a los que tiene que ajustarse el joven.

Parece que todos los autores coinciden en que la adolescencia es una etapa que está entre la infancia y la adultez, íntimamente relacionada con ambas, ya que

⁷ HORROCKS, J. E., op.cit. p. 20

están presentes muchas características de las etapas anteriores con otras nuevas no evidenciadas hasta entonces.

Como se mencionó anteriormente, la adolescencia comienza con la pubertad y tiene expresiones en las esferas biológica, psicológica, social y espiritual. Su duración es variable, irregular y no tiene límites exactos aunque los organismos internacionales que se ocupan de estos asuntos definen al grupo adolescente como la población comprendida entre los 10 y los 19 años y como jóvenes al grupo comprendido entre los 15 y los 24 años.

Si recurrimos a las raíces de este concepto de adolescencia encontramos que este término proviene del vocablo latino *adolescencia*, “y ésta de *adolescere* que significa, crecer hacia la madurez”.⁸ Este término es comprendido también de la siguiente manera: “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”.⁹ Esta definición habla de una etapa vital, hace referencia a una manera de delimitar la vida en períodos. Como criterio para determinar esta delimitación, aparece el desarrollo biológico.

Si tuviera que utilizar una sola palabra para definir el concepto de adolescencia no dudaría en emplear la palabra CAMBIOS, porque realmente es una etapa de grandes y rápidos cambios en todos los ámbitos: somáticos, psicológicos, sociales, espirituales, etc. el desarrollo hormonal es tal, que algunas hormonas se multiplican hasta por 20, y esto se hace evidente en el llamado estirón puberal, la aparición de la capacidad reproductiva, el cambio de la voz y de todos los caracteres sexuales secundarios. Por otra parte, el pensamiento, antes concreto, alcanza un nivel de abstracción que le facilita hacer muchos cuestionamientos con relación a los padres, la familia y los adultos en general.

⁸ SÁNCHEZ, S. C (Dirección) y otros, *Diccionario enciclopédico de educación especial*, Tomo I, Diagonal/Santillana, México, 1989, p. 79

⁹ Real academia española, *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición, Espasa Calpe, S.A. Madrid, 1997

1.2 Cambios psicológicos del adolescente

Dentro de la adolescencia no solamente se presentan cambios físicos sino también emocionales o psicológicos. Dentro de estos cambios se observan: cambios en la conducta del adolescente, suele ser muy irritable en ocasiones, en otras estar deprimido con la idea de estar solo, siente que es poco comprendido por los mayores y suele tener conflictos, sobre todo, en la casa.

Fruto de estos cambios será la manifestación de un mayor interés por el cuerpo y la propia imagen, cuidando más la forma de vestir, las posturas, los gestos, etc. Aumenta paralelamente en este momento la receptividad a las diferentes propuestas de identificación cultural, especialmente las que le llegan a través de los medios de comunicación¹⁰. Así el adolescente intentará completar su definición de sí mismo a través de factores externos tales como el consumo de determinados productos de moda o la preferencia por marcas de ropa u otros objetos que `definen` un estilo de vida.

Algunas de las mayores dificultades del adolescente residen en encontrarse en un período en el que ya no es un niño pero tampoco un adulto. Esta situación puede ser vivida de forma diferente según las situaciones: así mientras en algunos casos, se puede observar una cierta prisa por crecer, en otros casos se puede apreciar una cierta nostalgia por la situación más confortable de la infancia, situación que a veces es reforzada por la actitud de los padres que no desean que sus hijos crezcan.

1.2.1 Factores que influyen en los cambios psicológicos

Los cambios psicológicos que se presentan en la etapa de la adolescencia marcan trascendentalmente la vida de una persona. Como causa de estos cambios psicológicos podemos encontrar distintos factores como la cultura, la cual juega un papel importante en la forma de actuar, este concepto de cultura se puede definir como “la manera en la que un grupo de personas vive, piensa,

¹⁰ BERGER K., *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*, Séptima edición, Paidós, Madrid, 2007, p. 30

siente, se organiza, celebra y comparte la vida".¹¹ Por otro lado, tenemos la familia, fundamental fuente de enseñanza en valores, seguida por las demás instituciones. Existen también los amigos, puesto que el adolescente encuentra que los amigos son aquellos que le permiten desahogar tensiones, personas que van construyendo juntos un mundo "ideal"; con ellos se siente comprendido en el momento de las más encendidas rebeldías contra el mundo de los "adultos".

Otro aspecto que influye en el comportamiento de los adolescentes es el llamado "amor". Los adolescentes se enamoran intensamente de personas del sexo opuesto o sienten una profunda admiración por figuras importantes de ambos sexos. Esto puede ser porque la adolescencia es un período de amor idealizado que ha de superarse, para finalmente establecer relaciones reales y estables hacia personas con las cuales podría llegar a una íntima amistad.

Este enamoramiento idealizado en el adolescente, se puede volver inalcanzable, es decir, el adolescente atribuye una serie de cualidades a una persona del otro sexo y se enamora de ella. Generalmente esta persona es inaccesible; puede ser un profesor, un actor de cine, una persona de más edad o de su misma edad y estar más o menos distante. Determinada persona le parece ideal y en silencio comienza a crear una relación con ella.

Según Heinrich Brukner, la idealización es "Una forma de enamoramiento no correspondida (...) un contacto a distancia, imaginario".¹² Este tipo de enamoramiento ocurre con frecuencia entre los jóvenes y se considera que es más frecuente entre las muchachas que entre los varones. En la mayoría de los casos la timidez no permite acercarse a la persona idealizada, en otros casos, se idealiza personas completamente inalcanzables. A propósito la Dra Anamely Monroy manifiesta que "...el sabe que no podrá hacerse realidad, pues sólo está enamorado del amor, ya que aún no está listo para llevarlo a cabo".¹³

¹¹ PAPANIA, *Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia*, Novena edición, Interamericana, Madrid, 2004, p. 471

¹² LÓPEZ, Álvarez Chaile, *Continuidad de artículo de sexualidad*, septiembre de 2007. [El línea]. Disponible: <http://embajadadefraternidad.blogspot.com/2007/09/continuidad-de-articulo-de-sexualidad.html>. 20 de septiembre de 2008

¹³ MONROY Anameli, *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*, Pax México, 2002, p. 90

Félix López, refiere "...el enamoramiento se caracteriza también por un sentimiento de encantamiento (...) por la intensidad de esta experiencia emocional algunos autores han llegado a hablar de un imperialismo emocional".¹⁴

Los conflictos homosexuales son reconocidos por diferentes autores como parte del desarrollo de la adolescencia, por lo que, alguna experiencia homosexual a esta edad no significa necesariamente que la orientación del deseo vaya a ser homosexual, recordemos que ellos están en una etapa en la que se está perfilando su orientación sexual.¹⁵

1.2.2 Características que presentan

La característica más preocupante en los adolescentes es la actitud de "apatía", que no les permite generar cambios significativos en la sociedad. De ahí el hecho de que sean llamados la "generación Light".¹⁶ Esto va acompañado de la superficialidad que les acompaña y que en muchas ocasiones es la que no les permite expandir sus horizontes, puesto que se quedan enfrascados en pequeños e insignificantes detalles que no les permite salir adelante.

En los adolescentes, nace la idea de desarrollar una personalidad adulta normal, afrontando los nuevos problemas que se les presentan. Ahí comienza la búsqueda de una "identidad propia". Para poder desarrollarla, se basan en modelos preestablecidos, conocidos comúnmente como los "estereotipos", los cuales se pueden relacionar con los padres y demás ídolos de quienes toman "inconscientemente" aspectos de cada uno de ellos para luego incorporarlos a su ser.¹⁷

Es recomendable que en esta búsqueda de la "identidad propia", se tenga una relación estrecha con las personas adultas respetadas las cuales son los modelos más adecuados para tener en cuenta en su personalidad. Esto quiere decir, que

¹⁴ LÓPEZ S. Félix, *La educación sexual de los hijos*, Ediciones Pirámide, S. A. Madrid, 2005, p. 137

¹⁵ Ibid 15-17

¹⁶ CORTÁZAR Julio, *La era de los adolescentes Light*, 20 de julio de 2005. [En línea]. Disponible: <http://www4.loscuentos.net/cuentos/link/123/123696/>. 1 de septiembre de 2008.

¹⁷ VV.AA, *La edad deslumbrante: mitos, representaciones y estereotipos de la juventud adolescente*, Ediciones Nobel S. A. España, 2004, p. 67

no cualquier modelo es el adecuado para el óptimo desenvolvimiento de su persona en la sociedad.

Muchas de las actitudes que adoptan los adolescentes se convierten en una forma de rebelión contra el mundo de los mayores. Estas actitudes y comportamientos pueden tener como objetivo el deseo de afirmar su propia manera de ser en contraposición a las ideas de sus padres o educadores.

La mente de un adolescente es un desorden. Se dan variaciones constantes en el modo de vivir la propia identidad y también los cambios de humor o de actitud tan repentinos que en ocasiones suelen tornarse inexplicables. Esto demuestra la inestabilidad del adolescente. De ahí que se diga que los adolescentes son inseguros.¹⁸

Si la conciencia, como instinto moral que indica el grado de bondad y maldad que existe en las acciones del hombre,¹⁹ en un adolescente no se ha desarrollado adecuadamente, por tanto, en un ambiente marcado por la hostilidad, la agresión, la falta de afecto, etc. Será difícil poder ayudarle a controlar un comportamiento rebelde que puede perjudicar también a las personas que lo rodean y será fatal para él mismo. Las drogas, las relaciones sexuales prematuras y promiscuas y el robo, son ejemplos de comportamiento rebelde destructivo. En cambio, si el entorno familiar, social, escolar, etc. son adecuados para ayudarle a desarrollar adecuadamente su instinto moral, entonces el adolescente superará con mayor facilidad todos aquellos “modelos” que pueden perjudicar su proceso de inserción en la vida familiar y social, las condiciones le serán propicias para desarrollar una conciencia saludable.

Toda esta arrogancia y rebeldía de los adolescentes, son temporales. Hay que tener en cuenta que viven un período de transición entre la infancia y la madurez adulta.

¹⁸ HIDALGO, Mariló, *Niños, adolescentes, ¿Qué ocurre en sus mentes?* Julio de 2000. [En línea]. Disponible: <http://www.revistafusion.com/2000/julio/temac82.htm>. 21 de agosto de 2008.

¹⁹ SAVATER Fernando. *Ética para amador*, Ariel, S. A.

1.2.3 Necesidad de pertenencia y de experimentar el riesgo

El adolescente tiene necesidad de “pertenencia” a realidades extrafamiliares; la relación con compañeros de la misma edad le permite tener contactos que no se caracterizan por unas formas de autoridad precisamente.

A su edad, las amistades son muy importantes. Las discusiones, proyectos e incluso peleas entre amigos funcionan como una importante válvula de escape a tensiones y demás problemas que tengan en el momento. Es mucho más fácil hablar sobre ciertos temas con sus amigos que con sus padres, no existe miedo de mostrarse tal cual son con sus amistades porque siempre esperan de ellos un alto grado de comprensión, el cual, en muchas ocasiones, esa comprensión es brindada y gracias a que sus amistades también puedan estar afrontando la misma situación.²⁰

A medida que este proceso se desarrolla, el adolescente establece un nuevo estilo de relación con su familia, desplazando a ésta por el grupo de iguales. La adolescencia es la edad de los grupos de amigos y amigas que lo comparten absolutamente todo: inquietud, malestar, ocio y diversiones, trabajo escolar, problemas familiares y de relación, etc. El grupo desempeña así un importante papel, el grupo es el lugar de aprendizaje y el ‘banco de pruebas’ de un buen número de comportamientos definidos como adultos, ejerciendo además un papel regulador de las ansiedades propias del momento, en muchos sentidos parecida a la función que en la infancia ejercía la familia.²¹

El adolescente adopta modas, estilos, aficiones de sus compañeros, no de sus padres; pero, respecto a proyectos de futuro y decisiones relevantes para el porvenir profesional, la influencia familiar puede ser tan fuerte o más que la de los amigos íntimos o del grupo de compañeros.²²

Un paso muy importante es la búsqueda de su propia identidad. El adolescente se pregunta cuestiones existenciales tales como: ¿Quién soy yo y qué es lo que

²⁰ PAPALIA op.cit. p. 367

²¹ Grupo Nexo, *ya lo sé todo, es solo sexo Educación en el Amor. Orientaciones para padres y docentes sobre educación sexual (adolescentes de 12 años en adelante)*, colección: Actualidad – Educación, Ciudad Nueva, p. 41

²² FIERRO A., *Adolescencia: edad de transición*. Sexta edición, Cuadernos de pedagogía, México, Octubre de 1985.

hago en este mundo? ¿De dónde vengo? ¿Hacia dónde voy?... Ya a partir de los 19 años aproximadamente, se producen otros pasos trascendentales. El adolescente adquiere la independencia pero entendiendo la importancia de la interdependencia; entiende que la independencia es importante, pero la presencia de los padres y de los otros adultos pasa a un plano de igualdad y de respeto mutuo.

La adolescencia es, entonces, una etapa de búsqueda de la propia identidad – corporal y psicológica-, así como un proceso de adquisición de independencia, motivo por el cual los adolescentes pasan a menudo de períodos de deseo de compañía a otros de aislamiento. Esta adopción de posturas reflexivas e introspectivas y la confrontación con los adultos, sirven al adolescente en su proceso de autoafirmación, proceso que se produce en plena crisis emocional, provocando estados de ánimo muy diferentes y cambios bruscos de estos, con las repercusiones que esta situación va a conllevar a nivel de sus relaciones, tanto con el grupo de iguales como con los adultos. De todas maneras, estos cambios de humor irán dando paso a una actitud reservada hasta que, coincidiendo con el inicio de la disminución de tensiones, aparezcan nuevas maneras de manifestar los sentimientos y las opiniones, esta vez de forma más controlada y algo menos impulsiva.

Esta situación, unida al conjunto de características que definen la adolescencia: transición, inestabilidad emocional, búsqueda de la independencia, experimentación, etc. influirá en que se considere a los adolescentes, en general, como grupo de riesgo o con un comportamiento de riesgo en cuanto a algunos aspectos relacionados con la salud y, especialmente, en relación a sus comportamientos sexuales.

Esta consideración de riesgo en relación a la sexualidad, vendrá dada en gran parte por cuatro aspectos fundamentales:

a) Necesidad de experimentación

La adolescencia es un período de crecimiento y desarrollo de altísimo riesgo para la salud de los individuos debido a una multiplicidad de razones, dentro de las

que se pueden destacar: curiosidad desbordada, necesidad de constatar por sí mismo todas las cosas y acontecimientos del entorno, necesidad de experimentación que le permita sentir *todo* de primera mano, rebeldía y culpa inconsciente por ella, compulsión a ser diferente, falta de experiencia vital, todo ello asociado a una búsqueda de libertad sin límites.

Para los adolescentes, en un proceso de convertirse en adultos, va a jugar un importante papel la imitación de aquellos aspectos que definen a un individuo como tal. En este sentido el adolescente va a mostrar una elevada receptividad a los modelos propuestos desde los medios de comunicación y la publicidad, experimentando con diferentes posibilidades de comportamiento. Así va a ser relativamente fácil que los adolescentes integren diferentes conductas frecuentes en su entorno relacionadas con hábitos nocivos: consumo de tabaco, de alcohol, etc., especialmente si tales conductas son consideradas como 'signo de madurez' o de 'status' social.²³ Quizá lo importante no es que el adolescente experimente, sino que algunos de estos experimentos se convertirán en hábitos permanentes.

b) Apetencia por el riesgo

Este hecho de experimentar con determinado tipo de situación, va a tener para el adolescente un aliciente especial: el riesgo. El adolescente está en posesión de un especial sentimiento de invulnerabilidad que le hace sentirse inmune ante un buen número de situaciones. Así, aunque los adolescentes saben que existe la posibilidad de un embarazo en las relaciones sexuales sin protección, a menudo las mantienen en estas condiciones con la creencia de que es muy difícil de que les pase precisamente a ellos. Algunos autores se refieren a este tipo de conducta denominándola "pensamiento mágico", resumido en la habitual frase de: "a mi no me puede pasar".²⁴

²³ MONROY Anameli, op.cit. 15-17

²⁴ CASULLO María Martina, *Adolescentes en riesgo identificación y orientación*, Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 59.

c) Ausencia de formación adecuada

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la falta de un nivel de información mínimo sobre el que fundamentar posibles decisiones a tomar. No sólo no se dan estos mínimos sino que además se produce frecuentemente una situación peor: que la información incorrecta o deformada de que se dispone es tomada como correcta. Este fenómeno se produce cuando la información no es adquirida a través de canales adecuados que permitan verificar que ha sido asimilada correctamente.²⁵

d) Actitud de los adultos

Para el adolescente, el hecho de prever que sus actitudes o conductas no van a ser aceptadas por los adultos de su entorno corta de raíz la posibilidad de establecer un diálogo con los mismos, reservando dicho diálogo para su grupo de iguales. En esta situación y ante el surgimiento de cualquier tipo de dificultades el adolescente buscará ayuda, precisamente, entre quien menor capacidad tiene de prestarla.²⁶

El final de la adolescencia se produce aproximadamente hacia los diecinueve años, acaba con una definición adulta de sí mismo y con el establecimiento de todo un conjunto de perspectivas de futuro.

1.3 Desarrollo cognitivo en la adolescencia

El desarrollo cognitivo se refiere al proceso que ocurre para que un individuo adquiera el conjunto de facultades intelectuales (el entendimiento y el pensamiento) necesarias para su integración social. Las formas de conocer y de incorporar el conocimiento a procesos y estructuras de pensamiento cambian a lo largo del tiempo en el desenvolvimiento del ser humano, de modo que el

²⁵ SOLER F., *El entorno familiar y la sexualidad adolescente*, Enero de 2004, [En línea]. Disponible: <http://www.cuantolibro.com/libro/2572/El-Entorno-Familiar-Y-La-Sexualidad-Adolescente.html>. 28 de septiembre de 2008.

²⁶ Grupo Nexo, op.cit. p. 65.

desarrollo intelectual implica una transformación paulatina y continua, y en principio, progresiva. Aún ante la imposibilidad de lograr generalizaciones absolutas en lo que respecta al desarrollo del ser humano, se han distinguido diferentes fases en la evolución cognitiva humana, desde sus etapas tempranas en las semanas posteriores al nacimiento hasta la edad adulta en donde la capacidad intelectual alcanzada por el individuo potencia sus posibilidades de inserción en la sociedad.

1.3.1 Operaciones lógico-formales en el adolescente

En esta etapa de la adolescencia se marca el comienzo del desarrollo de procesos de pensamiento más complejos (también llamados operaciones lógico-formales), entre los que se encuentran el pensamiento abstracto (por ejemplo, posibilidades), la capacidad de razonar a partir de principios conocidos (construir por uno mismo nuevas ideas o elaborar preguntas), la capacidad de considerar distintos puntos de vista según criterios variables (comparar o debatir acerca de ideas u opiniones) y la capacidad de pensar acerca del proceso del pensamiento.

Durante la adolescencia (entre los 12 y 18 años de edad), el adolescente adquiere la capacidad de pensar sistemáticamente acerca de todas las relaciones lógicas implicadas en un problema. La transición desde el pensamiento concreto hacia las operaciones lógico-formales se produce con el tiempo. El progreso que cada adolescente realiza en el desarrollo de su capacidad de elaborar pensamientos más complejos se lleva a cabo de formas diferentes. Cada adolescente elabora un punto de vista propio acerca del mundo y de la historia.

El pensamiento hipotético deductivo se consolida plenamente, el adolescente puede aplicarlo a las áreas personales como estrategias para resolver sus problemas.

Las capacidades cognitivas del adolescente posibilitan que cobre una mayor conciencia de los valores morales y una mayor sutileza en la manera de tratarlos. La capacidad de abstracción permite al adolescente abstraer e interiorizar los valores universales.²⁷

²⁷ SANTROCK, John W. *Infancia, psicología del desarrollo*, séptima edición, McGraw-Hill, p. 510-551

En esta etapa, el adolescente puede alcanzar el nivel de moralidad Post-convencional de Kohlberg, en donde el sujeto presenta principios morales autónomos y universales que no están basados en las normas sociales, sino más bien en normas morales congruentes e interiorizadas. Ya definida su identidad como ser único e independiente del resto, el adolescente puede dirigir su interés hacia la realidad, haciéndose más objetivo y extrovertido, esto unido al pensamiento lógico-formal hace que el adolescente pueda comparar la realidad con "una posible y mejorada realidad", que lo puede llevar a un inconformismo, depresión o rebeldía.²⁸

El desarrollo de la conciencia unido al dominio de la voluntad, junto a los valores e ideales definidos, concluye en la formación del carácter definitivo.

Gracias a su posición más objetiva frente al mundo, le es posible realizar una planificación vocacional realista de acuerdo a sus intereses y posibilidades concretas, dejando atrás el período de fantasía y ensayo.

Durante la adolescencia no se producen cambios radicales en las funciones intelectuales, sino que la capacidad para entender problemas complejos se desarrolla gradualmente. El psicólogo francés Jean Piaget determinó que la adolescencia es el inicio de la etapa del pensamiento de las operaciones formales, que puede definirse como el pensamiento que implica una lógica deductiva. Piaget asumió que esta etapa ocurría en todos los individuos sin tener en cuenta las experiencias educacionales o ambientales de cada uno. Sin embargo, los datos de las investigaciones posteriores no apoyan esta hipótesis y muestran que la capacidad de los adolescentes para resolver problemas complejos está en función del aprendizaje acumulado y de la educación recibida.²⁹

De manera general se puede decir que el desarrollo cognitivo ocurre con la reorganización de las estructuras cognitivas como consecuencia de procesos adaptativos al medio, a partir de la asimilación de experiencias y acomodación de las mismas de acuerdo con el equipaje previo de las estructuras cognitivas de los adolescentes. Si la experiencia física o social entra en conflicto con los

²⁸ COLES R., *Inteligencia Moral Del Niño, La (y Del Adolescente)*, Kairon, 1998, p. 116

²⁹ PIAGET, Jean. *Ensayo de lógica operativa*, Siglo XXI, p. 372

conocimientos previos, las estructuras cognitivas se reacomodan para incorporar la nueva experiencia y es lo que se considera como aprendizaje. El contenido del aprendizaje se organiza en esquemas de conocimiento que presentan diferentes niveles de complejidad. La experiencia escolar, por tanto, debe promover el conflicto cognitivo en el aprendiz mediante diferentes actividades, tales como las preguntas desafiantes de su saber previo, las situaciones desestabilizadoras, las propuestas o proyectos retadores, etc.³⁰

Además, la adolescencia no sólo trae consigo profundos cambios en la propia imagen y en la forma de interactuar con las demás personas, sino que supone el acceso a nuevas formas de pensamiento, que hasta entonces resultaban del todo o en gran medida inaccesibles. Los adolescentes logran establecer con su entorno no sólo un nuevo tipo de relaciones afectivas sino también nuevas formas de relaciones intelectuales, una comprensión distinta de los fenómenos físicos o sociales y una mayor autonomía y rigor en su razonamiento. Este nuevo modo de pensar surgido en la adolescencia recibe el nombre de *pensamiento formal*, que caracteriza al estudio del mismo nombre, es decir, el estudio de las operaciones formales.

1.3.2 Rasgos del pensamiento formal

Entre los 11-12 y los 14-15 años, se desarrollan y consolidan, a partir de las operaciones concretas ya presentes, las llamadas operaciones formales. Estas operaciones se caracterizan por formar parte de estructuras lógicas más complejas y elaboradas que las de las operaciones concretas.³¹

Existen, no obstante, otro tipo de rasgos característicos del pensamiento formal que resultan más útiles para esta investigación. Son las llamadas características funcionales del pensamiento formal, que son rasgos generales de ese pensamiento que representan formas, enfoques o estrategias para resolver problemas.

³⁰ NAVARRO N. Laura, *Adolescencia*, 2000, [En línea]. Disponible: <http://members.fortunecity.es/psicotech2/>. 30 de septiembre de 2008.

³¹ PIAGET Jean op.cit. p. 391

El adolescente, enfrentado a un problema, es capaz de tener en cuenta no sólo los datos reales presentes, sino también los potenciales o posibles, es capaz de considerar todas las posibilidades que existen en cada situación.

A diferencia de otros niños de menos edad, el adolescente será capaz de considerar no sólo la relación de cada causa con el efecto sino también todas las combinaciones posibles entre las causas. Al razonar no tanto sobre los hechos reales como sobre los hechos posibles, el adolescente está trabajando intelectualmente no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos.³² El vehículo para esas representaciones suele ser el lenguaje, que de esta forma desempeña una labor de importancia creciente en el pensamiento formal. De hecho, para resolver un problema, el adolescente no tendrá en realidad que hacer efectivamente todas las acciones posibles, sino que podrá sustituir algunas por conclusiones de razonamientos expresados verbalmente. Ante una situación los adolescentes no sólo trabajan sobre las posibilidades que ofrece, formulando diversas hipótesis que expliquen los hechos presentados, sino que además son capaces de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se les ocurren. En esta comprobación suele ocupar un lugar central el denominado control de variables, consistente en realizar pruebas en las que se hace variar sistemáticamente un factor cada vez, mientras los demás se mantienen constantes. Al enfrentarse de esta forma a los problemas, el adolescente accede a una serie de conceptos y formas de razonamiento que hasta entonces no eran posibles para él.³³

Los adolescentes poseen un pensamiento cualitativamente distinto del de los niños de menor edad, pero igual en todos sus rasgos al pensamiento adulto. De hecho, las operaciones formales constituyen el último nivel en el desarrollo intelectual. El pensamiento formal es universal, esto es, se halla presente en todos los adolescentes a partir de los 15 años (y en todos los adultos).

Este tipo de pensamiento es uniforme y homogéneo, esto es, constituye todo él un sistema de conjunto, por el que el adolescente accede de modo simultáneo a

³² MEECE, Judith, *desarrollo del niño y del adolescente*, Mc Graw Hill, 2000, p. 120

³³ Idem

los diversos esquemas operacionales formales. El pensamiento formal, dado su carácter proposicional, atiende a la estructura de las relaciones presentes en los objetos y no a su contenido. De esta forma, no se verá afectado por el contenido de las tareas, sino solo por la complejidad de sus relaciones lógicas.

Sin embargo, los estudios realizados con posterioridad indican que el pensamiento formal no se adquiere con tanta facilidad ni de un modo tan homogéneo. Durante una larga época de casi veinte años la mayor parte de las investigaciones sobre el desarrollo intelectual de los adolescentes consistían en intentos de replicar la obra de Inhelder y Piaget (1955), para lo cual se utilizaban en lo posible las mismas tareas y procedimientos de la obra original. El propósito de estos trabajos era, ante todo, *descriptivo*, ya que sólo pretendían contrastar en diversos países y ambientes educativos la validez de los estudios y edades originales. Si bien existían diferencias entre unos trabajos y otros, se observaron ciertas tendencias generales en los resultados.³⁴

En términos más generales, existía un cierto acuerdo en admitir que durante la adolescencia se podía observar un tipo de pensamiento anteriormente inexistente y cuyos rasgos se asemejaban, en lo fundamental, a las características funcionales del pensamiento formal.

1.3.3 Divergencias básicas

En concreto, existían tres divergencias básicas. El pensamiento formal distaba mucho de ser universal, no sólo entre los adolescentes, sino incluso entre adultos con un cierto nivel educativo. La idea de que muchos adolescentes no razonaban formalmente en muchas situaciones y que sólo algunos lo hacían sistemáticamente en todas las situaciones, obligaba a replantear el papel que la educación debía desempeñar en el desarrollo del pensamiento formal, que aseguraba la comprensión de la mayor parte de los contenidos escolares. Si los

³⁴ CARRETERO, M. "Investigación sobre el pensamiento formal". *Revista de Psicología General y Aplicada*, México, 1980 (a), 35, 1-28

adolescentes no usaban espontáneamente el pensamiento formal, había que enseñarles a hacerlo.³⁵

Lo que parece suceder es que al enfrentarse a un problema muchos adolescentes y adultos no logran aprovechar todas sus habilidades por lo que su rendimiento final dista mucho de sus posibilidades.

En otras palabras, un adolescente puede razonar formalmente con respecto a un tema pero no con respecto a otro, dependiendo todo ello de sus expectativas o ideas previas sobre uno y otro.

Resumiendo, si Inhelder y Piaget (1955) suponían que los adolescentes poseen un pensamiento ya plenamente maduro y semejante al de los adultos, los datos actuales vienen a mostrar que el pensamiento adolescente está lejos de alcanzar un desarrollo pleno.

El pensamiento formal no es un rasgo universal ni entre los adolescentes ni entre los adultos. De hecho, algunos autores llegan a dudar de que el pensamiento formal sea característico de los adolescentes. En cualquier caso, es indudable que el pensamiento formal no se desarrolla espontáneamente, por un simple proceso madurativo.

El pensamiento formal no constituye un sistema de conjunto, sino que sus diversos esquemas pueden adquirirse o dominarse por separado. Esto quiere decir que no tiene sentido afirmar que un adolescente es o no formal, ya que puede disponer de unos esquemas formales pero no de otros.³⁶

Se puede decir que el individuo es capaz de entender y construir temas y conceptos abstractos y que algunos de ellos le resulten más sencillos que otros y que algunos adolescentes resolverán con mayor facilidad los temas y entenderán mejor los conceptos que otros adolescentes, sin embargo, entre los 17 a 18 años la capacidad de inteligencia, llega a su totalidad ósea, el adolescente entonces puede entender todo como un adulto.

Este adquiere varias capacidades importantes:

³⁵ CARRETERO, M. "Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales. Infancia y Aprendizaje", *Revista de Psicología General y Aplicada*, México, 1980 (b), 12, 81-98

³⁶ AGUIRRE DE CÁRCER, I. "Los adolescentes y el aprendizaje de las ciencias". Madrid: Servicio del MEC, 1985

- Puede tomar sus propias decisiones y razonar acerca de él mismo.
- Ya no soluciona un solo problema de la vida cotidiana si no ahora puede solucionar varios a la vez.
- En esta etapa el adolescente puede “pensar pensamientos”.
- Comienza el joven a tener nuevas facultades de pensamiento y se vuelve introspectivo, analítico y autocrítico.

Podemos decir que el desarrollo cognitivo en el adolescente se da al mismo tiempo que el desarrollo físico y psicológico y que cada adolescente lo va viviendo de manera gradual y diferente dependiendo del medio que lo circunda. Sin olvidar lo que señala Coleman:

“El desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas de maduración menos patente para los observadores. No hay signos externos o visibles para evidenciar lo que está sucediendo, como ocurre con el desarrollo físico. Sin embargo, en esta esfera se están produciendo constantemente. Además, las alteraciones en la función intelectual tienen implicaciones para diversos comportamientos y actitudes. Estos cambios hacen posible el paso hacia la independencia del pensamiento y la acción, permiten desarrollar al joven una perspectiva temporal que incluye el futuro, facilitan el progreso hacia la madurez en las relaciones, contribuyen al desarrollo de las destrezas de comunicación y, finalmente, subyacen a la capacidad del individuo para asumir papeles adultos en la sociedad”.³⁷

³⁷ COLEMAN Jhon C., Hendry, Leo B., *Psicología de la adolescencia*, cuarta edición, Amo, Tomás del (Traductor), ediciones Morata, Madrid, 2003, p. 44

CAPÍTULO 2.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1 Concepto de rendimiento académico

2.1.1 Rendimiento escolar o académico

La idea de rendimiento domina en el mundo de los adultos, sobre todo en sus aspectos profesional y económico. Cualquier actividad humana que tenga razón de ser se orienta hacia uno o determinados fines. El fin de la actividad o tarea escolar es una cuestión que debe ser planteada frecuentemente por el educador o por la institución educadora. Acabada la actividad prevista, es conveniente preguntarse si se cumplieron o no los primeros propósitos, es decir, si se logró el rendimiento escolar que se esperaba. Los logros obtenidos, pues, en los escolares o en la sociedad por la comunidad educativa constituirán lógicamente el rendimiento escolar de esa comunidad. Se ha hablado de logros sociales y es que, en efecto, no se concibe hoy ya una escuela volcada hacia sí misma sin ningún contacto con el medio circundante exterior, próximo y distante. De este modo, el rendimiento escolar debe expresarse considerando también el influjo positivo que ejerza el centro educativo en el grupo social en que se encuentre.¹

2.1.2 Tipos de rendimiento escolar

Puede hablarse de diferentes tipos de rendimiento escolar.² Se puede mencionar primeramente un rendimiento individual de la institución escolar en cada uno de los alumnos que asisten a las clases y que se concreta en la dotación de unos conocimientos y unos hábitos que le ayudarán durante su vida. Este rendimiento individual puede ser primario y secundario, según la influencia de la escuela actual, para ahora, o para la vida futura de los educandos, es decir, cuando ya en su vida familiar, social o profesional, gracias a los bienes que alcanzó, pueda resolver del mejor modo sus problemas. Existe también un rendimiento social de la institución educativa. Dentro de este rendimiento social, puede hablarse también de un rendimiento primario y de un rendimiento

¹ WOOLFOLK, Anita E. y otros, *Psicología educativa*, Pearsón Educación, 2006, p. 91-96

² GARCÍA, Hoz Víctor, *Normas elementales de Pedagogía empírica*, Quinta edición, Madrid 1965, p. 201

secundario. El rendimiento social primario se consigue en la comunidad social en que radica, aquí y ahora; el secundario será la influencia en la sociedad venidera.

Para García Hoz, los conocimientos, la conducta y la felicidad (insinuada en la alegría) son las manifestaciones más claras que tiene la educación. Así, pues, el alumno que obtenga mayor caudal de las manifestaciones educativas habrá conseguido mayor rendimiento en su paso por la institución escolar.³

Será posible conocer el rendimiento escolar por medio de sus manifestaciones más comunes: aprendizaje y conducta. Averiguar lo que un alumno conoce en cada momento es tarea que resulta hoy relativamente fácil para la Pedagogía experimental. Todo el capítulo relativo a exámenes, tests, pruebas objetivas, etc., solucionan este problema con bastante perfección. Resulta más difícil la comprobación de la conducta de los individuos. Para poder informar con cierta exactitud sobre la conducta de alguien haría falta una observación continuada sobre esa persona durante mucho tiempo. El rendimiento escolar, pues, podrá ser comprobado primordialmente atendiendo a los conocimientos adquiridos por los alumnos; no obstante, y a pesar de las dificultades, también deberá observarse en lo posible la conducta de los mismos.

En la valoración del rendimiento escolar se pueden distinguir dos sentidos: el rendimiento suficiente o insuficiente que resulta de comparar el rendimiento alcanzado por un alumno en relación con un nivel objetivo previamente señalado y el rendimiento satisfactorio o insatisfactorio que resulta de comparar el rendimiento alcanzado por un alumno con el que podía esperarse de sus condiciones personales.

La educación escolarizada es un hecho intencionado y, en términos de calidad de la educación, todo proceso educativo busca permanentemente mejorar el aprovechamiento del alumno. En este sentido, la variable dependiente clásica en la educación escolarizada es el rendimiento o aprovechamiento escolar.⁴ El rendimiento en sí y el rendimiento académico, también denominado rendimiento

³ GARRIDO, Á. y otros, *Personalización educativa: Génesis y estado actual*, Ediciones Rialp, 1991, p. 90

⁴ W. RAY, Crozier y otros, *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento*, Nancea, 2001, p. 20

escolar, son definidos por la Enciclopedia de Pedagogía / Psicología de la siguiente manera:

"Del latín *reddere* (restituir, pagar) el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito en la escuela, en el trabajo, etc.", "..., al hablar de rendimiento en la escuela, nos referimos al aspecto dinámico de la institución escolar. (...) El problema del rendimiento escolar se resolverá de forma científica cuando se encuentre la relación existente entre el trabajo realizado por el maestro y los alumnos, de un lado, y la educación (es decir, la perfección intelectual y moral lograda por éstos) de otro", "al estudiar científicamente el rendimiento, es básica la consideración de los factores que intervienen en él. Por lo menos en lo que a la instrucción se refiere, existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor", "..., al analizarse el rendimiento escolar, deben valorarse los factores ambientales como la familia, la sociedad y el ambiente escolar".⁵

Además el rendimiento académico es entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.⁶ Este tipo de rendimiento académico puede ser

⁵ ANDIÓN, ASENSIO, BELTRAN J. A., *Enciclopedia de pedagogía*, Tomo V, Espasa Universidad Camilo José Cela, Madrid, 2002

⁶ PIZARRO, R y Clark, S. "Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Chile, 1998, 7, 25-33.

entendido en relación con un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos o aptitudes. El rendimiento académico también se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.⁷

Por su lado, Manuel A. y Jesús B. afirman que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres y de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos.⁸

En tanto que José Carlos Núñez Pérez sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.⁹ Desde este enfoque, el rendimiento académico puede correr el riesgo de confundirse con las habilidades que tenga el estudiante para estudiar o por el esfuerzo que ponga en adquirir una escala cuantitativa en su desempeño escolar.

2.1.3 Habilidad y esfuerzo

¿Qué diferencia existe entre habilidad y esfuerzo?, el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia en el ámbito escolar. En el contexto escolar, los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. En otras palabras, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce más su esfuerzo.¹⁰

En este orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgosa para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada

⁷ NAVARRO, E. Rubén, “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo”. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación*. 2003, [En línea]. Disponible: <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&lr=&q=Libro+sobre+rendimiento+acad%C3%A9mico&lr=>. 26 de septiembre de 2008.

⁸ ACOSTA M. Beltrán J. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, ed. Aljibe, 1998, p. 39-54

⁹ NÚÑEZ J. C. y otros, *Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales...)*, Universidad de Oviedo, 1994, p. 125-137

¹⁰ WOOLFOLK Anita E. op.cit. 327. 423-424.

de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo en el estudio no se ve el verdadero nivel de habilidad, de tal forma que esto no amenaza la estima o el valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y de satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga al estudiante. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que el alumno invirtió gran esfuerzo en el estudio implica poseer poca habilidad, lo que puede generar un sentimiento de humillación en el alumno. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren sentimientos de humillación e inhabilidad.

Dado que una situación de fracaso pone en duda la capacidad del alumno, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello emplean estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad.¹¹

Como se menciona, algunas de las estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), retrasa la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con 'honor' por la ley del mínimo esfuerzo.

Por tanto, Beltrán J. A define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita

¹¹ VOVINGTON, M; OMELICH, C. "Journal of Personality and Social Psychology" *¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation.*, 1979, 37, p. 1487-1504

obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.¹²

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación.

Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

Adell I. Cueva, Marc Antoni, después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluyen que hay un doble punto de vista, estático y dinámico, que atañen al sujeto de la educación como ser social. En general, el rendimiento escolar es caracterizado del siguiente modo: a) el rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; b) en su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; c) el rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración; d) el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; e) el rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye

¹² BELTRÁN, J. Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En Acosta, M. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1998, p. 57

expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.¹³

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analiza en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos,¹⁴ sin embargo, Jiménez (2000) refiere que “se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”.¹⁵

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de conceptos sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) la cual postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”¹⁶ encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

¹³ ADELL I CUEVA, MARC Antoni, *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*, Pirámide ediciones, Madrid, 2006, p. 139

¹⁴ BENITEZ, M; et al, (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?* Marzo de 1999, [En línea]. Disponible: www.unne.edu.ar. 18 de agosto de 2008.

¹⁵ JIMENEZ, M. (2000). “Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24, Vol 1, pp. 21-48. núm.2. 2003

¹⁶ Idem

Si se pretende conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido, Cominetti y Ruiz refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes “el rendimiento escolar de los alumnos, es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”.¹⁷

Probablemente una de las variables más empleadas o consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares; razón de ellos que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de este criterio considerado como ‘predictivo’ del rendimiento académico.

En esta investigación definiremos el rendimiento académico como aquel que representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, y se expresa mediante un calificativo o promedio contenido basado en el sistema numérico decimal; es decir, las notas varían de 0 (cero) a 10 (diez) puntos, donde el puntaje de 5 (cinco) o menos es reprobatorio.

2.2 Categorización del rendimiento académico en México

2.2.1 Antecedentes históricos

Desde épocas remotas, las autoridades educativas, profesores, alumnos y la misma sociedad, han manifestado el interés de evaluar el grado de conocimientos que los alumnos van adquiriendo en su paso por la escuela.¹⁸ Se ha buscado la forma de hacerlo de manera objetiva; sin embargo, como el aprendizaje no puede ser palpado de forma tangible, tiene que ser evaluado objetivamente de una forma tal que a la vez permita medirlo y pueda ser seguido evolutivamente, esta forma

¹⁷ COMINETTI, R; RUIZ, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regionale Office

¹⁸ DÍAZ, A. *El examen: textos para su historia y debate*, UNAM, México, 1993, p. 34

de pensar llevó a desarrollar una modalidad para evaluar ese proceso, que fuera totalmente neutral y que no pudiera ser alterada por las cuestiones de la subjetividad humana.

Al menos aquí en México, la sociedad entera parece que ha aceptado y legitimado una cultura específica de la evaluación educativa, que, con el pasar del tiempo se ha tergiversado y que a simple vista por la cotidianidad de las acciones mismas ha tomado el sentido de la llana asignación de una calificación numérica. La práctica de calificar con notas denominadas calificaciones ha impregnado toda la práctica educativa hasta convertir en válido y legítimo el símbolo puesto en un formato de validez oficial.

Parece ser que el origen de las *calificaciones* tuvieron más un propósito práctico que académico a partir de 1850, pues la demanda educativa se incrementó en proporciones mayores y la infraestructura institucional educativa establecida en ese entonces por el Estado, resultaba insuficiente para absorber y atender a todos los demandantes, situación que se agudizó aún más después de la segunda guerra mundial e hizo explosión en los países del eje central y occidentales.

Seis siglos antes de la explosión de la demanda educativa, la Universidad al obtener la primacía sobre el Canciller de Notra-Dame para la acreditación de sus egresados fue la que propiamente utilizó por primera vez el término *examen*, el cual consistía en *la elaboración, creación, presentación y defensa de una tesis*¹⁹, aunque hay varios vestigios aun por comprobar, esto muestra que mucho antes ya existía algún tipo de prueba al cual eran sometidos los discípulos para demostrar su presteza ante obispos y cancilleres catedralicios.

Al perder éstos esta facultad y transferirla a la Universidad en el año de 1213 se establece, *“La base de un nuevo poder profesional: el poder de los expertos que profesaban en determinado campo del saber y que eran solamente ellos los ungidos para examinar y otorgar una licencia o cualificación para ejercer en ese*

¹⁹ PIÑA Marquina, Juan Ignacio. *Ensayo sobre la historia de la tesis*. EN: Zacatecas y Guadalupe, catálogo de tesis de instituciones de educación media superior y superior: con un ensayo sobre la historia de la tesis. Zacatecas, UAZ. CEP; IZC-RLV;ENMAC, IZEA, 2000, p. XXVIV-CXXXV

campo concreto sobre la base del examen";²⁰ situación que posteriormente se transforma con la asignación de una nota numérica; modalidad que paulatinamente fue pasando a todos los demás niveles educativos y que hasta la fecha, sigue siendo válida y utilizada en esencia a través de la aplicación de tests, cuestionarios o reactivos para que en función de los aciertos obtenidos en ese examen, otorgar una calificación a los estudiantes, actividad universal y ampliamente difundida entre docentes, estudiantes, administradores y sociedad en general.²¹

En la escuela mexicana, como lo es prácticamente en todo el mundo, el currículo formal ofrece el examen escrito y las *calificaciones* como el elemento y categoría incomparable para certificar el nivel de conocimientos acumulados por un estudiante dentro de un período temporal y a la vez como el único fin o primordial incentivo para estudiar o aprender algo.²²

2.2.2 Asignación de la calificación

Al hacer un intento por colocar o juntar expresiones de la información en relación a las calificaciones, se encontraron reiteradamente que la evaluación concretada en un signo o símbolo denominado calificación ha servido para:

- Sustituir la cultura pedagógica por la cultura de la “calificación” o mejor conocida como la pseudo cultura de la evaluación.
- Ocultar la verdad de la intención de alienantes y alienados.
- Conservar el poder y control tanto a nivel individual como grupal.
- Insertarse como parte de un proyecto que ve al ser humano como un objeto más en el espacio y proceso de producción.
- Legitimar el racismo y la discriminación entre seres humanos.
- Evidenciar que fue el resultado de un proceso de transformación social que la industrialización monopolizó para su beneficio exclusivo.

²⁰ Ibid, p. XXXIX

²¹ COELLO, S. J. E., *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa*, enero de 1995. [En línea]. Disponible: http://meltingpot.fortunecity.com/alberni/698/revista_docente/ii_iv/b9.html. 5 de junio de 2008.

²² ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, CIDE, NF, CFE, 2000, p. 159

- Indicarnos que las instituciones educativas del mundo cayeron en la trampa que impide discutir realmente los grandes problemas de la educación.
- Quedarnos atrapados en esta trampa, autoridades y docentes por largos períodos sin dar oportunidad a las innovaciones pedagógicas.²³

Significa que el sistema educativo quizá sin desearlo, ha provocado con el procedimiento actual ponderando la asignación de una calificación como signo o símbolo que acredita, califica o certifica los “saberes” del estudiante como parte del proceso de evaluación un resultado inverso, es decir, los estudiantes también al verse sometidos a ese proceso de ideologización, han construido los mismos esquemas conceptuales y conductuales que el sistema, la escuela, los maestros y los padres reproducen de generación en generación, originando en ellos una preocupación superior por un número mayor al seis que por aprender o apropiarse del conocimiento;²⁴ su atención se centra en el problema que representa acreditar, olvidando que sería más sencillo y más tranquilo su transitar por el plantel educativo si se enfocara realmente en aprender, situación que le permitiría en determinado momento tener los argumentos y los elementos necesarios para cuestionar y/o debatir una calificación incorrecta; de otra forma, seguirá sucediendo lo que acontece día a día dentro de los salones de clase, el alumno se resigna a la calificación justa o injusta, otorgada por el maestro, en base al número de aciertos obtenidos, sin la posibilidad de cuestionarla por el hecho de carecer de elementos y fundamentos; Jurjo Torres Santomé dice al respecto:

“Esta peligrosa y errónea concepción de los exámenes o evaluaciones, reducidos a ser los únicos objetivos de la escolarización, puede ser la explicación única o parcial o las dificultades encontradas a la hora de introducir innovaciones en los contenidos y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las aulas... El arma magisterial por excelencia es el temido y

²³ WOOLFOLK, op.cit. 523

²⁴ BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998, p. 25

odiado examen. Un medio académico útil para demostrar... no lo que se sabe, sino lo que se puede escribir... esta modalidad de evaluación tiene mucho que ver en el progresivo sentimiento de repulsión hacia la cultura, los libros... que adquiere un sector importante de estudiantes... Este odio... encuentra su más significativa manifestación en el fracaso escolar y en la deserción”.²⁵

2.2.3 Profesionalización docente

Encontrar una explicación al fenómeno referido de las calificaciones, posiblemente se encuentre en la escasa profesionalización del docente y de la docencia misma que se realiza, enfrentar una situación tan inevitable y tan compleja, pero a la vez tan necesaria y trascendental como lo son las calificaciones, es mucho más problemático cuando se carece de un interés y una motivación para realizarlas de una forma ética y moral o porque posiblemente sólo se conoce una forma de hacerlo, que es la forma tradicional, es decir, tantos aciertos en tu examen escrito, tanto de calificación, si me caíste bien o mal, ya veremos, si no me obedeciste o fuiste sumiso conmigo, tendrás tu castigo o tu premio.

La mística del docente está ausente, no hay interés por entender primero el significado de la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo único que interesa es cubrir la apariencia para conservar el trabajo; es decir, dedicarse a la docencia fue quizá su única opción laboral para poder satisfacer sus necesidades básicas y por tanto, ingresar a la enseñanza no estaba dentro de sus prioridades como profesionistas y menos el deber ser del docente, situación que parece no ser exclusivo de un sujeto o de una escuela en particular ya que Antonio Alanís Huerta señala:

“...tampoco es extraño que los profesionistas que no logran colocarse en instituciones o empresas para ejercer su profesión,

²⁵ TORRES, Santomé, Jurjo, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1998, p. 46-48

lleguen a la docencia...como última opción... Es decir,... es un campo de acción que seguido se ve invadida de profesionistas fracasados, que lejos de ser los impulsores de la superación profesional y de la investigación, se convierten en ejemplos del resentimiento del despegue cualitativo de las instituciones, confinándolas a la mediocridad;... son incapaces de generar propuestas alternativas ante los problemas educativos que confrontan las instituciones, pero son hábiles destructores de toda innovación”.²⁶

Si se acepta lo anterior como válido, no es descabellado exponer que en muchos espacios educativos, de todos los niveles, la asignación de calificaciones se toma como sinónimo de evaluación; debido a que “estas” personas no han comprendido el cabal significado de la profesión docente, ya que de acuerdo con el Dr. Alanís Huerta: “la profesión docente hoy por hoy va acompañada de una exigencia de competencias teóricas, técnicas y contextuales propias del mercado docente”. Si bien es cierto, la docencia dejó hace tiempo de ser un apostolado.

“...sí se puede subrayar que la docencia es una actividad donde se manejan saberes: donde se estudia y analiza un contenido disciplinario, se crea y recrea un conocimiento... La docencia es una oportunidad para aprender, donde no aprende el que no quiere,... es el arte de enseñar un contenido específico a una persona o grupo. Pero también la docencia se prepara, se planifica, y aquí interviene el elemento sistemático y la información científica”.²⁷

²⁶ ALANIS, Huerta, Antonio. *Educación y formación profesional: Análisis y perspectivas hacia el tercer milenio* Tampico, Tamaulipas, México, Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A. C., 2000, p. 83

²⁷ ALANIS, Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente*, Trillas, México, 2001, p. 79-80

Por lo anterior surge la pregunta obligada ¿en dónde, con quién y cómo se aprende a ser un verdadero docente y por consiguiente, ha evaluar correctamente, justamente, equitativamente, neutralmente, en dónde?, Alanís Huerta nos contesta:

“...la docencia como concepto y como práctica se estudia en las instituciones educativas formadoras de docentes; pero a ser maestro se aprende dando clases, enfrentando los conflictos, las carencias de recursos de apoyo, la inseguridad personal y sobre todo, superando las deficiencias profesionales con mucha voluntad, trabajo y dedicación; pero además, reflexionando, analizando, corrigiendo y actualizando nuestra práctica constantemente...”²⁸

Esto quiere decir, que la mística no debió desaparecer, que debe haber convicción en la persona para dedicarse a la docencia, para ser dedicado, justo y equitativo, que no se debe dedicar a esta noble labor simplemente porque no se tiene otra alternativa, que un auténtico profesional de la docencia es aquel que domina con excelencia el contenido disciplinario de la carrera de la cual procede, como también los métodos, técnicas y procedimientos didácticos y pedagógicos y de evaluación, para ponerlos en práctica en todo momento y en cada contexto.

En síntesis, y de acuerdo con lo mencionado anteriormente se puede señalar que en muchas instituciones educativas no existe una verdadera profesionalización docente, situación que obviamente tiene mucho que ver y se refleja en la forma como los docentes evalúan el aprendizaje de sus estudiantes y también como asignan las calificaciones correspondientes.

De tal manera que la vía más viable que se encontró para esa selección del más fuerte y del más apto fueron los exámenes y el más indicado para elaborarlos, aplicarlos y revisarlos era el docente, de tal suerte que, éste fue y sigue siendo el responsable de asignar la nota final, por tanto fue necesario

²⁸ Ibid. p. 80

interiorizar en el maestro este instrumento como el único capaz de dar cuenta si su trabajo estaba dando resultados de forma sencilla, fácil y económica, pero que a la vez respondiera a las necesidades de quien contrata sus servicios como docente.

Otra situación interesante es que los alumnos no obstante de haber aceptado ser calificados, rechazan contundentemente el método de asignación de las calificaciones utilizado por los maestros; es decir, aceptan la evaluación o las calificaciones pero por el simple hecho de que la sociedad considera motivo de orgullo el tener registradas altas calificaciones en el expediente de cada alumno, sin exigir nada más que eso para certificarlo moralmente como una persona competente y con conocimientos. Esta situación solo se refleja en el estudiante hasta el momento en que se encuentra frente a un número asignado en una nota valorativa. ¿Pero qué sucede psicológicamente en el alumno cuando está ante el impacto de un número alto o bajo, qué pasa por su mente, en qué o en quién piensa en ese momento?

Desde el punto de vista de la psicología, entendida ésta como la disciplina que estudia la conducta y la experiencia de los seres humanos, de cómo éstos sienten, piensan, aprenden y conocen para adaptarse al medios que los rodea, y particularmente del concepto de psicología social que es aquella que "... se ocupa de los procesos de la conducta, los factores causales y los resultados de la interacción entre personas y grupos".²⁹ Se ha observado que los estudiantes que tienen que presentar algún tipo de examen, sufren alteraciones o conflictos emocionales durante y después de dicho examen con fines de evaluación educativa.

2.2.4 Conflictos emocionales

Los conflictos emocionales que pueden ir experimentando los alumnos serán descritos a continuación.

El término conflicto, alude a la tensión que un individuo mantiene al estar sometido a dos o más fuerzas que se excluyen mutuamente. Para Freud, el conflicto surge cuando las respuestas de comportamiento, necesarias para

²⁹ CLAY, H. *Introducción a la psicología social*. Cuarta reimpresión, Trillas, México, 1982. p. 20

satisfaces una motivación, no son compatibles con las requeridas para satisfacer otra. Por otro lado, el concepto emoción es un término que se emplea con cierta frecuencia como sinónimo de sentimientos o para designar una reacción que implica determinados cambios fisiológicos. Son tres reacciones primarias que brotan como respuesta inmediata a un estímulo externo, la ira, el amor, y el miedo, que también pueden ser el resultado de un proceso subjetivo, como la memoria, la asociación o la introspección. En palabras de Cortese, las emociones han sido el componente psicológico más antiguo del hombre (anterior al lenguaje y el razonamiento), constituyendo la fuerza motora más importante de la conducta del ser humano.³⁰

En función de la definición anterior, los estudiantes, pueden padecer este tipo de conflicto en los diferentes momentos, espacios y tiempos, a una situación desamen manifestando ira, frustración, depresión, ansiedad y angustia.

Respecto a la ira, Goleman, escribe "... un disparador universal de la ira es la sensación de encontrarse en peligro... que puede estar signado no solo por una amenaza física... sino también, como ocurre con mayor frecuencia, por una amenaza simbólica a la autoestima o a la dignidad: ser tratado de forma injusta o ruda, ser insultado o menospreciado, quedar frustrado en la búsqueda de un objetivo importante".³¹

En función de lo anterior se puede decir que el estudiante al ver en peligro su ingreso a una determinada institución educativa por causa de un examen puede experimentar ira y manifestarla de diferentes maneras como: agrediendo las instalaciones, a los profesores, etc., el caso es que el examen ha jugado, directa o indirectamente, un papel importante en el desenlace de los mismos resultados.

El ser humano, según Clay, se frustra cuando no logra alcanzar determinado objetivo de mucha importancia para él, trastocando su personalidad de pasiva a violenta, de alegre y socializadora a depresiva.³² Un estudiante cuando no logra su objetivo de pasar una materia por medio del examen, puede experimentar cierta

³⁰ CORTESE, A. *Cómo influyen mis emociones en el estudio y el aprendizaje*. 2004. [En línea]. Disponible: http://www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educación/comoinfluyenmisemociones.htm. 1 de octubre de 2008.

³¹ GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*, 5ª reimpression, Vergara editores, S. A. México, 1997, p. 103

³² CLAY, op.cit. 20

depresión o tristeza y lo vemos día con día en los corredores de las instituciones, jóvenes que no logran acreditar una materia se aíslan o manifiestan otro tipo de conducta por el suceso ocurrido en ese momento preciso. El alumno experimenta un estado emocional de malestar o desagrado cuando éste no logra alcanzar el objetivo deseado. Un alto grado de frustración puede desencadenar violencia o depresión.

Varios autores coinciden en que la depresión es un trastorno mental caracterizado por un estado anímico de tristeza a veces exagerada y duradera³³. El individuo con depresión puede presentar sentimientos de inutilidad, culpabilidad e incluso ideas recurrentes de suicidio y muerte. La persona deprimida manifiesta sentimientos de tristeza, pérdida de la capacidad para interesarse o disfrutar de las cosas, disminución de la atención y concentración, pérdida de confianza en sí mismo; se hace reproches la mayor de las veces infundados, no muestra esperanza alguna hacia el futuro, manifiesta pesimismo y visión negativa de la propia vida. Generalmente, los estudiantes, después de conocer los resultados insatisfactorios de los exámenes, viven la experiencia de la depresión, para algunos es más fácil salir adelante, para otros, les será más difícil. Se enfrascan en una lucha interna inevitable, por corto o largo período de tiempo.

Otra de las emociones que se pueden presentar en el transcurso o después de un examen es la ansiedad que, además, es una de los temas de mayor énfasis entre los teóricos de la psicología, por considerarla como el conflicto emocional del cual derivan otros conflictos.

De acuerdo con Ausubel, Smith, Clay, Cortese,³⁴ entre otros; la ansiedad es un estado emocional desagradable, un incremento de tensión al yo, que lo motiva para sortear el peligro. Es una tendencia a responder con temor ante una situación que es percibida como amenaza potencial a la autoestima. También, en las personas propensas a experimentar una fuerte ansiedad a ser evaluadas, su capacidad de respuesta a las pruebas disminuye considerablemente. La vivencia fundamental es el miedo, ya sea a la propia situación del examen o a las

³³ SMITH, R., SARASON, I. & SARASON, B. *Psicología: Fronteras de la conducta*. Segunda edición, Traducción José carmen Pecina, Harla, México, 1984, p. 170

³⁴ GASTÓ, F. C. y otros, *Trastornos afectivos: Ansiedad y depresión*, Elsevier, España, 2000, p. 126-127

consecuencias del mismo. En esta situación de ansiedad, el alumno imagina que lo reprobarán en el examen y por tanto, las posibilidades de ser excluido o expulsado lo ponen todavía más ansioso, hasta el grado de autodescalificarse, pensando que no sirve para estudiar o que el estudio no es útil para él o que, si no pasa dicho examen, no tendrá el reconocimiento, el premio o el trabajo deseado. Según Coger, la ansiedad del alumno durante los exámenes es un ejemplo del temor aprendido ya que “los educadores raras veces piensan en la ansiedad que genera la prueba, los estudiantes saben que ésta es un verdadero problema. Algunos se dejan llevar por el pánico durante los exámenes cruciales: se acelera su ritmo cardíaco, les tiemblan las manos y sus mentes quedan en blanco; interpretan las preguntas del examen de modo completamente erróneo”.³⁵

Para algunos estudiantes los exámenes provocan severas crisis, ubicándolos ante el peligro mítico de la angustia que según Aray “... Se acompaña de respuestas psicósomáticas de la angustia como taquicardia y sudoraciones; en ocasiones desmayos, anorexia o bulimia. En los fumadores, por un aumento de la intoxicación del tabaco. El sujeto, frente a la inminencia del examen, aún sin estar en la situación misma, reacciona con una intensificación de la angustia”.³⁶

De esta manera, los alumnos que tienen que enfrentar una situación de examen, presentan diferentes manifestaciones de enfrentamiento ante tal experiencia. Estas formas de enfrentamiento se verán alteradas antes, durante y posterior al examen dependiendo de los resultados que éstos originen.

2.3 La inteligencia como determinante del rendimiento escolar

El estudio de la inteligencia ha sido uno de los apartados más característicos de la Psicología a lo largo del siglo XX. Desde los trabajos de los pioneros Ch.Spearman, A.Binet, y L.L.Thurstone hasta la actualidad los avances en este terreno han sido constantes y también polémicos. Aún se continúa discutiendo qué

³⁵ BOWER, G. & HILGARD, E. *Teorías del aprendizaje*, sexta reimpresión, Trillas, México, 1998, p. 69

³⁶ ARAY, J. *El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante*, En: Díaz, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*: México: UNAM, p. 222

es exactamente la inteligencia, pues se observa que existen grandes y diferentes posturas entre los teóricos e investigadores de esta rama.

David Wechsler escribió que "la inteligencia es uno de los fenómenos psicológicos que mejor conocemos y del que tenemos más información al compararlo con otros muchos fenómenos psicológicos".³⁷ Esta opinión no es compartida por otros psicólogos que consideran la inteligencia un fenómeno en gran medida desconocido.

2.3.1 Definición de inteligencia

A continuación se expondrán diferentes conceptos de lo que algunos pensadores han dicho al respecto y que ha resultado tan polémico.

"... la inteligencia implica un equilibrio en el tratamiento de la información analítica, creativa y práctica".³⁸

"... constructo de medición que designa unible general de capacidad cognitiva o de aptitud escolar".³⁹

"... la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural".⁴⁰

"... la inteligencia es la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos... toda inteligencia es una adaptación; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu, lo mismo que el proceso complementario de acomodación".⁴¹

"En el mundo real, inteligencia significa mucho más que buenas calificaciones escolares; incluye el conocimiento de uno mismo y de la forma de alcanzar la felicidad, las relaciones con los demás y la resolución de problemas pertenecientes al mundo real. La inteligencia engloba las aptitudes artísticas y musicales, la capacidad de leer y trabajar con otras personas en distintas

³⁷ MORRIS, Ch. G. y otros, *Introducción a la Psicología*, Pearson Educación, 2005, p. 179

³⁸ STERNBERG, R. & APEAR, L. (1996). *Enseñar a pensar*, Aula XXI/Santillana, España, p. 54

³⁹ AUSUBEL, D., *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, 12ª reimpresión, Trillas, México, 1999, p. 510

⁴⁰ GARDNER, H., *Inteligencias múltiples: la teoría de la práctica*, Paidós, España, 1995, p. 25.

⁴¹ PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*. Décima reimpresión, Ariel, México, 1999, p. 182

situaciones y el conocimiento de aspectos prácticos, como cocinar un plato o arreglar un grifo. Del mismo modo, engloba otras habilidades, como la atlética”.⁴²

“La inteligencia humana no es una realidad identificable. Es un constructo utilizado para estimar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una `conducta inteligente’”.⁴³

En líneas generales, se puede constatar que entre la concepción popular y la científica de la inteligencia, existen muchas coincidencias. R.J.Sternberg, en un importante trabajo de 1981, demostró que los expertos y los no-expertos coinciden en señalar que las personas inteligentes se caracterizan por su capacidad de resolver problemas, nuevos o familiares, su manejo del lenguaje y su actitud tolerante y abierta a la innovación.⁴⁴ Las concepciones populares y científicas también coinciden, aunque quizás no tanto, en distinguir la existencia de una capacidad general que permite adquirir conocimientos y unas capacidades más específicas sustentadas en el conocimiento adquirido. Estas coincidencias también incluyen aspectos de la naturaleza y funciones de la inteligencia que en la sociedad occidental constituyen un "saber" anclado en la tradición y que sostiene que: a) la inteligencia es una capacidad, una aptitud disposicional (facultad) que condiciona la obtención de un adecuado nivel de rendimiento en cualquier tarea a la que se enfrenta un individuo, b) esta aptitud tiene una funcionalidad adaptativa por excelencia, c) no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, aunque es en estos organismos donde muestra una mayor complejidad y donde sus

⁴² WILLIAMS, W. *La inteligencia práctica: Un nuevo enfoque para enseñar a aprender*, Traducción de José Ernesto Alberola Blázquez, Aula XXI/Santillana, España, 1999, p. 19

⁴³ PIZARRO, R. et al. “Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares”. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Revista *Talón de Aquiles*, (5), Chile, 1997, Primavera.

⁴⁴ STERNBERG, R.J. *Inteligencia humana*, Paidós, Barcelona, 1987, p. 231-232

efectos son más relevantes, y d) tiene una estrecha relación con la estructura y el funcionalismo del cerebro.

2.3.2 Tipos de inteligencia

Se puede hablar de la existencia de una inteligencia social, que algunos prefieren denominar práctica, que actúa en el contexto de la vida cotidiana y que tanto se enfrenta a un problema doméstico y familiar como a uno financiero o laboral.⁴⁵ En contraste con esta inteligencia amplia, existe una inteligencia entendida como capacidad abstracta o potencialidad básica que permite la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas esenciales para el individuo y que se desarrolla en función de la interacción con el medio durante el ciclo vital; se puede llamar a esta inteligencia natural o potencial.⁴⁶ Además, se incluye otro tipo de inteligencia, que es la que identificamos por medio de los test de CI, una combinación de la potencialidad antes descrita y los conocimientos adquiridos en los primeros años de vida y con la escolarización básica, de ahí que a veces se denomine a esta inteligencia "académica".⁴⁷

Recientemente se ha reconsiderado una nueva propuesta de distinción. Se trata de distinguir la inteligencia del conocimiento (o aprendizaje) ya que ambos fenómenos están íntimamente relacionados con el rendimiento, que es el referente último de esta capacidad. Según este criterio, se pueden distinguir dos tipos de inteligencia, la que se relaciona con el rendimiento ante tareas novedosas (en las que el conocimiento no es el eje central de la ejecución) y la que es utilizada ante situaciones familiares o conocidas. La primera permite resolver situaciones nuevas y la segunda problemas en contextos conocidos. Ambas constituyen tipos de inteligencia general, no específicas de un dominio cognitivo particular, ambas están relacionadas entre sí, y aunque se utilizan con una misma finalidad, se implican diferencialmente en las tareas de acuerdo a sus exigencias.⁴⁸

⁴⁵ MUGNY, G., *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Anthropos editorial, 1988, p. 65

⁴⁶ Ibid, 95-96

⁴⁷ SHAFFER, R.D., *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Cengage Learning editores, 2000, p. 321

⁴⁸ Ibid p. 308-310

2.3.3 Estudio científico de la inteligencia

El 13 de diciembre de 1994 se publicó en la revista *Wall Street Journal* una declaración de 25 puntos básicos sobre el estudio científico de la inteligencia, suscrita por 52 científicos de distintos países.

Se presentan resumidamente, algunos de los principales puntos de esa declaración, dada su importancia como punto de encuentro de los especialistas en el estudio científico actual de la inteligencia:

- La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una habilidad para resolver tests, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer.
- La inteligencia, así definida, se puede medir, y los tests de inteligencia la miden adecuadamente. Estos tests constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades.
- Existen diversos tipos de tests de inteligencia, pero todos ellos miden la misma inteligencia. Algunos tests incluyen palabras o números y requieren un conocimiento cultural específico (como, por ejemplo el vocabulario). Otros, en cambio, no requieren ese conocimiento, e incluyen formas o diseños, de modo que sólo exigen conocer conceptos universales simples (mucho/poco, abierto/cerrado, arriba/abajo).
- La distribución de las personas según el rendimiento en esos tests, se puede representar adecuadamente mediante una distribución normal. La mayor parte de las personas se sitúan alrededor del punto medio (CI=100). Pocas son muy brillantes o muy poco brillantes.
- Los tests de inteligencia no están culturalmente sesgados en contra de los afroamericanos u otras personas nativas angloparlantes de los Estados Unidos (hay que recordar que esta declaración se hace en los USA y para la población estadounidense).

- Los miembros de todos los grupos étnico-raciales estadounidenses se sitúan a todos los niveles de la escala de rendimiento intelectual. Las curvas de los distintos grupos se solapan, pero los grupos suelen diferir por el lugar de la curva en el que tienden a agruparse sus miembros.
- El nivel intelectual se relaciona directa e intensamente con el rendimiento en contextos sociales, económicos, ocupacionales y educativos. Sea lo que sea lo que miden los tests, tiene una gran importancia práctica y social.
- Un alto nivel de inteligencia supone una ventaja en la vida cotidiana, dado que la mayoría de las actividades diarias requieren algún tipo de razonamiento y toma de decisiones. Por el contrario, una baja inteligencia supone una desventaja, especialmente en ambientes desorganizados. No obstante un alto CI no garantiza el éxito en la vida y un bajo CI no garantiza el fracaso.
- Las ventajas prácticas de poseer una alta inteligencia aumentan a medida que las situaciones se hacen más complejas (novedosas, ambiguas, cambiantes, impredecibles o con muchas alternativas).
- Las diferencias de inteligencia no son el único factor que influye en el rendimiento educativo, en la eficacia de la formación recibida o en las ocupaciones muy complejas, pero la inteligencia suele ser el factor más importante.
- Las personas difieren en inteligencia debido a diferencias tanto en el ambiente como en la herencia. Las estimaciones de la heredabilidad van desde 0.4 a 0.8 (en una escala de 0 a 1). Si todos los ambientes fuesen iguales para todo el mundo, la heredabilidad sería de 1 (es decir, del 100%) dado que todas las diferencias que se pudiesen observar tendrían necesariamente un origen genético.
- Los miembros de la misma familia suelen diferir sustancialmente en inteligencia (en promedio unos 12 puntos de CI) tanto por razones genéticas como ambientales.
- El hecho de que el rendimiento intelectual sea heredable no significa que no esté influido por el ambiente.
- Aún no sabemos cómo manipular la inteligencia para elevarla de manera permanente.

- Las diferencias en la inteligencia de origen genético no son necesariamente irremediables (considérese la diabetes o la fenilcetonuria), ni tampoco son necesariamente remediablas las diferencias causadas por el efecto de agentes ambientalmente (considérense los daños físicos, los venenos y algunas enfermedades).
- No existe una respuesta definitiva a la pregunta de por qué son distintas las distribuciones de rendimiento intelectual en distintos grupos étnico-raciales estadounidenses. Las razones que justifiquen aquellas diferencias pueden ser distintas de las razones por las que difieren los individuos dentro de cada grupo. Es erróneo asumir, como algunos hacen, que la razón por la que algunos individuos en una determinada población tienen un alto CI mientras que otros tienen un bajo CI, debe ser la misma razón por la que algunas poblaciones incluyen más individuos de alto o de bajo CI que otras poblaciones.
- Las diferencias étnico-raciales son algo menores, pero todavía sustanciales, en individuos con el mismo nivel socioeconómico.
- Los estudios sobre la inteligencia se basan en la auto-clasificación en distintas categorías étnico-raciales (es decir, es el propio sujeto quien informa de su pertenencia a un determinado grupo étnico-racial), al igual que sucede en otros estudios dentro de las ciencias sociales.⁴⁹

Además, describe la gran estabilidad de las puntuaciones en los tests de inteligencia durante el desarrollo individual, la utilidad en la predicción del rendimiento escolar y ocupacional, así como su relación con resultados sociales tales como el estatus social, los ingresos económicos o la delincuencia.

El informe enumera una serie de variables ambientales que parecen influir en las diferencias de rendimiento en los tests: variables sociales como la ocupación, la escolarización, las intervenciones educativas y el ambiente familiar, y variables biológicas como la nutrición, el plomo ambiental, el alcohol o los factores perinatales.

⁴⁹ PUEYO, Antonio Andrés, *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*, 1999. [En línea]. Disponible: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=225>. 30 de septiembre de 2008.

El informe de la *American Psychological Association* termina con la enumeración de una serie de preguntas sobre la inteligencia que todavía siguen sin respuesta y que constituyen una auténtica agenda para la investigación del siglo XXI. Son las siguientes:

- Las diferencias genéticas contribuyen sustancialmente a las diferencias de inteligencia, pero no se conocen aún los mecanismos de acción de los genes sobre la inteligencia.
- La influencia genética aumenta con la edad, pero no se sabe por qué.
- Los factores ambientales contribuyen también sustancialmente a las diferencias de inteligencia, pero no se sabe cuáles son esos factores ni cómo actúan.
- Asistir a la escuela es importante, pero no se sabe cuáles son los aspectos críticos de la escolarización.
- El papel de la nutrición sobre la inteligencia todavía no está claro.
- Existen correlaciones significativas entre las medidas de laboratorio de velocidad de procesamiento de la información y las medidas estandarizadas de inteligencia, pero no se sabe todavía cómo interpretar esa correlación.
- Las puntuaciones medias en los tests de inteligencia han aumentado durante el siglo XX, pero no se sabe cuáles pueden ser las causas.
- Las diferencias promedio de rendimiento entre determinados grupos sociales (estadounidenses) no se debe al posible sesgo de los tests y tampoco es un reflejo de las diferencias en estatus socioeconómico. Actualmente se ignoran las causas de esas diferencias promedio.
- Los tests de inteligencia actualmente disponibles no exploran todas las formas posibles de inteligencia y es necesario ampliar este ámbito a otros dominios propios de la acción social de la inteligencia.

Los estudios realizados en los Estados Unidos sobre el nivel de predicción de los tests de inteligencia señalan que son instrumentos valiosos: "los tests psicométricos son los mejores predictores del éxito en la escuela y el mundo laboral. Y lo que es más, no son predictores menores de fracasos en la vida diaria, como caer en la pobreza o depender del estado (...). Decir que otras cosas son

importantes, además de la inteligencia, no es en realidad un reto hasta que se diga con precisión cuáles son esas otras cosas".⁵⁰

2.3.4 Diferencias intelectuales

En general, las diferencias intelectuales son relevantes en los contextos de aprendizaje en las siguientes condiciones: (1) el aprendizaje es intencional y se requiere un esfuerzo mental consciente; (2) el material a aprender es jerárquico, es decir, aprender exige haber aprendido; (3) el material a aprender es significativo; (4) la tarea de aprendizaje permite la transferencia de conocimiento o de habilidades; (5) el aprendizaje exige "darse cuenta" o "coger la idea"; (6) el material a aprender tiene una dificultad o complejidad moderada; (7) el tiempo disponible para aprender es igual para todo el mundo; (8) el material a aprender depende de la edad; y (9) cuando se analizan los primeros pasos del aprendizaje. Naturalmente, comprender estas relaciones permite sacar conclusiones sobre cómo superarlas mediante la intervención educativa.⁵¹

Una pregunta casi obligada sería: ¿Difieren las personas en inteligencia por las diferencias en la escolarización? Uno de los mejores estudios, ya clásico, sobre este tema fue coordinado por Jencks (1972). Las principales conclusiones obtenidas fueron las siguientes: (1) la asistencia a cursos de educación pre-escolar antes de los 6 años de edad produce un efecto reducido en el desarrollo cognitivo. Es decir, la asistencia masiva a cursos de pre-escolar no reduce las diferencias de inteligencia en edades posteriores. Al contrario, es posible que las diferencias aumenten. (2) la asistencia a clases de educación primaria influye en el resultado obtenido en los tests de inteligencia. Los niños que, por alguna razón, no pueden asistir a la escuela durante un determinado período de tiempo, ven reducidas sus puntuaciones en los tests. (3) la asistencia a centros de secundaria y al instituto produce efectos más reducidos que la asistencia a la escuela primaria. (4) las diferencias entre la calidad de las escuelas posee un efecto

⁵⁰ HUNT, E. (1997). El papel de la inteligencia en la sociedad moderna. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva. p. 539-540

⁵¹ COLOM, R. *Quien mucho abarca poco aprieta*. Papeles del psicólogo, 1999, p. 57-60

modesto sobre la inteligencia. La diferencia promedio de CI entre las partes altas y bajas de la distribución cognitiva es de 12 puntos.

2.3.5 Inteligencia emocional

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), quien en su libro *Emocional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, relaciona el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destaca el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes: “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:

1. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que aprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
2. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
3. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser capaz.
4. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
5. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
6. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la

confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.

7. Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales".⁵²

Con base a lo anterior, lo ideal sería educar en el autocontrol ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Sin embargo, se considera que no basta el autocontrol del alumno para lograr un éxito académico o social, esto se ve afectado también por todo el ambiente que lo rodea u otras muchas variables más.

2.4 Rendimiento escolar y medio educativo

La escuela según De Giraldo y Mera, da la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un estudiante. Si las normas de una institución educativa son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en la escuela y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.⁵³

⁵² GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books Psychology, New Cork, 1996, p. 220-221

⁵³ DE GIRALDO, L; MERA, R. (2000), *Clima social escolar: percepción del estudiante*, 2000, [En línea]. Disponible: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>. 8 de octubre de 2008.

Glasser en su trabajo con jóvenes que manifiestan conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone:

“no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impida el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas”. Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable”.⁵⁴

2.4.1 Contexto extraescolar

El contexto extra escolar puede estar presente en el proceso educativo de diversas maneras. En primer lugar, cada alumno trae consigo una experiencia vital asociada a contextos determinados, que está cristalizada a contextos determinados, categorías y criterios básicos, valores, actitudes, hábitos, expectativas, todo lo cual incide directamente tanto en sus capacidades básicas como en su contribución a la producción colectiva de significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, lo usual es pretender que los alumnos están nivelados y homogeneizados, como tabula rasa sin otro antecedente que el paso por niveles previos del sistema escolar. Esa concepción dificulta innecesariamente los procesos de aprendizaje e impide aprovechar los recursos que cada uno trae

⁵⁴ GLASSER, W., *Escuela sin fronteras*. Pax-México, México, 1985, p. 125

(incluido el profesor), al no reconocer el verdadero “punto de partida” del aprendizaje individual o grupal. Esto puede corregirse si hay reconocimiento y diagnóstico sistemático de dicho punto de partida y ese trasfondo es traído creativamente y trabajado al interior del proceso educativo.

En segundo lugar, cada alumno sigue viviendo en un contexto familiar, comunal y social durante sus estudios, y tiene una proyección de su inserción en ese contexto, lo que opera como elemento fundamental en su interés/motivación hacia el trabajo académico.

Cada uno de los sectores que rodea al alumno, está influyendo en él de manera particular. Siguiendo a Vigotsky se puede decir que “El medio determina el desarrollo psíquico del niño a través de cómo vive el niño dicho medio”. Por eso no se puede deslindar al estudiante de su medio que lo circunda.

La escuela de nuestros días no puede estar encerrada dentro de sus paredes o sobre sí misma, debe abrir los ojos ante las realidades que presenta el alumno fuera y dentro de la misma, procesar toda la información que el alumno manifiesta, asumir una actitud descifradora de interpretación permanente ante cada uno de los signos para crear nuevos lenguajes, nuevos códigos, nuevas respuestas a las inquietudes de sus alumnos.

Si un alumno se droga, si una alumna ha quedado embarazada, si alguien se escapa de su hogar, si los fines de semana son un tributo al descontrol, si numerosos alumnos prefieren un festivo viaje de egresado a cualquier propuesta cultural o formativa, si interesan más los grupos de rock que los mensajes culturales, si son más importantes los deportistas famosos que los científicos, si se recuerda más a los actores y a las modelos que a los buenos escritores, si los acontecimientos públicos se van desplazando vertiginosamente sin que se puedan dirigir o procesar por la rapidez del cambio, si la estructura familiar o la sexualidad son una elección personal que responde a criterios relativos y provisorios, si cualquier medio es lícito para conseguir una vida placentera, y si todos estos hechos preocupan tanto a docentes y padres de familia con tanta fuerza.

2.4.2 Contexto intraescolar

La institución y sus educadores deben tomar en cuenta que todos estos acontecimientos están presentes en los alumnos, que estos sucesos se meten en las aulas y hasta en los mismos baños, se transforman en inscripciones en los cuadernos de apuntes o de tareas, son los mensajes de texto de los celulares, los chateos, los mail... sin miedo ni rodeos, deberán procesar con criterio y creativamente toda esta manifestación de los estudiantes. Para eso, la escuela deberá ir a la vanguardia de toda la información que el alumno está manejando, sin renunciar a lo propio de ella, a las tareas académicas, abrirse a los dictados de una realidad que duele, de una verdad que a veces es triste, pero que siempre tiene remedio.

El educador no proviene de otro mundo, no vive otra realidad, no respira otro aire. El mundo es el mismo para todos y muchos de los interrogantes existenciales que se formulan los alumnos o los padres de los alumnos son sus propios interrogantes. Los problemas de la sociedad son sus problemas. No está inmunizado contra la incertidumbre, la duda, la sospecha, el relativismo, sino que es alguien que padece los mismos males que el resto de la sociedad, que está afectado por los mismos síntomas y las mismas incitaciones de la época, alguien consciente de su fragilidad y sus debilidades, que aprende a fortalecerse a partir de su función, que es consciente del rol que desempeña y que se construye a partir de la demanda de quienes lo rodean.

No siempre respira entusiasmo, destila convencimiento, maneja certezas, logra superar los impulsos, pero el rol que desempeña crea una identidad necesaria para oficiar como presencia, compañía y referencia. El educador de hoy no mantiene la "sacralidad" vocacional del pasado, pero tampoco reduce su función a un contrato de trabajo; no renuncia a sus derechos, pero al mismo tiempo que los ejerce se compromete personalmente con sus deberes.

2.5 Influencia del medio familiar para el rendimiento escolar

La familia vista desde una perspectiva sistémica es un grupo o sistema compuesto por subsistemas que serían sus miembros y a la vez integrada a un sistema que es la sociedad (Ares, citado por Herrera, 1997). Cada miembro de este sistema posee roles que varían en el tiempo y que depende de la edad, el sexo y la interacción con los otros miembros familiares, por tanto, las influencias dentro de la familia no son unidireccionales sino que son una red donde todos los integrantes de la familia influyen sobre los otros integrantes.⁵⁵

2.5.1 El nivel socioeconómico

Un buen predictor ambiental de problemas de aprendizaje escolar es el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia en que el niño se desarrolla,⁵⁶ ya que de aquellos alumnos que necesitan ser colocados en cursos de educación especial, tres de cuatro provienen de bajo nivel socioeconómico.⁵⁷ Asimismo, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos, son factores mutuamente relacionados.

El bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos. Está relacionado con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, la comunicación lingüística al interior del hogar, y las expectativas educacionales para los hijos. Involucra la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos. Implica, además, la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los hijos a tener éxito en la escuela.⁵⁸

Las características de los hogares de bajo nivel socioeconómico influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y social de los hijos, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un

⁵⁵ HERRERA P., *La Familia Funcional y Disfuncional, un indicador de salud*. Rev. Cubana MED gen Integ 1997, p. 89

⁵⁶ UNESCO. 1996. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*.

⁵⁷ BROMAN, S., BIEN, E. y SHAUGENESSY, P. *Low achieving children. The first seven year*, Hillsdale, M.J. 1985, Lawrence Erlbaum.

⁵⁸ JADUE, G.. "Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos", *Boletín de Investigación Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile*, Chile, 1996, Vol. 11:51-63.

ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario,⁵⁹ lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase media al enfrentar la tarea escolar, ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y la estrategia utilizada por el alumno para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de habilidades que se logran a través de experiencias que el alumno adquiere antes de ingresar a otro nivel educativo.⁶⁰

La aglomeración, peculiaridad de los hogares pobres, produce tensiones intrafamiliares,⁶¹ y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres⁶² y que está mutuamente relacionado con la aglomeración, coarta el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una clase o comentar un artículo, ejercitar el “por qué”, lo que tiene como consecuencia una habilidad cognitiva y de percepción deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y la atención fluctuante y poco sostenida.⁶³

Asimismo, los padres de bajo nivel socioeconómico utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela. Interactúan escasamente con sus hijos en actividades que tengan relación con estrategias de aprendizaje. Esta escasa interacción padres/hijo provoca que la experiencia de algunos alumnos de bajo nivel socioeconómico con las demandas académicas sean extremadamente reducidas, lo que constituye un principal factor que afecta su capacidad para

⁵⁹ JADUE, G. 1991. Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural, *Estudios Pedagógicos* 17:111-123.

⁶⁰ BRAVO, L., *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Universitaria, Santiago, 1990, p. 152

⁶¹ Mc LANAHAN, S.. *Family structure and the reproduction of poverty*, *American Journal of Sociology* 1985, p. 873-901.

⁶² JADUE, G. “Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños”, *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, Perú, 1996a Vol. XIV 1: 34-45.

⁶³ MAJLUF, A., *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*, Brandon Enterprise, Lima, 1993, p. 119

aprender. En estas familias no se acostumbra leer a los hijos, lo que desde una perspectiva cognitiva les coarta las habilidades para el aprendizaje en la escuela.⁶⁴

2.5.2 Actitud de los padres

Las actitudes de los padres también están relacionadas con el rendimiento escolar. Las madres de bajo nivel socioeconómico se describen a sí mismas como pasivas o subordinadas de los profesores, mientras que las de clase media se auto describen como activamente involucradas en el rendimiento escolar de sus hijos y en un mismo nivel que los docentes. Los padres de bajo nivel socioeconómico cooperan escasamente o no ayudan a la gestión del profesor, lo que trae consigo el bajo rendimiento o el fracaso de sus hijos en la escuela.⁶⁵

Los retrasos en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los alumnos pobres, provocados en gran medida por factores ambientales adversos, tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar y a largo plazo, la imposibilidad de los individuos de lograr un trabajo estable que les permita una adecuada subsistencia.

La misma sociedad ha sufrido una evolución en los últimos tiempos que ha repercutido de forma directa en la familia y la escuela. Tanto es así que uno de los temas más destacados respecto a la educación en estos días es la colaboración de ambas y su necesidad.

Con la incorporación de la mujer al mundo laboral y otros cambios de diversa índole, sobre todo político y económico, el rol de la familia ha ido evolucionando. Ésta ha pasado de ser la encargada única y exclusiva de la formación de los hijos, a delegar en la escuela parte de esta tarea.

Son muchos los casos de los matrimonios en los que ambos trabajan y no tienen con quién dejar a los hijos. Por eso, en numerosas ocasiones, el motivo de la escolarización de los hijos no es otro que buscar un lugar “seguro” durante la jornada laboral de los padres, o como se viene denominando hasta hoy, por motivos asistenciales.

⁶⁴ Idem

⁶⁵ ASSAEL, J. y NEUMANN, E., *Clima emocional en el aula*, Colección etnográfica 2, 1989.P.I.I.E

Este es uno de los muchos motivos por los que la colaboración entre los dos principales ámbitos de socialización del alumno –familia y escuela- se hace imprescindible, ya que los docentes tienen una necesidad básica de conocer cómo son los padres del estudiante y qué comportamientos del alumno pueden estar justificados dentro de este ámbito.

Los docentes han de aprovechar todas aquellas fuentes de información factibles sobre el alumno puesto que este conocimiento les permitirá planificar y programar un proceso de enseñanza/aprendizaje más adecuado a las características individuales, y este aspecto, en la actualidad, es sin duda alguna, una de las metas prioritarias de la enseñanza a todos sus niveles.

2.5.3 La participación de los padres de familia en la escuela

Es innegable que respecto a la opinión de los docentes sobre la participación de los padres en la escuela existen dos tendencias evidentes: contar con ellos o evitarlos por todos los medios. La primera postura habla de maestros que favorecen este contacto con las familias y que este contacto y sus vivencias hayan sido más positivas. La segunda postura suele estar justificada por un cúmulo de experiencias negativas al respecto, en las que el maestro se ha enfrentado a padres descontentos sin justificación, poco preparados para la participación en el aula, o excesivamente entrometidos que prefieren tener cualquier contacto con ellos.

Lo ideal sería una participación conjunta en la que se destaque la importancia de ambos para conseguir que el alumno se desenvuelva de forma autónoma en la sociedad, adquiera valores y hábitos adecuados, y se desarrolle íntegramente.

Respecto a las ventajas que la participación de las familias tiene en la práctica docente, se puede decir que el hecho de contar con la ayuda de los padres en momentos como las excursiones, salidas o talleres supone una gran ayuda para el docente. O que cuando se puede contar con sus profesiones u oficios supondrán una gran ventaja respecto a aquellas aulas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje quede limitado a la exclusividad del maestro y el alumno.

De manera general se puede decir que cuando la familia establece y crea el ambiente adecuado para que los alumnos aprovechen al máximo sus estudios estableciendo conversaciones diarias sobre hechos cotidianos, expresiones de afecto, comentarios en familia sobre libros, noticias del periódico, revistas, programas de televisión, visitas en familia o con miembros de la familia a bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos, actividades culturales, estímulo para emplear nuevas palabras y para ampliar el vocabulario. Marcar un tiempo de estudio en casa, rutinas diarias que incluyen tiempo para comer, dormir, jugar, trabajar, estudiar y leer. Tener un lugar tranquilo para estudiar y leer, interés de la familia en hobbies, juegos, y actividades con valor educativo. Dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura sobre ver televisión y actividades de ocio, expectativas de puntualidad, preocupación por el uso correcto y apropiado del lenguaje, control de los padres sobre el grupo de amigos de sus hijos. Control y análisis de los programas de televisión e Internet junto a los hijos y conocimiento de los padres de los progresos del hijo en la escuela y de su crecimiento personal, etc. el alumno llegará al centro escolar preparado en actitud, hábito y habilidad para aprovechar al máximo la instrucción de los profesores y la eficacia del propio profesor incrementa. Dado que se sabe, por estudios realizados, que los estudiantes aprenden mejor cuando el ambiente del hogar promueve los patrones de vida familiar señalados anteriormente.⁶⁶

Entonces, el clima familiar influye considerablemente en el educando tanto por las relaciones que se establecen en el hogar, como por los estímulos intelectuales, culturales, etc. que se brindan, así como por la forma de ocupar el tiempo libre. La familia es la institución natural más importante en la vida estudiantil del hijo.

En esta investigación se ha venido comprobando que las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que esta institución ejerce sobre el rendimiento escolar del alumno. Esto quiere decir que es beneficioso utilizar racionalmente el tiempo libre, de forma que se combine la formación y la diversión. Desde esta perspectiva, por ejemplo, no sería

⁶⁶ FERMOSO, P. Las relaciones familiares como factor de educación en *Pedagogía Familiar*, Narcea, Madrid, 1993, p. 273-274

recomendable pasar varias horas cada día ante el televisor y sí resulta apropiado, en cambio, practicar deporte, acudir al teatro y al cine, apreciar el arte, leer, realizar excursiones, integrarse en grupos sociales, etc. Este tipo de actividades estimuladas por un ambiente familiar genuinamente cultural-educativo ensanchan los horizontes intelectuales y personales y, por ende, contribuyen a mejorar el rendimiento académico de su hijo.

CAPÍTULO 3.

LA PERSONALIDAD

3.1 Concepto de personalidad

Definir la personalidad no es fácil, existe variedad de acepciones de este término. Sin embargo, “la palabra en cuestión se deriva de persona, de origen latino, que designa la máscara del actor y a un personaje de una obra teatral. El Concise Oxford Dictionary da dos acepciones: 1) ser persona; existencia o identidad personal; 2) carácter personal. En psicología, Allport (1937) define la personalidad como: “La organización dinámica de los sistemas psicofísicos dentro del individuo que determinan sus adaptaciones exclusivas a su medio”.¹ Chil (1968) da la definición siguiente: “Factores internos más o menos estables que hacen que la conducta de una persona sea coherente de un momento a otro y diferente de la conducta que otras personas manifestarían en situaciones comparables”.²

Entre estas dos definiciones hay semejanzas y diferencias. Ambas están de acuerdo en que la personalidad es un factor interno que ejerce un efecto causal sobre la conducta. La persona actúa sobre el ambiente o se adapta a él, pero su conducta no es el producto de fuerzas ambientales. Ambas definiciones aluden a la variación, a las diferencias entre las personas. Ambas se refieren al carácter único de la respuesta de un individuo al medio. Crozier interpreta esto en términos de comparación con la conducta de otras personas, mientras que Allport enfatiza la constelación exclusiva de sistemas psicológicos en el individuo. Por último, Crozier hace una referencia más explícita a la estabilidad y la coherencia.

En los últimos años se han cuestionado dos elementos fundamentales de estas definiciones: Que la personalidad sea un factor causal y que produzca la estabilidad de la conducta. También se suscitó la disputa entre los psicólogos que prefieren descubrir los aspectos importantes en los que difieren las personas entre sí y los que sostienen que cada una de ellas es un individuo y que, aunque sea posible descubrir a las personas con términos que no son exclusivos de cada una –“lista” o “consciente”-, la persona es más que la suma de estas descripciones.

¹ CLONINGER S. C. et al, *Teorías de la personalidad*, Pearson Educación, 2003, p. 198

² CROZIER, W. Ray, *Diferencias individuales en el aprendizaje, personalidad y rendimiento escolar*, Nancea, Madrid, p. 19

La personalidad se entiende como la organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que clarean, transforman e integran la información.³ La personalidad total, o suprasistema, está integrado por seis sistemas (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) cada uno de los cuales consta, a su vez, de subsistemas multidimensionales a múltiples niveles y los constructos de orden superior ejercerán una influencia mayor sobre la conducta y un papel más integrativo que los de orden inferior (de orden inferior a superior: sensorial y motor, cognitivo y afectivo, estilos y valores).⁴

De la integración que se produce entre estos sistemas derivan el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones: a) la *visión del mundo*, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivo y estilos, b) los *estilos de vida* del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivos y de valores, y c) la *autoimagen o autoconcepto* que está determinada, en último término, por la interacción de los sistemas de estilos y valores.⁵

El autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales del self (o personalidad integral), siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna.⁶

Shaffer (2000) afirman que la personalidad va a ser el patrón único de rasgos de un individuo. Un rasgo es cualquier aspecto distintivo y duradero en el que un individuo difiere de otros. La personalidad viene a ser la suma total de patrones conductuales y potenciales del organismo, determinados por la herencia y por el medio social; se origina y desarrolla a través de la interacción funcional de los cuatro sectores principales dentro de los cuales están organizados estos patrones

³ GONZÁLEZ, V. R. et al, *Cognición*, CE FESI UNAM, p. 10-11

⁴ MILLÁN, M. A. y otros, *Psicología y familia*, Cáritas española, 2002, p. 201-201

⁵ Ibid, p. 244

⁶ GONZALEZ P. J. A., *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*, Psicothema, 1997, Vol. 9, nº 2, p. 272

de conducta: el sector cognoscitivo (inteligencia), el sector conativo (carácter), el sector afectivo (temperamento) y el sector somático (constitución).⁷

Cattell inicialmente concibió la personalidad como aquello que nos dice lo que hará una persona en una situación determinada. Posteriormente modifica este concepto al tomar en cuenta la situación y el estado de ánimo de los sujetos. Al respecto refiere que la personalidad es lo que determina la conducta en una situación definida y un estado de ánimo definido.⁸

Pérvin destaca la importancia conjunta de la herencia y del aprendizaje, de la naturaleza y de la educación para el desarrollo de la personalidad. Los rasgos son determinados por la herencia y el ambiente. La dotación genética del individuo influirá en las respuestas de las demás personas hacia él, en el modo como irá aprendiendo cosas y su herencia pondrá unos límites a la modificabilidad de su personalidad por las fuerzas ambientales. El proceso de desarrollo de la personalidad se ve además complicado por la maduración. La maduración puede retrasar la plena expresión externa de los factores genéticos de los rasgos. Asimismo la maduración puede influir en el tipo de aprendizaje seguido para adquirir un rasgo en un momento dado de desarrollo del organismo. En general se cree que los primeros años son particularmente importantes para la formación de la personalidad. De hecho, los aspectos básicos de la personalidad se forman antes de los siete años.⁹

En este trabajo de investigación se definirá la personalidad como cualquier aspecto regulador de la conducta, distintivo y duradero en el que un individuo difiere de otro.

3.2 Teorías de la personalidad

3.2.1 Definición de teoría

Sería bueno empezar estableciendo una definición sobre las teorías de personalidad. Primero, la teoría. Una teoría es un modelo de realidad que nos

⁷ SHAFFER, D. R. op.cit. 225

⁸ SCHULTZ, D. P. et al, *Teorías de la personalidad*, Cengage Learning editores, 2002, p. 267

⁹ PÉRVIN, L.A., *La ciencia de la personalidad*, McGraw-Hill, Madrid, 1996, p.185-186

ayuda a comprender, explicar, predecir y controlar la realidad.¹⁰ En el contexto del estudio de la personalidad, estos modelos son usualmente verbales. De vez en cuando, alguien aparece con un modelo gráfico, con ilustraciones simbólicas, o con un modelo matemático, o incluso con un modelo informático. Pero las palabras constituyen el modelo básico.¹¹

Existen diferentes acercamientos que se focalizan sobre distintos aspectos de la teoría. Los humanistas y existencialistas tienden a centrarse en la parte de la comprensión. Estos teóricos creen que mucho de la comprensión de lo que somos es bastante complejo y está tan arraigado en la historia y la cultura como para “predecir y controlar”. Aparte de esto, sugieren que el predecir y controlar a las personas no es, hasta cierto punto, ético. En el otro extremo, los conductistas y freudianos prefieren detenerse en la discusión de la predicción y el control. Si una idea es considerada útil, si funciona, van por ella. Para ellos, la comprensión es secundaria.¹²

Frecuentemente, cuando se habla sobre la personalidad de alguien, nos referimos a lo que diferencia a esa persona de los demás, incluso lo que le hace única. A este aspecto de la personalidad se conoce como diferencias individuales. Para algunas teorías, esta es la cuestión central. Éstas prestan una atención considerable a tipos y rasgos de las personas, entre otras características, con los cuales categorizar o comparar. Algunas personas son neuróticas, otras no; algunas son más introvertidas, otras más extrvertidas, y así sucesivamente.¹³

Sin embargo, los teóricos de la personalidad están también interesados en lo común de las personas. Por ejemplo, ¿qué tienen en común un neurótico y una persona sana? O, ¿cuál es la estructura común en personas que se expresan de forma introvertida y en aquellas otras que se expresan de manera extrvertida?

Si uno coloca a las personas en una cierta dimensión (como sano-neurótico o introversión-extraversión) se está sugiriendo que las dimensiones son algo sobre lo que se puede situar a los sujetos. Ya sean neuróticos o no, todas las personas

¹⁰ LÓPEZ, Ramón, *¿Qué es una “teoría”?*, 22 de mayo de 2007. [En línea]. Disponible: <http://cienciaeindependencia.blogspot.com/2007/05/qu-es-una-teora.html>. 4 de octubre de 2008.

¹¹ SCHULTZ, D. op.cit. p. 31

¹² MUNTANÉ, M. D., *El libro para conducir reuniones con éxito*, Ediciones Díaz de Santos, 2006, p. 64-66

¹³ SCHULTZ, D. P. op.cit. 4-5

tienen la capacidad para dirigirse hacia la salud o hacia la enfermedad, y ya sean introvertidos o extrvertidos, todos oscilan entre una vía y la otra.¹⁴

Otra forma de explicar lo anterior es que los teóricos de la personalidad están interesados en la estructura del individuo y sobre todo lo referente a la estructura psicológica; es decir, cómo se “ensambla” una persona, cómo “funciona”, cómo se “disgrega”.

Algunos teóricos van un paso más allá, sosteniendo que están buscando la esencia de lo que hace a una persona. O dicen que están preocupados por lo que se entiende como ser humano individual. El campo de la psicología de la personalidad se extiende desde la búsqueda empírica simple de las diferencias entre personas hasta una búsqueda bastante más filosófica sobre el sentido de la vida.¹⁵

3.2.2 Orientaciones teóricas sobre la personalidad

Existen tres orientaciones teóricas que se mantienen sobre las otras:

Psicoanalítica o la llamada “1° Corriente”. Aunque lo psicoanalítico se refiere literalmente a los freudianos, utilizaremos el vocablo para designar a aquellos que han estado muy influenciados por la obra de Freud, así como a aquellos que comparten su actitud, a pesar de que éstos puedan estar en desacuerdo con el resto de sus postulados. Estos autores tienden a creer que las respuestas se esconden en algún lugar bajo la superficie, escondidas en el inconsciente. Esta orientación incluye a Sigmund y a Anna Freud y a la psicología del Yo, cuya mejor representante lo constituye Erik Erikson. La segunda versión podría llamarse la perspectiva transpersonal, la cual tiene una influencia bastante más espiritual y será representada aquí por Carl Jung. La tercera es el punto de vista psicosocial e incluye a Alfred Adler, Karen Horney y Erich Fromm.

Conductista o “2° Corriente”. En esta perspectiva, las respuestas parecen recaer sobre una observación cuidadosa del comportamiento y del ambiente, así como sus relaciones. Los conductistas, así como su descendiente moderno, el

¹⁴ Idem

¹⁵ MASLOW, Abraham, *Motivación y personalidad*, Ediciones Díaz de Santos, 1991, p. 178

cognocivismo prefiere métodos cuantitativos y experimentales. El enfoque conductista estará representado por Hans Eysenck, B.F. Skinner y Albert Bandura.

Humanista o “3° Corriente”. El enfoque humanista, que incluye según consideran algunos a la psicología existencialista, es la más reciente de las tres. Se piensa que es una respuesta a las teorías psicoanalítica y conductista y su base racional es que las respuestas se deben buscar en la consciencia o experiencia. La mayoría de los humanistas prefieren los métodos fenomenológicos.

Examinaremos dos tendencias de este acercamiento. La primera es la humanista propiamente dicha, representada por Abraham Maslow, Carl Rogers y George Kelly. La segunda es la psicología existencialista, definida como un acercamiento humanista filosófico muy popular en Europa y Latinoamérica. Se revisará solamente a un representante Viktor Frankl.¹⁶

En este estudio me detendré en analizar las teorías de la personalidad humanista, puesto que la investigación tiene una tendencia más bien de este tipo.

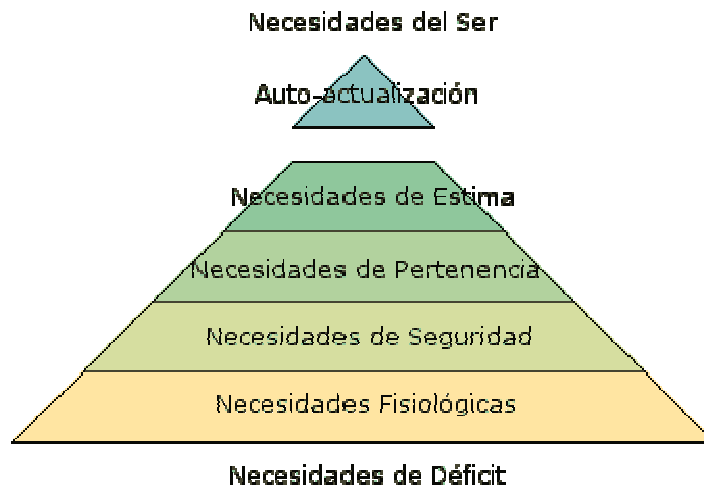
3.2.3 Diferentes teóricos

Abraham Maslow (1908-1970)

Una de las muchas cosas interesantes que Maslow descubrió mientras trabajaba con monos muy al principio en su carrera fue que ciertas necesidades prevalecen sobre otras. Él recogió esta idea y creó su ahora famosa **jerarquía de necesidades**. La dividió en cinco grandes bloques: las necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad y reaseguramiento, la necesidad de amor y pertenencia, necesidad de estima y la necesidad de actualizar el sí mismo (self);¹⁷ en este orden.

¹⁶ BOEREE, George, *Teorías de la personalidad*, Traducción al castellano por Gautier Rafael, [En línea]. Disponible: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/personalidad.htm>

¹⁷ MASLOW, Abraham, *Motivación y personalidad*, Ediciones Díaz de Santos, 1992, p. 21-38



Las necesidades fisiológicas. Estas incluyen las necesidades que tenemos de oxígeno, agua, proteínas, sal, azúcar, calcio y otros minerales y vitaminas. También se incluye aquí la necesidad de mantener el equilibrio del PH y de la temperatura. Otras necesidades incluidas aquí son aquellas dirigidas a mantenernos activos, a dormir, a descansar, a eliminar desperdicios y a evitar el dolor.¹⁸

Las necesidades de seguridad y reaseguramiento. Cuando las necesidades fisiológicas se mantienen compensadas, entran en juego estas necesidades: Seguridad, protección y estabilidad.

Las necesidades de amor y de pertenencia. Necesidades de amistad, de pareja, de niños y relaciones afectivas en general, incluyendo la sensación general de comunidad. Del lado negativo, se experimenta exageradamente la soledad y a las ansiedades sociales.

Las necesidades de estima. Maslow describió dos versiones de necesidades de estima, una baja y otra alta. La baja es la del respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio. La alta comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad. La versión negativa de estas necesidades es una baja autoestima y complejos de inferioridad. La versión

¹⁸ Idem

negativa de estas necesidades es una baja autoestima y complejos de inferioridad.¹⁹

Maslow considera a todas estas necesidades como esencialmente vitales. Incluso el amor y la estima son necesarios para el mantenimiento de la salud. Afirma que todas estas necesidades están construidas genéticamente en todos nosotros, como los instintos. De hecho, les llama necesidades **instintoides** (casi instintivas). Bajo condiciones de estrés o cuando nuestra supervivencia está amenazada, podemos “regresar” a un nivel de necesidad menor.²⁰

La necesidad de Auto-actualización. Maslow ha utilizado una gran variedad de términos para referirse al mismo: **motivación de crecimiento** (opuesto al déficit motivacional), **necesidades de ser** (o **B-needs**, opuesto al D-needs), y **auto-actualización**. Estas constituyen necesidades que no comprenden balance u homeostasis. Una vez logradas, continúan haciéndonos sentir su presencia. Estas constituyen necesidades que no comprenden balance u homeostasis. Una vez logradas, continúan haciéndonos sentir su presencia. Es una cuestión de ser el más completo; de estar “auto-actualizado”.²¹

Maslow ha sido una figura muy inspiradora dentro de las teorías de personalidad. En la década de los 60 en especial, las personas estaban cansadas de los mensajes reduccionistas y mecanicistas de los conductistas y psicólogos fisiológicos. Buscaban un sentido y un propósito en sus vidas, incluso un sentido mucho más místico y trascendental. Maslow fue uno de los pioneros en ese movimiento de traer nuevamente al ser humano a la psicología y a la persona a la personalidad.

Hay pocas críticas que se le puedan hacer a la teoría misma de Maslow. La crítica más común concierne a su metodología: el escoger a un número reducido de personas que él mismo consideraba auto-actualizadores, luego leer sobre ellos o hablar con ellos y llegar a conclusiones acerca de lo que es la auto-actualización.

¹⁹ Ibid 87-92

²⁰ Ibid 94

²¹ Ibid p. 245-251

Carl Rogers (1902-1987)

La teoría de Rogers es de las clínicas, basada en años de experiencia con pacientes. Rogers comparte esto con Freud, por ejemplo, además de ser una teoría particularmente rica y madura (bien pensada) y lógicamente construida, con una aplicación amplia. Sin embargo, no tiene nada que ver con Freud en el hecho de que Rogers considera a las personas como básicamente buenas o saludables, o por lo menos no malas ni enfermas. En otras palabras, considera la salud mental como la progresión normal de la vida, y entiende la enfermedad mental, la criminalidad y otros problemas humanos, como distorsiones de la tendencia natural. Además, tampoco tiene que ver con Freud en que la teoría de Rogers es en principio simple.²²

En este sentido, no es solo simple, sino incluso ¡elegante! En toda su extensión, la teoría de Rogers está construida a partir de una sola “fuerza de vida” que llama **la tendencia actualizante**. Esto puede definirse como una motivación innata presente en toda forma de vida dirigida a desarrollar sus potenciales hasta el mayor límite posible. No estamos hablando aquí solamente de sobrevivencia: Rogers entendía que todas las criaturas persiguen hacer lo mejor de su existencia, y si fallan en su propósito, no será por falta de deseo.²³

Rogers resume en esta gran única necesidad o motivo, todos los otros motivos que los demás teóricos mencionan. Nos pregunta, ¿por qué necesitamos agua, comida y aire?; ¿por qué buscamos amor, seguridad y un sentido de la competencia? ¿Por qué, de hecho, buscamos descubrir nuevos medicamentos, inventar nuevas fuentes de energía o hacer nuevas obras artísticas? Rogers responde: porque es propio de nuestra naturaleza como seres vivos hacer lo mejor que podamos.²⁴

Es importante en este punto tener en cuenta que a diferencia de cómo Maslow usa el término, Rogers lo aplica a todas las criaturas vivientes. De hecho, algunos de sus ejemplos más tempranos ¡incluyen algas y hongos! Rogers resume en esta

²² ROGERS, Carl R., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1977

²³ BARLOW, D. H., *Psicopatología*, tercera edición, Cengage Learning Editores, 2004, p. 24-25

²⁴ SÁNCHEZ, A., *Enfoque holístico centrado en la persona*, Ediciones LEA, 2006, p.47

gran única necesidad o motivo, todos los otros motivos que los demás teóricos mencionan.

Es importante en este punto tener en cuenta que a diferencia de cómo Maslow usa el término, Rogers lo aplica a todas las criaturas vivientes. De hecho, algunos de sus ejemplos más tempranos ¡incluyen algas y hongos! También, el autor aplica la idea a los ecosistemas, diciendo que un ecosistema como un bosque, con toda su complejidad, tiene mucho mayor potencial de actualización que otro simple como un campo de maíz.

Rogers nos dice que los organismos saben lo que es bueno para ellos. La evolución nos ha provisto de los sentidos, los gustos, las discriminaciones que necesitamos: cuando tenemos hambre, encontramos comida, no cualquier comida, sino una que nos sepa bien. La comida que sabe mal tiende a ser dañina e insana. Esto es lo que los sabores malos y buenos son: ¡nuestras lecciones evolutivas lo dejan claro! A esto le llamamos **valor organísmico**. Rogers agrupa bajo el nombre de **visión positiva** a cuestiones como el amor, afecto, atención, crianza y demás. Otra cuestión, quizás exclusivamente humana, que valoramos es la **recompensa positiva de uno mismo**, lo que incluye la autoestima, la autovalía y una imagen de sí mismo positiva.²⁵

El lograr un cuidado positivo sobre “una condición” es lo que Rogers llama **recompensa positiva condicionada**. Dado que todos nosotros necesitamos de hecho esta recompensa, estos condicionantes son muy poderosos y terminamos siendo sujetos muy determinados no por nuestros valores organísmicos o por nuestra tendencia actualizante, sino por una sociedad que no necesariamente toma en cuenta nuestros intereses reales. A medida que pasa el tiempo, este condicionamiento nos conduce a su vez a tener una **autovalía positiva condicionada**. Empezamos a querernos si cumplimos con los estándares que otros nos aplican, más que si seguimos nuestra actualización de los potenciales individuales.²⁶

²⁵ TRULL, T. J, *Psicología clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*, sexta edición, Cengage Learning Editores, 2003, p. 349-350

²⁶ Ibid 356-357

Viktor Frankl (1905-1998)

Tanto la teoría como la terapia de Víctor Frankl se desarrollaron a partir de sus experiencias en los campos de concentración nazis. Al ver quien sobrevivía y quién no, concluyó que el filósofo Friederich Nietzsche estaba en lo cierto: “Aquellos que tienen un por qué para vivir, pese a la adversidad, resistirán”. Pudo percibir cómo las personas que tenían esperanzas de reunirse con seres queridos o que poseían proyectos que sentían como una necesidad inconclusa, o aquellos que tenían una gran fe, parecían tener mejores oportunidades que los que habían perdido toda esperanza.²⁷

Su terapia se denomina **logoterapia**, de la palabra griega **logos**, que significa estudio, palabra, espíritu, Dios o significado, sentido, siendo ésta última la acepción que Frankl tomó, aunque bien es cierto que las demás no se apartan mucho de este sentido. Cuando se compara a Frankl con Freud y Adler, se puede decir que en los postulados esenciales de Freud, (éste consideraba que la pulsión de placer era la raíz de toda motivación humana) y Adler (la voluntad de poder), Frankl, en contraste, se inclinó por la **voluntad de sentido**.²⁸

Frankl también utiliza la palabra griega **noös**, que significa mente o espíritu. Sugiere que en psicología tradicional, nos centramos en la “psicodinámica” o la búsqueda de las personas para reducir su monto de tensión. Además de lo anterior, se debe prestar atención a la **noödinámica**, la cual considera que la tensión es necesaria para la salud, al menos cuando tiene que ver con el sentido. ¡A las personas les gusta sentir la tensión que envuelve el esfuerzo de una meta valiosa que conseguir!²⁹

No obstante, el esfuerzo puesto al servicio de un sentido puede ser frustrante, la cual puede llevar a la neurosis, especialmente a aquella llamada **neurosis noogénica**, o lo que otros suelen llamar neurosis existencial o espiritual. Más que nunca, las personas actuales están experimentando sus vidas como vacías, faltas de sentido, sin propósito, sin objetivo alguno..., y parece ser que responden a

²⁷ MARIEZ, A., *El sentido de la vida en la obra de Viktor Frankl*, Grupo Hispano Editores, 2003, p. 28-30

²⁸ FRANKL, Víctor, *Logoterapia en la práctica médica*, Ed. San Pablo, Buenos Aires, p. 271

²⁹ VIAL, M. W., *La antropología de Viktor Frankl*, Universitaria, 1999, p. 122

estas experiencias con comportamientos inusuales que les daña a sí mismos, a otros, a la sociedad o a los tres.

Una de sus metáforas favoritas es el **vacío existencial**. Si el sentido es lo que buscamos, el sin sentido es un agujero, un hueco en la vida, y en los momentos en que es percibido, la persona necesita salir corriendo a llenarlo. Frankl sugiere que uno de los signos más notables de vacío existencial en la sociedad es el **aburrimiento**. Puntualiza en cómo las personas con frecuencia, cuando al fin tienen tiempo de hacer lo que quieren, parecen ¡no querer hacer nada!³⁰

De manera que se intenta llenar estos vacíos existenciales con “cosas” que aunque producen algo de satisfacción, también se espera que provean de una última gran satisfacción: se puede intentar llenar la vida con placer, comiendo más allá de las propias necesidades, etc. Otra alternativa puede ser llenar la vida con el trabajo, con la conformidad, etc.

Igual que Erich Fromm, Frankl señala que los animales tienen un instinto que les guía. En las sociedades tradicionales, se ha llegado a sustituir bastante bien los instintos con las tradiciones sociales. Entonces, ¿cómo se halla el sentido? Frankl presenta tres grandes acercamientos: el primero es a través de los **valores experienciales**, o vivenciar algo o alguien que es valorado. Aquí se podrían incluir las experiencias pico de Maslow y las experiencias estéticas como ver una buena obra de arte o las maravillas naturales. Pero el ejemplo más importante es el de experimentar el valor de otra persona.³¹

La segunda forma de hallar el sentido es a través de **valores creativos**, es como “llevar a cabo un acto”, como dice Frankl. Esta sería la idea existencial tradicional de proveerse a sí mismo con sentido al llevar a cabo los propios proyectos, o mejor dicho, a comprometerse con el proyecto de su propia vida. Incluye, evidentemente, la creatividad en el arte, música, escritura, invención y demás. También incluye la generatividad de la que Erikson habló: el cuidado de las generaciones futuras.³²

³⁰ FRANKL, Víctor, *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona, 1992, p. 98

³¹ FRANKL, Víctor, *El hombre en busca del sentido último*, Ed. Paidós, España, 1999, p. 179-180

³² NEIL, J. Smelser, ERIKSON Erik H., *Trabajo y amor en la edad adulta*, Grijalbo, 1983, p. 397

La tercera vía de descubrir el sentido es aquella de la que pocas personas además de Frankl suscriben: los **valores actitudinales**. Estos incluyen tales virtudes como la compasión, valentía y un buen sentido del humor, etc. Pero el ejemplo más famoso de Frankl es el logro del sentido a través del **sufrimiento**. El autor brinda un ejemplo de uno de sus pacientes: un doctor cuya esposa había muerto, se sentía muy triste y desolado. Frankl le preguntó, “¿Si usted hubiera muerto antes que ella, cómo habría sido para ella? El doctor contestó que hubiera sido extremadamente difícil para ella. Frankl puntualizó que al haber muerto ella primero, se había evitado ese sufrimiento, pero ahora él tenía que pagar un precio por sobrevivirle y llorarle. En otras palabras, la pena es el precio que se paga por amor. Para este doctor, esto dio sentido a su muerte y su dolor, lo que le permitió luego lidiar con ello. Su sufrimiento dio un paso adelante: con un sentido, el sufrimiento puede soportarse con la dignidad.³³

Frankl también señaló que de forma poco frecuente se les brinda la oportunidad de sufrir con valentía a las personas enfermas gravemente, y así por tanto, mantener cierto grado de dignidad.

No obstante, al final, estos valores actitudinales, experienciales y creativos son meras manifestaciones superficiales de algo mucho más fundamental, el suprasentido. Aquí se puede percibir la faceta más religiosa de Frankl: el suprasentido es la idea de que, de hecho, existe un sentido último en la vida; sentido que no depende de otros, ni de nuestros proyectos o incluso de nuestra dignidad. Es una clara referencia a Dios y al sentido espiritual de la vida.³⁴

Esta postura sitúa al existencialismo de Frankl en un lugar diferente del existencialismo de Jean Paul Sartre. Este último, así como otros existencialistas ateos, sugieren que la vida en su fin carece de sentido, y se debe afrontar ese sin sentido con coraje. Sartre dice que se debe aprender a soportar esta **falta** de sentido; Frankl, por el contrario, dice que lo que se necesita es aprender a soportar la inhabilidad para comprender en su totalidad el **gran** sentido último.

³³ FRANKL, Víctor, *El hombre doliente fundamentos antropológicos de la psicoterapia*, Herder, 1984, p. 138

³⁴ ASILI, N., *Vida plena en la vejez un enfoque multidisciplinario*, Editorial Pax México, 2006, p. 312

“Logos es más profundo que la lógica”, decía, y es hacia la fe adonde el hombre debe inclinarse.³⁵

3.3 Rasgos de la personalidad

A lo largo de la historia de la Psicología, han sido diversos los intentos por clasificar los rasgos de personalidad, en busca de dimensiones básicas y de clasificaciones que permitan ordenar la gran cantidad de atributos que describen las diferencias individuales.

3.3.1 Teoría de Allport sobre los rasgos de personalidad

Allport consideró que los rasgos de personalidad son predisposiciones a responder, de manera igual o similar, a diferentes tipos de estímulos. En otras palabras los rasgos son formas congruentes y duraderas de reaccionar a nuestro ambiente. Resumió de la siguiente manera las características de los rasgos:

1. Los rasgos de personalidad son reales y existen dentro de cada uno de nosotros. No son constructos teóricos o etiquetas construidas para explicar la conducta.
2. Los rasgos determinan o causan el comportamiento. No surgen sólo en respuesta a ciertos estímulos. Nos motivan a buscar los estímulos apropiados e interactúan con el ambiente para producir la conducta.
3. Los rasgos pueden demostrarse de manera empírica. Al observar la conducta a lo largo del tiempo, podemos inferir la existencia de los rasgos en la coherencia de las respuestas de una persona a estímulos iguales o similares.
4. Los rasgos están interrelacionados; pueden traslaparse aun cuando representen características diferentes. Por ejemplo, la hostilidad y la agresividad son rasgos relacionados y con frecuencia se observa que ocurren juntos en el comportamiento de una persona.
5. Los rasgos varían con la situación. Por ejemplo, una persona puede presentar el rasgo de la pulcritud en una situación y el del desorden en otra diferente.

³⁵ FIZZOTTI, Eugenio, *Las raíces de la Logoterapia*, FAL, Buenos Aires, 2001, p. 78-79

Al inicio, Allport propuso dos tipos de rasgos: individuales y comunes. Los rasgos individuales son exclusivos de la persona y definen su carácter. Los rasgos comunes son compartidos por un grupo de personas, como los miembros de una cultura. Se desprende que la gente en culturas diferentes tendrá rasgos comunes distintos. También es probable que los rasgos comunes cambien a lo largo del tiempo conforme lo hacen los valores y estándares sociales. Esto demuestra que los rasgos comunes están sujetos a las influencias sociales, ambientales y culturales.³⁶

Como Allport se percató de que al llamar rasgos a ambos fenómenos podía producir cierta confusión, más tarde revisó su terminología. A los rasgos comunes les dio el nombre de **rasgos** y a los rasgos individuales el de **disposiciones personales**. No todas nuestras disposiciones personales tienen la misma intensidad o significado. Pueden ser rasgos cardinales, centrales o secundarios.

Un **rasgo cardinal** es tan importante e influyente que toca casi todos los aspectos de la vida de una persona. Allport lo describió como una “posición dominante”,³⁷ una fuerza poderosa que rige la conducta. Ofreció los ejemplos del sadismo y el chauvinismo. No todos tienen una pasión avasalladora, y las que la tienen pueden no demostrarla en toda situación.

“Todos tenemos unos pocos **rasgos centrales**, cinco a diez temas que son los que mejor describen nuestra conducta. Los ejemplos de Allport son la agresividad, la autocompasión y el cinismo”.³⁸ Son el tipo de características a las que se hacen mención al hablar de personalidad de un amigo o al escribir una carta de recomendación.

Los rasgos individuales de menor influencia son los **rasgos secundarios** que aparecen de manera menos consistente que los rasgos cardinales y centrales. Los rasgos secundarios pueden ser tan poco notables o tan débiles que sólo un amigo cercano los notaría. Pueden incluir, por ejemplo, una pequeña preferencia por un tipo particular de música o por cierta comida.³⁹

³⁶ SCHULTZ, D. P. op.cit. 248

³⁷ Ibid 229

³⁸ Idem

³⁹ Ibid 130

3.3.2 Teoría de Catell sobre los rasgos de personalidad

Catell definió los rasgos como “tendencias permanentes de reacción que son las estructuras básicas de la personalidad”.⁴⁰ Clasificó los rasgos de varias maneras:

Rasgos comunes: Todos compartimos en cierto grado los rasgos comunes. Por ejemplo: todos tenemos cierta medida de inteligencia o extraversión.

Rasgos únicos: Cada uno de nosotros posee rasgos únicos que los distinguen como individuo; por ejemplo, el gusto por la política o el interés en el fútbol.

Rasgos de capacidad: Nuestras destrezas y capacidades determinan qué tan bien podemos trabajar para conseguir las metas propias.

Rasgos de temperamento: Nuestras emociones y sentimientos ayudan a determinar cómo reaccionamos ante las personas y situaciones de nuestro ambiente.

Rasgos dinámicos: Son las fuerzas que subyacen a nuestras motivaciones y que dirigen el comportamiento personal.

Rasgos superficiales: Estas características están compuestas por cualquier número de rasgos fuente, o elementos conductuales y por ende pueden ser inestables y no permanentes, debilitándose o fortaleciéndose en respuesta a distintas situaciones.

Rasgos fuente: Los rasgos fuente son elementos únicos, estables y permanentes de nuestra conducta.

Rasgos constitucionales: Son los rasgos fuente que tienen origen biológico, como las conductas que resultan de beber alcohol en exceso.

Rasgos moldeados por el ambiente: Son los rasgos fuente que tienen origen ambiental, como las conductas que resultan de la influencia de nuestros amigos, nuestro ambiente laboral o el vecindario en que vivimos.⁴¹

Por lo tanto, las teorías de los rasgos intentan describir la personalidad en función de una cantidad limitada de dimensiones. Estas dimensiones suponen por lo general que estos rasgos existen en mayor o menor grado en todas las

⁴⁰ Ibid 267

⁴¹ Ibid 270-278

personalidades y presentan algún contenido ideacional o emocional. Así, uno de los conceptos más importantes dentro de la teoría de Cattell es el rasgo, al cual considera una tendencia a reaccionar relativamente permanente y amplia. Por lo general los rasgos se dividen en tres modalidades: habilidades, rasgos temperamentales y rasgos dinámicos.⁴² La habilidad se manifiesta en la forma de responder a la complejidad de una situación cuando el individuo ve claramente qué objetivo quiere alcanzar en esa situación. Un rasgo temperamental o general de la personalidad es normalmente estilístico, en el sentido que se refiere al ritmo, forma, persistencia, etc. y abarca una gran variedad de respuestas específicas. El rasgo dinámico se refiere a las motivaciones e intereses.⁴³

Se pueden diferenciar los rasgos comunes, referidos a aquellos que se manifiestan en forma muy parecida en las personas, de los rasgos únicos como específicos de un individuo. Además, se considera que los rasgos fundamentales operan como fundamento que yace bajo la conducta observada, siendo una especie de influencia unitaria que afecta a estructuras completas de respuestas. A diferencia de éstos, los rasgos superficiales están unidos por razón de la superposición de varias influencias y son perceptibles externamente. Finalmente, los rasgos generales afectan la conducta en muchas situaciones distintas y los específicos son fuentes particularizadas de las reacciones de la personalidad y operan en una situación únicamente.

3.3.3 Definición de rasgos de la personalidad

De acuerdo con los propósitos de este estudio se considera el rasgo de personalidad como cualquier aspecto regulador de la conducta, distintivo y duradero, mediante el que un individuo difiere de otro.

El DSM-IV define los **rasgos de personalidad** como "patrones persistentes de formas de percibir, relacionarse y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo que se ponen de manifiesto en una amplia gama de contextos sociales y

⁴² www.psicologia-online.com. *Un enfoque analítico-factorial de la personalidad: la teoría de los rasgos de raymond b. Cattell*. 2002. [En línea]. Disponible: <http://www.psicologia-online.com/formacion/online/personalidad/personalidad05.htm>

⁴³ CATTELL, R. B. y otros, *El análisis científico de la personalidad y la motivación*, Ediciones Pirámide, España, 1982, p. 46

personales".⁴⁴ El trastorno de la personalidad se da cuando estos rasgos, que son *egosintónicos* (es decir, la persona se siente bien como es, o en todo caso percibe su sufrimiento emocional como algo inevitable, sin relación alguna consigo misma, con su manera de ser y comportarse), se hacen inflexibles y desadaptativos (hacia el final de la adolescencia se consolidan de forma permanente y estable), y cuando causan un deterioro funcional significativo o un malestar subjetivo.

Entonces el rasgo se puede definir como elemento característico de la personalidad relativamente estable. El individuo se enfrenta a conflictos emocionales y amenazas de origen interno o externo inventando sus propias explicaciones, tranquilizadoras pero incorrectas, para encubrir las verdaderas motivaciones que rigen sus pensamientos, acciones o sentimientos.⁴⁵

⁴⁴ LÓPEZ, J. J. et al, *DSM-IV-TR Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, MASSON, 2002, p. 778

⁴⁵ SÁNCHEZ, S. C. op.cit. 1038

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO: MMPI-A

4.1 Descripción del instrumento: inventario de la personalidad minnesota para adolescentes (MMPI-A)

4.1.1 Historia general del MMPI-A

El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI), desarrollado originalmente por Hathaway y McKinley (1940) y su posterior revisión y restandarización para adultos, el **MMPI-2** (Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen y Kaemmer, 1989) y adolescentes, el **MMPI-A** (Butcher, Williams, Graham, Archer, Tellegen, Ben-Porath y Kaemmer, 1992), realizada a finales de la década de los 80, es uno de los cuestionarios más ampliamente utilizados para evaluar alteraciones psicopatológicas en el ámbito clínico en general (Lubin, Larsen y Matarazzo, 1984; Piotrowski, 1998) y en el contexto forense en particular (Bartol y Bartol, 2004; Boccaccini y Brodsky, 1999).¹

En la década del 1940 los doctores Hathaway y Mc Kinley, en la Universidad de Minnesota, comenzaron a reunir frases con el fin de elaborar una técnica objetiva para evaluar la personalidad. El principio que guió la construcción de esta técnica fue la necesidad de elaborar una prueba que en menor tiempo proporcionase la misma información que varias entrevistas. Este inventario es una prueba que permite la evaluación de la personalidad desde diferentes ángulos, multifásico.

Al publicarse el "MMPI Handbook", en 1960, se contaba ya con más de mil informes de investigaciones y se habían elaborado más de doscientas escalas, para clasificar las preguntas básicas. El número de artículos y libros publicados es muy importante, existiendo numerosas traducciones del cuestionario. Es innegable el extenso desarrollo que tiene este instrumento ya que es utilizado en países tan diversos como China, Cuba, Israel, México, España, Estados Unidos.

Aunque el MMPI fue creado para ser usado en población adulta (16 a 65 años), desde un comienzo fue una prueba muy útil para la evaluación de adolescentes, publicándose entonces, normas específicas para dicha población. De todos

¹ KAPLAN, R.M. y Saccuzzo D.P., *Pruebas psicológicas, principios, aplicaciones y temas*, Cengage learning editores, 2006, p. 356

modos, existían ciertas limitaciones en cuanto al contenido de algunos ítemes que eran inapropiados para esa franja etaria, ya que estaban escritos desde una perspectiva adulta; por ejemplo: "Cuando era joven robaba" o "Me gustaba ir al colegio". Otros ítemes, como: "Mi vida sexual es satisfactoria", no tenían el mismo significado psicológico para un adulto que para un adolescente.²

Se considera que el estilo de respuesta de los adolescentes tiende a ser más exagerado y extremo que el de los adultos, ya que se encontraron puntajes elevados en las respuestas a ciertas escalas como la F. Estas fueron algunas de las razones por las que, cuando en los años 1980 se constituyó un comité para la revisión, actualización y reestandarización del MMPI, se consideró la necesidad de desarrollar una adaptación del mismo que fuera específico para la población adolescente.

En 1989 se publicó lo que se denominó MMPI-2 (J.Butcher, J.R.Graham y Y.S.Ben-Porath), actualizando tanto el contenido de los ítemes como las normas vigentes hasta ese momento.

El MMPI-A representa la primera revisión del MMPI original para el uso específico de la evaluación psicológica de adolescentes. Como el MMPI-2, el MMPI-A, fue construido tomando los aspectos más útiles del original, manteniendo la estructura del instrumento. Se crearon nuevas escalas para evaluar más ajustadamente la validez del instrumento, y nuevas escalas de contenido y especiales para evaluar problemáticas propias de esta edad.

Se obtuvieron normas específicas para adolescentes. El número de ítemes del formato original (567) fue reducido (478), descartándose algunos de los que resultaban inapropiados para adolescentes.³

4.1.2 Utilidad del MMPI-A

La evaluación de la personalidad, los síntomas psicológicos y los problemas conductuales de los adolescentes es una tarea clínica difícil, ya que su problemática puede estar exagerada o ser ignorada. La conducta del adolescente

² GONZÁLEZ, ORDI, H. *Informe interpretativo informatizado del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota para adolescentes (MMPI-A): Manual*. Madrid: TEA Ediciones. 2005

³ KAPLAN, R.M. op.cit. 357-360

debe ser considerada dentro de un amplio contexto (familiar, escolar y social), pues el comportamiento de los otros adolescentes y adultos que le rodean tiene un impacto muy directo sobre el funcionamiento psicológico en esta etapa evolutiva. El MMPI-A representa la primera revisión del MMPI original para su uso especializado en la evaluación psicológica de adolescentes. Más que una simple tipificación del instrumento original, el MMPI-A incorpora nuevos elementos y escalas con contenidos específicamente relevantes en los jóvenes. En concreto, se han construido nuevos elementos acordes con el desarrollo y la psicopatología de los adolescentes, se han creado nuevas escalas de contenido (Problemas escolares, Bajas aspiraciones, Alienación...) y suplementarias (dos para evaluar Problemas de alcohol y drogas y una para evaluar Inmadurez) y se ha reducido sustancialmente el número de elementos (de 567 a 478). Con todo ello, el MMPI-A viene a llenar el hueco existente de pruebas que detectan las complejidades de psicodiagnóstico de este período de desarrollo. La versión básica de corrección manual (las plantillas) permite obtener los resultados de 3 escalas de validez, las 10 escalas básicas y las 15 escalas de contenido o las restantes escalas solo pueden corregirse con un disco de corrección/perfil; se necesita 1 uso por sujeto evaluado.⁴

4.1.3 Presentación del Instrumento

Se utilizó el MMPI-A, un instrumento autodescriptivo de lápiz y papel que consta de 478 reactivos repartidos en 38 escalas. Siete de validez: escala de Inconsistencia en las Respuestas Variables (INVAR), la escala de inconsistencia en las Respuestas Verdaderas (INVER) y las subescalas de Infrecuencia F, F1 y F2; L de Mentiras y K de Defensividad. Díez Escalas Clínicas: Hipocondriasis (Hs); Depresión (D); Histeria (HI); Desviación Psicopática (Dp); Masculinidad-Feminidad (Mf); Paranoia (Pa); Psicastenia (PT); Esquizofrenia (Es); Hipomanía (Ma) e introversión Social (Is). Quince Escalas de Contenido: Ansiedad (Ans-A); Obsesividad (Obs-A); Depresión (Dep-a); Preocupación por la Salud (Sau-A); Enajenación (Ena-A); Pensamiento Delirante (Del-A); Enojo ((Enj-A); Cinismo (Cin-

⁴ Ibid p. 368

A); Problemas de Conducta (Pco-A); Baja Autoestima (Bae-A); Aspiraciones Limitadas (Asl-A); Inconformidad en Situaciones Sociales (Iso-A); Problemas Familiares (Fam-A); Problemas Escolares (Esc-A), y la Escala de Rechazo al Tratamiento (Rtr-A). Por último, seia escalas suplementarias: Ansiedad (A-A); Represión (R-A); Alcoholismo de Mac-Andrew Revisada (Mac-a); Reconocimiento de Problemas con el Alcohol y/o Drogas (RPAD); Tendencia a Problemas con el Alcohol y/o las Drogas (TPAD) y la Escala de Inmadurez (INM-A). La revisión de este instrumento incluyó: a) nuevos datos para la creación de normas, b) la reestructura y el reemplazamiento de reactivos obsoletos, c) la creación de puntajes T uniformes más que lineales, d) la elaboración de nuevas escalas de inconsistencia y una escala F (FB) adicional, y, e) el desarrollo de nuevas escalas de Contenido y Suplementarias.⁵

⁵ GONZÁLEZ, ORDI, H. op.cit.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1 Planteamiento del problema

Durante mucho tiempo, en la vida académica, se le ha dado mayor importancia a la habilidad intelectual, cognitiva o de memorización que el alumno tiene para tener éxito en sus estudios que a los rasgos de personalidad de éste.

El papel central de la personalidad en el rendimiento académico sólo ha sido expuesto en los últimos años, rompiendo, de alguno u otra manera, el casi exclusivo protagonismo ostentado por la inteligencia o por la memorización.

Esta habilidad intelectual se ve afectada cuando el alumno empieza a enfrentar situaciones de asignaturas no aprobadas y pone en juego el inquebrantable esfuerzo que realiza para lograr mayor éxito en sus estudios. Generalmente cuando un alumno desea ingresar a una institución educativa se le aplica una evaluación de conocimientos, al aprobarla el alumno, “demuestra” que está en posibilidades de cursar dicha etapa, sin embargo, muchos alumnos a lo largo del curso experimentan la derrota de los exámenes y de las materias reprobadas.

Por otro lado, es sabido que en la adolescencia el alumno muestra especial sensibilidad para comprender el mundo y para entenderse a sí mismo. En este entorno, las demás personas toman una importancia especial y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismo cobran nuevas dimensiones que lo proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas especialmente en su rendimiento académico.

Ciertamente existen muchas variables que pueden estar afectando el rendimiento escolar del alumno, pero no se puede descartar la posibilidad de que los alumnos con éxito académico tengan diferentes rasgos de personalidad que aquellos de bajo rendimiento escolar.

Por ello, la presente investigación estuvo encaminada a buscar la relación sobre los rasgos de personalidad y la influencia de estos en la obtención de altos o bajos resultados académicos en adolescentes que cursan preparatoria.

5.2 Establecimiento de las hipótesis e identificación de las variables

Para el presente trabajo de investigación se establecieron las siguientes hipótesis:

Hipótesis de trabajo (H1): Los adolescentes de preparatoria con bajas calificaciones poseen rasgos de personalidad diferentes a los adolescentes que tienen alto rendimiento escolar.

Hipótesis Nula (Ho): Los adolescentes de preparatoria con bajas calificaciones no poseen rasgos de personalidad diferentes a los adolescentes que tienen alto rendimiento escolar.

5.2.1 Identificación de variables

Variable Independiente.- Rendimiento académico

Variable Dependiente.- Rasgos de personalidad

5.2.2 Control de variables

El control de variables extrañas que pudieron haber inferido en el desarrollo de la investigación se realizó mediante la delimitación de las características requeridas en alumnos de segundo grado de preparatoria de la Institución Juan de San Miguel. La presencia de la autoridad escolar, dos personas supervisoras en la aplicación de la prueba e interrumpir la sesión al aplicar el cuestionario en dos sesiones.

Se explicó que la presencia de estas personas en la aplicación del cuestionario era para que clarifique el contenido referente de un reactivo en particular en caso necesario. A los supervisores se les capacitó y se les indicó que en caso de dificultad en la respuesta de los alumnos, deberían darse definiciones sencillas de las palabras, evitar discusiones extensas sobre los reactivos, que era suficiente decir: "responde aquello que consideres más adecuado". También se indicó que por el número de reactivos que contiene la prueba, era conveniente su aplicación en dos sesiones. Los participantes estuvieron de acuerdo.

5.3 Definición de variables

Rendimiento académico: Aquel que representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, y se expresa mediante un calificativo o promedio contenido basado en el sistema numérico decimal; es decir, las notas varían de 0 (cero) a 10 (diez) puntos, donde el puntaje de 5 (cinco) o menos es reprobatorio.

Rasgos de personalidad: "Patrones persistentes de formas de percibir, relacionarse y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo que se ponen de manifiesto en una amplia gama de contextos sociales y personales".¹

5.4 Diseño estadístico

Se utilizó un diseño comparativo entre grupos de alto y bajo rendimiento escolar con respecto a los rasgos de personalidad de tipo descriptivo prospectivo

5.5 Escenario

La aplicación del instrumento realizada con el grupo experimental se llevó a cabo en el Instituto Juan de San Miguel de la Ciudad de Uruapan, Mich.

En dicha institución se me proporcionó un aula con un cupo de 65 alumnos aproximadamente, con suficientes butacas de madera, iluminación natural y artificial; escasez de ruido interno y externo; lo adecuadamente ventilada para favorecer el buen funcionamiento de la situación de prueba.

5.6 Selección de la muestra

Se trabajó con un grupo muestra de 45 estudiantes de ambos sexos, de segundo grado de preparatoria con una edad de 16 y 17 años.

Características de la muestra

Número total de sujetos	Sexo de la muestra			
	Femenino		Masculino	
	N	%	N	%
45	28	62.22	17	37.78

¹ López J. J.

Esta muestra fue seleccionada de acuerdo al parámetro de edad propio del MMPI-A que oscila entre los 14 y 18 años de edad. Además, se eligieron a los alumnos de acuerdo a las calificaciones que presentaban desde tercero de secundaria, primero y segundo de preparatoria. Así, los alumnos que tuvieran un promedio mayor a ocho (8.00) podían participar, lo mismo aquellos que tuvieran un promedio menor a esta calificación pero que hubieran conservado dicha nota durante los últimos tres años de estudio.

5.7 Procedimiento

Para la recolección de datos se utilizó el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para Adolescentes (MMPI-A), adaptación al español para México, aplicada en dos sesiones diferentes de regular duración, dado el tipo de población y la extensión del mismo instrumento.

El primer paso de esta investigación fue solicitar los permisos convenientes a las autoridades de la Institución con el fin de que los maestros proporcionaran el tiempo y las facilidades para la aplicación de la prueba MMPI-A al grupo muestra.

La aplicación fue en el horario de 11:00 a 11:40 a.m. en dos sesiones.

Se presentó a la autoridad del plantel y a las personas supervisores y se indicó en que consistía su presencia. Se entregó a cada participante una hoja de respuestas, un lápiz del No. 2 y un borrador. Se pidió que anotaran sus apellidos y nombre completos, fecha de aplicación y se procedió a dar la consigna de aplicación: "Marca tu respuesta llenando completamente el círculo que corresponde según la pregunta que se te hace" "Procura responder a todos los enunciados. Trabaja rápidamente, pero con cuidado". El aplicador iba leyendo cada ítem dando tiempo para que el alumno pudiera contestar adecuadamente en su hoja de respuestas.

Finalmente se procedió a la calificación de las pruebas con los baremos más actualizados y adecuados para la muestra a la cual se tuvo acceso, y se realizó el análisis estadístico de los 45 sujetos que conformaron la muestra cuantitativa, sobre la base de los parámetros establecidos.

Para acceder a los datos de la variable rendimiento académico, se utilizó la técnica documental al consentir a los promedios ponderados de los estudiantes de la muestra, luego de culminar su segundo año de estudios.

CAPÍTULOS 6. RESULTADOS Y SU INTERPRETACIÓN

6.1 Análisis cuantitativo

Una vez aplicado el MMPI-A a los 45 sujetos de investigación se clasificaron en dos grupos. El primero estuvo formado por 21 sujetos de alto rendimiento académico con un promedio mayor a ocho (8.0) de calificación. El segundo grupo estuvo formado por 24 sujetos con promedio menor a ocho de calificación.

Se procedió a aplicar la prueba estadística *t* de Student. La *t* de Student es una distribución de probabilidad que surge del problema de estimar la media de una población normalmente distribuida cuando el tamaño de la muestra es pequeño.

Esta opción estadística es una prueba que da como resultados enunciados de probabilidad que son extremadamente precisos, no obstante que los supuestos de homogeneidad, de varianza y de normalidad de las distribuciones inherentes carezca de fundamento.¹

Por otra parte, la distribución de la muestra es pequeña y este tipo de parámetro entra en toda la estructuración e interpretación de los resultados, estas razones fueron propuestas por W. S. Gosset en artículos que sólo fueron escritos como *A Student*, es decir, un estudiante.²

Cuando se prueba una hipótesis nula sobre la diferencia media, la estadística de prueba utilizada de la diferencia entre la media muestral \bar{X} y el valor hipotético de μ dividido entre el error estándar estimado. Se supone que esta estadística tiene una distribución *t* cuando la hipótesis nula es verdadera y se cumplen los supuestos para la prueba. El valor de la estadística de prueba *t* se calcula usando la fórmula.³

$$t = \frac{\bar{X} - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

¹ DOWNIE, N. M., y HEATH, R. W. *Métodos estadísticos aplicados*. Del Castillo, Madrid, 1983. p. 239-240

² Idem

³ JOHNSON, Robert y KUBY, P. *Estadística elemental, lo esencial*, tercera edición, International Thomsom Editores, 2004, p. 416-417

Con la prueba T para dos muestras independientes se contrasta la hipótesis de que las medias de dos poblaciones independientes son iguales. Se utiliza cuando existen dos poblaciones de las cuales interesa comparar la misma característica. Generalmente la hipótesis nula que se contrasta es la que suele afirmar que las dos muestras tienen igual media porque proceden de la misma población. El valor de las dos muestras independientes se calcula usando la fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_p \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

Mediante la prueba t de student para dos muestras independientes se compararon los rasgos de personalidad entre los grupos de alto y bajo rendimiento académico.

Las hipótesis planteadas son:

H₀: $\mu = 0 (\leq)$ (Los adolescentes de preparatoria con bajas calificaciones no poseen rasgos de personalidad diferentes a los adolescentes que tienen alto rendimiento escolar)

H₀: $\mu > 0$ (Los adolescentes de preparatoria con bajas calificaciones poseen rasgos de personalidad diferentes a los adolescentes que tienen alto rendimiento escolar)

Para este estudio se emplea un nivel de significancia de 0.05 por 100.

Grupo 1 Promedio Altos
Grupo 2 Promedio Bajo

R. de Personalidad	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation
F1	1.00	21	486.190	145.516
	2.00	24	512.083	142.401
F2	1.00	21	487.143	175.104
	2.00	24	520.417	150.520
F	1.00	21	437.143	60.839
	2.00	24	489.583	75.324

L	1.00	21	464.762	92.066
	2.00	24	456.250	97.303
K	1.00	21	462.857	105.648
	2.00	24	413.750	66.386
HS	1.00	21	528.571	113.855
	2.00	24	546.667	106.635
D	1.00	21	485.714	98.822
	2.00	24	436.250	64.188
HI	1.00	21	503.810	96.875
	2.00	24	467.083	85.337
DP	1.00	21	511.905	95.479
	2.00	24	506.250	65.529
MF	1.00	21	591.429	117.613
	2.00	24	541.667	136.467
PA	1.00	21	486.190	86.976
	2.00	24	458.750	101.309
PT	1.00	21	520.000	77.460
	2.00	24	515.833	58.971
ES	1.00	21	483.333	79.078
	2.00	24	523.333	58.210
MA	1.00	21	573.333	115.730
	2.00	24	573.750	115.976
IS	1.00	21	457.143	88.042
	2.00	24	470.000	66.267
ANS	1.00	21	498.571	87.137
	2.00	24	534.583	101.509
OBS	1.00	21	535.238	100.530
	2.00	24	535.000	68.207
DEP	1.00	21	493.333	80.767
	2.00	24	497.917	67.694
SAU	1.00	21	519.524	95.366
	2.00	24	550.000	98.511
ENA	1.00	21	450.000	75.033
	2.00	24	510.000	89.637
DEL	1.00	21	490.476	97.081
	2.00	24	526.250	97.882
ENJ	1.00	21	534.286	107.358
	2.00	24	574.583	102.447
CIN	1.00	21	489.524	88.458
	2.00	24	530.000	85.669
PCO	1.00	21	555.238	78.014
	2.00	24	579.167	91.742
BAE	1.00	21	510.952	108.715

	2.00	24	516.667	81.969
ASL	1.00	21	520.476	91.514
	2.00	24	528.750	75.545
ISO	1.00	21	427.619	77.776
	2.00	24	461.667	67.093
FAM	1.00	21	524.286	84.355
	2.00	24	537.917	66.658
ESC	1.00	21	544.286	83.221
	2.00	24	565.833	93.060
RTR	1.00	21	516.667	107.672
	2.00	24	513.333	95.265
MAC	1.00	21	493.333	103.987
	2.00	24	510.000	84.493
RPA	1.00	21	545.238	135.559
	2.00	24	585.417	108.226
TPA	1.00	21	550.000	115.412
	2.00	24	522.917	107.034
INM	1.00	21	483.333	71.787
	2.00	24	553.333	108.374
AA	1.00	21	506.667	78.888
	2.00	24	517.083	73.867
RA	1.00	21	434.762	112.188
	2.00	24	386.250	75.861

La tabla 1 muestra los cálculos de la t de Student para su estudio, esto se realizó con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) que es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*. Ayuda al cálculo de varias medidas u operaciones estadísticas, este programa computarizado se utilizó para calcular la t de Student de los grupos de cada uno de los rasgos.

6.2 Análisis estadístico y de resultados

TABLA 1

Independent Samples Test

ITEM		t-test for Equality of Means t	df	Sig. (2- tailed)	Ho
F1	Equal variances assumed	-.602	43	.550	Se acepta
F2	Equal variances assumed	-.686	43	.497	Se acepta
F	Equal variances assumed	-2.545	43	.015	Se rechaza
L	Equal variances assumed	.300	43	.766	Se acepta
K	Equal variances assumed	1.892	43	.065	Se acepta
HS	Equal variances assumed	-.550	43	.585	Se acepta
D	Equal variances assumed	2.015	43	.050	Se acepta
HI	Equal variances assumed	1.352	43	.183	Se acepta
DP	Equal variances assumed	.234	43	.816	Se acepta
MF	Equal variances assumed	1.301	43	.200	Se acepta
PA	Equal variances assumed	.968	43	.339	Se acepta
PT	Equal variances assumed	.204	43	.839	Se acepta
ES	Equal variances assumed	-1.948	43	.058	Se acepta
MA	Equal variances assumed	-.012	43	.990	Se acepta
IS	Equal variances assumed	-.558	43	.580	Se acepta
ANS	Equal variances assumed	-1.267	43	.212	Se acepta
OBS	Equal variances assumed	.009	43	.993	Se acepta
DEP	Equal variances assumed	-.207	43	.837	Se acepta
SAU	Equal variances	-1.051	43	.299	Se acepta

	assumed				
ENA	Equal variances assumed	-2.414	43	.020	Se rechaza
DEL	Equal variances assumed	-1.228	43	.226	Se acepta
ENJ	Equal variances assumed	-1.287	43	.205	Se acepta
CIN	Equal variances assumed	-1.557	43	.127	Se acepta
PCO	Equal variances assumed	-.935	43	.355	Se acepta
BAE	Equal variances assumed	-.201	43	.842	Se acepta
ASL	Equal variances assumed	-.332	43	.741	Se acepta
	Equal variances not assumed	-.328	38.927	.745	Se acepta
ISO	Equal variances assumed	-1.577	43	.122	Se acepta
FAM	Equal variances assumed	-.605	43	.548	Se acepta
ESC	Equal variances assumed	-.814	43	.420	Se acepta
RTR	Equal variances assumed	.110	43	.913	Se acepta
MAC	Equal variances assumed	-.593	43	.556	Se acepta
RPA	Equal variances assumed	-1.105	43	.275	Se acepta
TPA	Equal variances assumed	.816	43	.419	Se acepta
INM	Equal variances assumed	-2.515	43	.016	Se rechaza
AA	Equal variances assumed	-.457	43	.650	Se acepta
RA	Equal variances assumed	1.718	43	.093	Se acepta

Tomando como base los datos de la tabla 1 se analizó que los rasgos de personalidad que pueden influir entre los dos grupos de alto y bajo rendimiento escolar en adolescentes de preparatoria son: F, ENA, INM, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0).

A continuación se desglosa la aplicación de la t de Student de cada uno de los rasgos que pueden estar influyendo en los dos grupos de alto y bajo rendimiento escolar:

<u>t- El rasgo F muestra que asume variaciones desiguales</u>		
	A	B
Media	43,71428571	48,95833333
Varianza	37,01428571	56,7373188
Observaciones	21	24
Varianza agrupada	47,56381506	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	43	
Estadístico t	-2,544704144	
P(T<=t) una cola	0,00730441	
Valor crítico de t (una cola)	1,681070704	
P(T<=t) dos colas	0,014608819	
Valor crítico de t (dos colas)	2,016692173	

Como la t calculada es mayor a la t de tablas con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.

La hipótesis H_0 se rechaza, es decir, este rasgo de personalidad influye en los estudiantes de preparatoria.

<u>t- El rasgo ENA-A muestra que asume variaciones desiguales</u>		
	A	B
Media	45	51
Varianza	56,3	80,3478261
Observaciones	21	24
Varianza agrupada	69,1627907	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	43	
Estadístico t	-2,414482196	
P(T<=t) una cola	0,010042684	
Valor crítico de t (una cola)	1,681070704	
P(T<=t) dos colas	0,020085368	
Valor crítico de t (dos colas)	2,016692173	

Como la t calculada es mayor a la t de tablas con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.

La hipótesis **H₀** se rechaza, es decir, este rasgo de personalidad influye en los estudiantes de preparatoria.

<u>t- El rasgo INM-A muestra que asume variaciones desiguales</u>		
	A	B
Media	48,33333333	55,33333333
Varianza	51,53333333	117,449275
Observaciones	21	24
Varianza agrupada	86,79069767	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	43	
Estadístico t	-2,514608977	
P(T<=t) una cola	0,007868605	
Valor crítico de t (una cola)	1,681070704	
P(T<=t) dos colas	0,01573721	
Valor crítico de t (dos colas)	2,016692173	

Como la t calculada es mayor a la t de tablas con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$.

La hipótesis **H₀** se rechaza, es decir, este rasgo de personalidad influye en los estudiantes de preparatoria.

En lo que respecta a los datos estadísticos se demuestra que:

La hipótesis de trabajo. Los adolescentes de preparatoria con bajas calificaciones no poseen rasgos de personalidad diferentes a los adolescentes que tienen alto rendimiento escolar. Se acepta en todos los rasgos de personalidad manifestados por el MMPI-A a excepción de F, ENA-A, INM-A.

La hipótesis nula: Los adolescentes de preparatoria con bajas calificaciones poseen rasgos de personalidad diferentes a los adolescentes que tienen alto rendimiento escolar. Se rechaza a excepción de F, ENA-A, INM-A.

CONCLUSIONES

A lo largo de la historia de la Psicología, han sido diversos los intentos por catalogar los rasgos de personalidad, en busca de dimensiones básicas y de clasificaciones que permitan ordenar la gran cantidad de atributos que describen las diferencias individuales, así, encontramos a varios teóricos de los rasgos de la personalidad como Allport y Catell entre otros. Como también las aportaciones de las diferentes teorías psicológicas desde el psicoanálisis, el conductismo y la teoría humanista, se han dado a la tarea de incursionar sobre los rasgos de personalidad que hacen diferente a cada persona.

En el recorrido histórico del estudio de los rasgos de personalidad, se encuentra que estos rasgos aparecen íntimamente ligados a la conducta de la persona y que de alguna manera son compartidos en mayor o menor grado con las demás personas pero que al mismo tiempo, la hacen diferente, única.

Los rasgos de personalidad se desarrollan durante la etapa de la pubertad, adolescencia e inicios de la juventud con mayor énfasis, los cuales varían según el desarrollo de los diversos aspectos dentro de estas etapas, ya sea la parte física, psíquica, la religión, la cultura, etc. Todos estos factores van moldeando la personalidad con la que a futuro el individuo se desenvolverá de frente a la sociedad.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la estadística de la investigación se establece que el problema en el bajo rendimiento escolar puede radicar en la influencia de tres rasgos de personalidad establecidos por el MMPI-A:

F (falsedad), las personas con puntuaciones altas de F se presentan a sí mismas, quizá inconscientemente, en una situación desfavorable. Muchos factores pueden contribuir a las puntuaciones altas, incluyendo la presencia de un desajuste grave o una tendencia a ser exageradamente ingenuo, a responder descuidadamente o de forma inconsciente, o a responder falsamente, exagerando los síntomas. Es típica para adolescentes que exhiben alguna evidencia de psicopatología pero también puede tener dificultades de cualquier índole.¹

ENA-A (Enajenación-adolescente), es una de las escalas de contenido nuevas, específicas para adolescentes, manifiestan una considerable distancia emocional

¹ GONZÁLEZ, Ordi, H. op.cit. p. 30

con respecto a los otros. Los adolescentes creen que tienen una vida difícil y que no le importan a nadie, ni nadie los comprende. También piensan que ninguna persona los quiere y que no se pueden llevar con los demás. No hay nadie que los comprenda, incluyendo parientes y amigos cercanos. Sienten que los demás quieren perjudicarlos y que no son amables con ellos. Creen tener menos diversiones que otros adolescentes y prefieren vivir solos e incluso aislados. Tienen dificultad para sincerarse con otros y se sienten inhibidos cuando tienen que hablar en un grupo. No aprecian las opiniones de los demás, ni creen que los otros puedan tener simpatía hacia ellos, además sienten que la gente frecuentemente obstaculiza sus intentos por superarse.²

INM-A (Inmadurez-adolescente), determina el grado en el cual el adolescente refiere conductas, actitudes y percepciones de él mismo y otros que reflejan inmadurez en términos de estilo interpersonal, complejidad cognitiva, consciencia de sí mismo, juicio adecuado y control de impulsos. Las áreas de contenido que incluye son: orientación hacia el presente en contraste con planes para el futuro, falta de autoconfianza, falta de insight o introspección, falta de desarrollo cognoscitivo, incomodidad en situaciones interpersonales y sociales, alienación y desconfianza, hostilidad y actitudes antisociales, egocentrismo y narcisismo, y por último, externalización de culpa. Además, indica que las puntuaciones altas se asocian con una incidencia alta de dificultades académicas, así como con desobediencia, desafíos y conductas antisociales tanto para sujetos masculinos como femeninos.³

En general, por las características que presentan estos tres rasgos de personalidad en los adolescentes de preparatoria, se podría concluir que estos rasgos pueden estar influyendo de manera significativa en el bajo rendimiento académico en los alumnos.

² Ibid p. 47

³ Ibid p. 50-52

SUGERENCIAS

Es necesario desarrollar programas de asesoría psicológica y académica dirigida a adolescentes preparatorianos que presentan estos rasgos de personalidad para evitar frustraciones académicas subsecuentes durante sus estudios escolares.

Capacitar al personal directivo, educativo y administrativo para promover el desarrollo psicológico y académico de los alumnos de preparatoria que presentan estos rasgos de personalidad.

Encauzar a los alumnos que presentan estos rasgos de personalidad a personas competentes con la finalidad de incrementar los resultados académicos.

Continuar la investigación de las diferentes variables que puedan obstaculizar el rendimiento académico de los estudiantes preparatorianos.

Realizar investigaciones a mayor población con el fin de obtener confiabilidad en los resultados y poder incursionar en los rasgos de personalidad que obstruyan el rendimiento académico y potenciar aquéllos que influyen de manera positiva en los estudios.

Canalizar a los alumnos que presentan mayor grado de dificultad en los estudios por la influencia de estos rasgos de personalidad a una capacitación alternativa que los lleve a un desempeño laboral futuro.

Involucrar al psicólogo clínico en el área educativa como alternativa de trabajo para que mediante su intervención pueda diagnosticar y al mismo tiempo pronosticar el posible rendimiento académico y los procesos psicológicos que lo puedan alterar.

LIMITACIONES

En virtud de que la muestra de esta investigación fue pequeña, podría ser más representativa, extendiéndola a mayor número de sujetos de diferentes instituciones educativas particulares y oficiales.

Los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados para todos los estudiantes de preparatoria, ya que se realizó únicamente en una institución educativa.

No se realizaron entrevistas con familiares o tutores de los alumnos, por lo tanto, el análisis de los resultados no reveló ningún tipo de problemas al respecto que pudieran indicar los posibles causantes de alteraciones en los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA M. Beltrán J. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*, ed. Aljibe, 1998.
- ADELL I CUEVA, MARC Antoni, *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*, Pirámide ediciones, Madrid, 2006.
- AGUIRRE DE CÁRCER, I. "Los adolescentes y el aprendizaje de las ciencias". Madrid: Servicio del MEC, 1985
- ALANIS, Huerta, Antonio. *Educación y formación profesional: Análisis y perspectivas hacia el tercer milenio* Tampico, Tamaulipas, México, Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A. C., 2000.
- ALANIS, Huerta, Antonio. *El saber hacer en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente*, Trillas, México, 2001.
- ANDIÓN, ASENSIO, BELTRAN J. A., *Enciclopedia de pedagogía*, Tomo V, Espasa Universidad Camilo José Cela, , Madrid, 2002.
- ARAY, J. *El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante*, En: Díaz, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*: México: UNAM.
- ASILI, N., *Vida plena en la vejez un enfoque multidisciplinario*, Editorial Pax México, 2006.
- ASSAEL, J. y NEUMANN, E., *Clima emocional en el aula*, Colección etnográfica 2, 1989.P.I.I.E
- AUSUBEL, D., *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, 12ª reimpresión, Trillas, México, 1999.
- BARLOW, D. H., *Psicopatología*, tercera edición, Cengage Learning Editores, 2004.
- BELTRÁN, J. Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En Acosta, M. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga, Ediciones Aljibe, 1998.
- BENITEZ, M; et al, (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? Marzo de 1999, [En línea]. Disponible: www.unne.edu.ar.

- BERGER K., *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*, Séptima edición, Paidós, Madrid, 2007.
- BOEREE, George, *Teorías de la personalidad*, Traducción al castellano por Gautier Rafael, [En línea]. Disponible: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/personalidad.htm>
- BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998.
- BOWER, G. & HILGARD, E. *Teorías del aprendizaje*, sexta reimpresión, Trillas, México, 1998.
- BRAVO, L., *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*, Universitaria, Santiago, 1990.
- BROMAN, S., BIEN, E. y SHAUGENESSY, P. *Low achieving children. The first seven year*, Hillsdale, M.J. 1985, Lawrence Erlbaum.
- CARRETERO, M. "Desarrollo intelectual durante la adolescencia: competencia, actuación y diferencias individuales. Infancia y Aprendizaje", *Revista de Psicología General y Aplicada*, México, 1980 (b), 12.
- CARRETERO, M. "Investigación sobre el pensamiento formal". *Revista de Psicología General y Aplicada*, México, 1980 (a), 35.
- CASAS, F., *Infancia y Sociedad*, monografía. La infancia en Europa. M.A.S., Madrid, 1992
- CASULLO, María Martina, *Adolescentes en riesgo identificación y orientación*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- CATTELL, R. B. y otros, *El análisis científico de la personalidad y la motivación*, Ediciones Pirámide, España, 1982.
- CLAY, H. *Introducción a la psicología social*. Cuarta reimpresión, Trillas, México, 1982.
- CLONINGER S. C. et al, *Teorías de la personalidad*, Pearson Educación, 2003.
- COELLO, S. J. E., La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, enero de 1095. [En línea]. Disponible: http://meltingpot.fortunecity.com/alberni/698/revista_docente/ii_iv/b9.html.

- COLEMAN Jhon C., Hendry, Leo B., *Psicología de la adolescencia*, cuarta edición, Amo, Tomás del (Traductor), ediciones Morata, Madrid, 2003.
- COLES R., *Inteligencia Moral Del Niño, La (y Del Adolescente)*, Kairon, 1998.
- COLOM, R. *Quien mucho abarca poco aprieta*. Papeles del psicólogo, 1999.
- COMINETTI, R; RUIZ, G. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género*. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regionale Office
- CORTÁZAR Julio, *La era de los adolescentes Light*, 20 de julio de 2005. [En línea]. Disponible: <http://www4.loscuentos.net/cuentos/link/123/123696/>.
- CORTESE, A. *Cómo influyen mis emociones en el estudio y el aprendizaje*. 2004. [En línea]. Disponible: http://www.inteligencia-emocional.org/ie_en_la_educación/comoinfluyenmisemociones.htm.
- CROZIER, W. Ray, *Diferencias individuales en el aprendizaje, personalidad y rendimiento escolar*, Nancea, Madrid.
- DE GIRALDO, L; MERA, R. (2000), *Clima social escolar: percepción del estudiante*, 2000, [En línea]. Disponible: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.htm1>.
- DÍAZ, A. *El examen: textos para su historia y debate*, UNAM, México, 1993.
- DOWNIE, N. M., y HEATH, R. W. *Métodos estadísticos aplicados*. Del Castillo, Madrid, 1983.
- FERMOSO, P. *Las relaciones familiares como factor de educación en Pedagogía Familiar*, Narcea, Madrid, 1993.
- FIERRO A., *Adolescencia: edad de transición*. Sexta edición, Cuadernos de pedagogía, México, Octubre de 1985.
- FIZZOTTI, Eugenio, *Las raíces de la Logoterapia*, FAL, Buenos Aires, 2001.
- FRANKL, Víctor, *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona, 1992.
- FRANKL, Víctor, *El hombre doliente fundamentos antropológicos de la psicoterapia*, Herder, 1984.
- FRANKL, Víctor, *El hombre en busca del sentido último*, Ed. Paidós, España, 1999.
- FRANKL, Víctor, *Logoterapia en la práctica médica*, Ed. San Pablo, Buenos Aires.

- GARCÍA, Hoz Víctor, *Normas elementales de Pedagogía empírica*, Quinta edición, Madrid 1965.
- GARDNER, H., *Inteligencias múltiples: la teoría de la práctica*, Paidós, España, 1995.
- GARRIDO, Á. y otros, *Personalización educativa: Génesis y estado actual*, Ediciones Rialp, 1991.
- GASTÓ, F. C. y otros, *Trastornos afectivos: Ansiedad y depresión*, Elsevier, España, 2000.
- GLASSER, W., *Escuela sin fronteras*. Pax-México, México, 1985.
- GOLEMAN, D. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books Psychology, New York, 1996.
- GOLEMAN, D. *La inteligencia emocional*, 5ª reimpresión, Vergara editores, S. A. México, 1997.
- GONZALEZ P. J. A., *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*, Psicothema, 1997, Vol. 9, nº 2.
- GONZÁLEZ, ORDI, H. *Informe interpretativo informatizado del Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota para adolescentes (MMPI-A): Manual*. Madrid: TEA Ediciones. 2005
- GONZÁLEZ, V. R. et al, *Cognición*, CE FESI UNAM.
- Grupo Nexa, *ya lo sé todo, es solo sexo Educación en el Amor. Orientaciones para padres y docentes sobre educación sexual (adolescentes de 12 años en adelante)*, colección: Actualidad – Educación, Ciudad Nueva.
- HERRERA P., *La Familia Funcional y Disfuncional, un indicador de salud*. Rev. Cubana MED gen Integr 1997.
- HIDALGO, Mariló, Niños, adolescentes, ¿Qué ocurre en sus mentes?. Julio de 2000. [En línea]. Disponible: <http://www.revistafusion.com/2000/julio/temac82.htm>.
- HORROCKS, J. E., *Psicología de la adolescencia*, ed. Trillas, México, 1989.
- HUNT, E. (1997). El papel de la inteligencia en la sociedad moderna. En A. Andrés Pueyo y R. Colom (comps., 1998): *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- JADUE, G. "Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños", *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, Perú, 1996a Vol. XIV 1.
- JADUE, G. 1991. Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural, *Estudios Pedagógicos* 17.
- JADUE, G.. "Efectos de un trabajo con madres de bajo nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento escolar de sus hijos", *Boletín de Investigación Educativa. Pontificia Universidad Católica de Chile*, Chile, 1996, Vol. 11.
- JIMENEZ, M. (2000). "Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y Sociedad". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 24, Vol 1, núm.2. 2003
- JOHNSON, Robert y KUBY, P. *Estadística elemental, lo esencial*, tercera edición, International Thomsom Editores, 2004.
- KAPLAN, R.M. y Saccuzzo D.P., *Pruebas psicológicas, principios, aplicaciones y temas*, Cengage learning editores, 2006.
- LÓPEZ S. Félix, *La educación sexual de los hijos*, Ediciones Pirámide, S. A. Madrid, 2005.
- LÓPEZ, Álvarez Chaile, Continuidad de artículo de sexualidad, septiembre de 2007. [En línea]. Disponible: <http://embajadadefraternidad.blogspot.com/2007/09/continuidad-de-articulo-de-sexualidad.html>.
- LÓPEZ, J. J. et al, *DSM-IV-TR Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, MASSON, 2002.
- LÓPEZ, Ramón, ¿Qué es una "teoría"?, 22 de mayo de 2007. [En línea]. Disponible: <http://cienciaeIndependencia.blogspot.com/2007/05/qu-es-una-teora.html>.
- LUTTER Gerard, *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Herder, Barcelona, 1991.
- MAJLUF, A., *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*, Brandon Enterprise, Lima, 1993.

- MARIEZ, A., *El sentido de la vida en la obra de Viktor Frankl*, Grupo Hispano Editores, 2003.
- MASLOW, Abraham, *Motivación y personalidad*, Ediciones Díaz de Santos, 1991.
- MASLOW, Abraham, *Motivación y personalidad*, Ediciones Díaz de Santos, 1992.
- Mc LANAHAN, S. *Family structure and the reproduction of poverty*, American Journal of Sociology 1985.
- MEECE, Judith, desarrollo del niño y del adolescente, Mc Graw Hill, 2000.
- MILLÁN, M. A. y otros, *Psicología y familia*, Cáritas española, 2002.
- MONROY Anameli, *Salud y sexualidad en la adolescencia y juventud*, Pax México, 2002.
- MORRIS, Ch. G. y otros, *Introducción a la Psicología*, Pearson Educación, 2005.
- MUGNY, G., *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Anthropos editorial, 1988.
- MUNTANÉ, M. D., *El libro para conducir reuniones con éxito*, Ediciones Díaz de Santos, 2006.
- MUUSS, Rolf E., *Teoría de la adolescencia*, Ediciones Paidós, Madrid, 1976.
- NAVARRO N. Laura, Adolescencia, 2000, [En línea]. Disponible: <http://members.fortunecity.es/psicotech2/>.
- NAVARRO, E. Rubén, "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo". *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación*. 2003, [En línea]. Disponible: <http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&lr=&q=Libro+sobre+rendimiento+acad%C3%A9mico&lr=>.
- NEIL, J. Smelser, ERIKSON Erik H., *Trabajo y amor en la edad adulta*, Grijalbo, 1983.
- NÚÑEZ J. C. y otros, *Determinantes del rendimiento académico: (variables cognitivo-motivacionales...)*, Universidad de Oviedo, 1994.
- ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, México, CIDE, NF, CFE, 2000.
- PAPALIA, *Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia*, Novena edición, Interamericana, Madrid, 2004.
- PÉRVIN, L.A., *La ciencia de la personalidad*, McGraw-Hill, Madrid, 1996.

- PIAGET, Jean, *Psicología y pedagogía*. Décima reimpresión, Ariel , México, 1999.
- PIAGET, Jean. *Ensayo de lógica operativa*, Siglo XXI.
- PILLINI Claudio, La vida en la Edad Media, agosto de 2006, [En línea]. Disponible: <http://www.portalplanetasedna.com.ar/edadmedia9.htm>.
- PIÑA Marquina, Juan Ignacio. *Ensayo sobre la historia de la tesis*. EN: Zacatecas y Guadalupe, catálogo de tesis de instituciones de educación media superior y superior: con un ensayo sobre la historia de la tesis. Zacatecas, UAZ. CEP; IZC-RLV;ENMAC, IZEA, 2000.
- PIZARRO, R y Clark, S. “Curriculo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus”. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Chile, 1998, 7.
- PIZARRO, R. et al. “Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares”. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. *Revista Talón de Aquiles*, (5), Chile, 1997, Primavera.
- PUEYO, Antonio Andrés, Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna, 1999. [En línea]. Disponible: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?ID=225>.
- Real academia española, *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición, Espasa Calpe, S.A. Madrid, 1997.
- ROGERS, Carl R., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1977.
- SÁNCHEZ, A., *Enfoque holístico centrado en la persona*, Ediciones LEA, 2006.
- SÁNCHEZ, S. C (Dirección) y otros, *Diccionario enciclopédico de educación especial*, Tomo I, Diagonal/Santillana, México, 1989.
- SANTROCK John W. *Infancia, psicología del desarrollo*, séptima edición, McGraw-Hill.
- SAVATER Fernando. *Ética para amador*, Ariel, S. A.
- SCHULTZ, D. P. et al, *Teorías de la personalidad*, Cengage Learning editores, 2002.
- SHAFFER, R.D., *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Cengage Learning editores, 2000.

- SMITH, R., SARASON, I. & SARASON, B. *Psicología: Fronteras de la conducta*. Segunda edición, Traducción José carmen Pecina, Harla, México, 1984.
- SOLER F., El entorno familiar y la sexualidad adolescente, Enero de 2004, [En línea]. Disponible: <http://www.cuantolibro.com/libro/2572/El-Entorno-Familiar-Y-La-Sexualidad-Adolescente.html>.
- STERNBERG, R. & APEAR, L. *Enseñar a pensar*, Aula XXI/Santillana, España, 1996.
- STERNBERG, R.J. *Inteligencia humana*, Paidós, Barcelona, 1987.
- TORRES, Santomé, Jurjo, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1998.
- TRULL, T. J, *Psicología clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*, sexta edición, Cengage Learning Editores, 2003.
- UNESCO. 1996. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*.
- VIAL, M. W., *La antropología de Viktor Frankl*, Universitaria, 1999.
- VOVINGTON, M; OMELICH, C. "Journal of Personality and Social Psychology"
¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation., 1979, 37.
- VV.AA, *La edad deslumbrante: mitos, representaciones y estereotipos de la juventud adolescente*, Ediciones Nobel S. A. España, 2004.
- W. RAY, Crozier y otros, *Diferencias individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento*, Nancea, 2001.
- WILLIAMS, W. *La inteligencia práctica: Un nuevo enfoque para enseñar a aprender*, Traducción de José Ernesto Alberola Blázquez, Aula XXI/Santillana,, España, 1999.
- WOOLFOLK, Anita E. y otros, *Psicología educativa*, Pearsón Educación, 2006.
- www.psicologia-online.com. Un enfoque analítico-factorial de la personalidad: la teoría de los rasgos de raymond b. Cattell. 2002. [En línea]. Disponible: <http://www.psicologia-online.com/formacion/online/personalidad/personalidad05.htm>