

315011

UNIVERSIDAD SALESIANA

10

Incorporada a la
Universidad Nacional Autónoma de México

**Relación de características de personalidad detectadas por el
M.M.P.I. y el rendimiento escolar en alumnos de Educación
Media Superior**

288481

T E S I S

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

**MARÍA TERESA PASQUALLI GARCÍA
JOSÉ ANTONIETO VÁZQUEZ GORDILLO**

**ASESORES:
LIC. MARÍA ELIZABETH RAMÍREZ LÓPEZ
ING. AGUSTÍN SOLÍS SÁNCHEZ**

México, D.F. 2001.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

a Liz

INDICE

<i>Página</i>		
1	CAPÍTULO 1	<i>La Adolescencia.</i>
2	CAPÍTULO 2	<i>Rendimiento Académico en el nivel Medio Superior.</i>
17	CAPÍTULO 3	<i>Personalidad y el Inventario Multifásico de Personalidad.</i>
26	CAPÍTULO 4	<i>Algunos rasgos de personalidad y el rendimiento académico.</i>
37	CAPÍTULO 5	<i>Desarrollo de la investigación.</i>
43	CAPÍTULO 6	<i>Análisis de resultados.</i>
59	CAPÍTULO 7	<i>Conclusiones y sugerencias</i>

INTRODUCCIÓN

Al intercambiar ideas con un compañero de trabajo que está elaborando una tesis sobre un tema semejante al del presente estudio, pero con una perspectiva sociológica, nos trataba de convencer para cambiar de asunto, dado que según nos explicaba el rendimiento escolar no es en realidad un problema, sino un fenómeno normal dentro del sistema por el cual va habiendo una selección natural de los alumnos aptos para el estudio y los que deben buscar otras alternativas ocupacionales, ya que no ha podido obtener calificaciones suficientes en su rendimiento escolar. En este sentido la reprobación escolar y la consecuente deserción es procedimiento sano para la escuela y la sociedad.

Ante este argumento, antes de contestarnos la pregunta ¿qué tan importante es el tema del rendimiento escolar en las escuelas de nivel medio superior y su relación con la personalidad de los alumnos?, considerámos pertinente tratar de contestar ¿para quién es importante?.

Es importante para el alumno que se inscribe a la escuela con el fin de iniciar y terminar estudios en este nivel y no de iniciar y desertar, en cuyo caso podría significar un fracaso en su vida personal.

Es importante para el padre de familia que será influido en la relación personal con su hijo, según el éxito o fracaso escolar que logre, pudiendo éste producir un conflicto familiar.

Es importante para los maestros que se interesan por sus alumnos y por lograr las metas profesionales de un docente.

Es importante para el psicólogo que está en la búsqueda de nuevos fundamentos y recursos para auxiliar a jóvenes, ya sea en el ámbito escolar o clínico, para que logren su realización personal.

CAPITULO 1
LA ADOLESCENCIA

1.1. La adolescencia.

Algunos tratados sobre el tema inician, enumerando y analizando un listado de definiciones al respecto, por ejemplo Carneiro Leão (1982) en su libro "Adolescencia, sus problemas y su educación", enumera las definiciones de Stanley Hall, Juan Mantovani, Mira y López, Charlott Bukler... y concluye que "lo fundamental es acentuar que la adolescencia es en la actualidad y cada vez más, estudiada experimentalmente como la edad por excelencia de la adaptación social".

Parecen importantes los términos de esta afirmación en cuanto que el estudio de la adolescencia es actual y lo característico es predominantemente social y psicológico, más que fisiológico. Existe cierto acuerdo sobre el inicio de la adolescencia (entre los 11 y 15 años) por ciertos criterios fisiológicos, sin embargo se difiere mucho sobre el término (Powell, Marvin 1975).

En cuanto a las teorías del adolescente cada una de éstas surge en un momento histórico y filosófico. Además se aborda el vocablo con un determinado fin, lo importante será definir adolescencia en un momento y circunstancia dada, sin pretender su universalización.

Se puede hablar de la adolescencia como un periodo en el que una persona deberá decidir, entre otras cosas sobre seguir estudiando o no hacerlo, ser autónomo económicamente o seguir siendo dependiente de sus padres. Buscar el matrimonio rápidamente o posponerlo, tener la imagen de buen hijo o de hijo rebelde. Según la decisión que se tome y la autonomía con que se decida, vendrá a pertenecer a un cierto grupo de personas. Entre ellos mismos para empezar a conocerse, la pregunta obligada es ¿trabajas o estudias?. El grado de autonomía para resolver dichas disyuntivas también estará dentro de un medio social, una tradición familiar o circunstancias sociales traumáticas.

Una vez hechas determinadas decisiones, se matizan aspiraciones, ideales, conceptos de la vida y comportamientos.

En poblados pequeños como es el caso de uno cercano a Valle de Juárez, Jalisco, llamado Ojo de Agua de Mezcal, en la sierra; los adolescentes normalmente se casaban, tenían hijos vivían en una casa de madera que sus padres les daban.

En general su actitud era sumisa. El aprendizaje de las labores domésticas y materiales era en el caso de la mujer, aprendida directamente de la madre o la suegra. En el caso del hombre aprendía a trabajar al lado del padre en el campo o en los aserraderos.

Los hombres que ya tenían más de 25 años de edad casados con cierta independencia económica o al menos la reclamaban, presentaban rebeldía esporádica al padre y los fines de semana llegaban borrachos a su casa por ejemplo.

En cambio, hablando de muchachos de la misma edad (14 años aproximadamente) pero en un ambiente escolarizado en una escuela secundaria de la ciudad de Toluca, Luz María Velázquez (1986) plantea algunas hipótesis como "más del 60% de los adolescentes del Estado de México manifiestan problemas con algunos de sus padres" y "más del 80% de los adolescentes del Estado de México manifiestan inconformidad con su aspecto físico".

En muchos casos se está hablando de adolescentes, sin embargo, se emuncian características diferentes aunque tengan la misma edad.

Cuando el asunto es la adolescencia, se debería precisar, el lugar y la época, de las personas a las que se refiere la palabra adolescencia.

1.2. Desarrollo mental del adolescente.

En el contexto de la teoría evolutiva de Piaget, el adolescente se encuentra en la etapa de las operaciones formales, en la que el joven empieza a manejar ideas abstractas, a formular hipótesis y someterlas a prueba.

Para llegar a esta etapa tuvo que pasar desde la edad en la que las conductas predominantes son las reflejas en una fase sensoriomotriz, para llegar hacia los dos años a la etapa preoperacional en la que ejerce funciones simbólicas y adquiere el lenguaje hablado entre otros logros, aproximadamente a los seis años llega a la etapa de operaciones concretas que permiten al niño realizar operaciones matemáticas elementales y amplía su concepto de causalidad, esta etapa se prolonga hasta los 11 o 12 años.

Una característica común a todas las etapas del desarrollo es que todo pensamiento o sentimiento responde a una necesidad que es siempre la manifestación de un desequilibrio. Cada conducta nueva tiende a reestablecer el equilibrio volviéndose más estable. El desarrollo es una adaptación cada vez más precisa a la realidad.

A diferencia de las etapas anteriores a las operaciones formales, el adolescente puede razonar acerca de su propio razonamiento, puede plantear hipótesis y someterlas a comprobación; la lógica de las operaciones formales, les permite concebir preguntas del tipo "qué sucederá si..."

Para tener éxito en varias asignaturas curriculares del nivel medio superior, debe ejercer ampliamente estas facultades, tal es el caso de los problemas que se presentan en las materias de Física, Química y Matemáticas.

Las experiencias dentro del ámbito escolar indican que varios adolescentes no logran superar estas ejecuciones, aunque estén en la edad de las operaciones formales.

Pueden existir muchos elementos que influyen para que un alumno en esta etapa pueda o no aplicar la lógica formal, estas pueden ser la fatiga, la falta de motivación, su estado de lucidez, aptitudes intelectuales en general, etc.

La capacidad cognoscitiva del adolescente de poder pensar sobre sus propias operaciones mentales, puede someter a consideración su propio desarrollo mental y físico. Darse cuenta de los cambios que son característicamente suyos, hacer conciencia de ser distinto a los demás. Esto lo puede conducir tanto a la crítica de sí mismo, como a la autoaceptación y alabanza.

En contraste con el logro de las operaciones concretas, el logro de las operaciones formales, no es universal y por consiguiente, quizá dependa más de la cultura.

1.3. Desarrollo de la inteligencia durante la adolescencia.

La diferencia fundamental entre el cociente intelectual que miden las pruebas estandar de inteligencia y las pruebas de Piaget, consiste en que para éste, la inteligencia tiene que ver exclusivamente con procesos racionales como el razonamiento, la formación de conceptos y la resolución de problemas; mientras que las pruebas de inteligencia suelen considerar distintas capacidades como la memoria, la habilidad lingüística y la percepción, además del razonamiento. Por lo que el desarrollo del C.I. merece tratarse por separado.

Como en el caso de otras construcciones hipotéticas, la definición de inteligencia constituye un problema. Sólo se enumerarán algunos aspectos pertinentes para el presente trabajo.

1o. En la práctica no se examina la inteligencia en sí misma, sino las conductas inteligentes diversas.

2o. El cociente intelectual medido con los test de inteligencia, no dan cuenta de la capacidad mental absoluta, sino en relación a otras personas que se encuentran en la misma etapa de desarrollo.

30. Lo que miden los test de inteligencia, no necesariamente se identifica con la sabiduría, o la capacidad general de una persona para enfrentar los retos de su medio ambiente cotidiano.

Con todo, se podría considerar al cociente intelectual, como un indicador razonablemente aceptable y práctico de la capacidad académica y potencial.

Tomando como medida el C.I. en varios estudios se ha visto que el crecimiento intelectual es más rápido durante la niñez temprana, en la adolescencia se nivela y durante la vejez se disminuye. Sin embargo también se ha observado que el descenso global de inteligencia se relaciona con el nivel de educación personal.

Entre más tiempo de escuela, menos probable es la disminución temprana de las funciones intelectuales. Los profesores, por ejemplo, tienen muy poco descenso en aptitudes verbales.

Suele encontrarse en los promedios de C.I. de personas mayores más contrastes, es decir, hay un aumento de la desviación standar a medida que aumenta la edad.

En estudios hechos hasta los años cincuentas, en general marcan un rápido aumento en la infancia temprana, seguido de un incremento menos rápido a mediados de la misma y un incremento aún menos rápido en la adolescencia y primera juventud. Estudios posteriores, revelan una mejora continua o por lo menos una conservación en la edad adulta del nivel intelectual general, en algunos casos hasta bien entrada la madurez. Posiblemente esta descripción refleje el que actualmente haya mejores oportunidades educativas para los jóvenes y adultos.

Se debe tener en cuenta que estos estudios se refieren a calificaciones promedio, el seguimiento individual de crecimiento mental, muestra que cada sujeto va teniendo ritmos de desarrollo mental diferentes, sobre todo después de los cuatro años de edad.

El desarrollo intelectual se correlaciona con aspectos particulares de los individuos como algunos rasgos de personalidad. Algunos estudios relacionan las calificaciones altas de C.I. con características orientadas intelectualmente como "atención", "facilidad y comprensión rápida". Otros aspectos son la aceptación de ser responsables de su éxito o fracaso y quienes son realistas respecto a sus expectativas de éxito o logro intelectual.

El sostener que la herencia es un determinante definitivo en el grado de inteligencia que logra una persona, ha producido gran controversia, aunque existen estudios que correlacionan con alta puntuación la inteligencia de gemelos idénticos en contraste con los gemelos fraternales y arrojan también una más alta correlación

de padres e hijos en comparación de padres e hijos adoptivos, las interpretaciones de las mismas son muy diversas. Concluyendo algunos en la importancia de la herencia y otros en la del medio ambiente como determinantes en el cociente intelectual.

Para poner fin a estos desacuerdos sería necesario poder manipular los factores genéticos y poder aislar éstos de los ambientales, lo que hasta ahora no es posible. Por lo pronto, debe tenerse en cuenta que toda conducta esté o no influida genéticamente es modificable mediante la experiencia.

CAPITULO 2
RENDIMIENTO ACADEMICO
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

2.1. Rendimiento Académico en el Nivel Medio Superior.

Los Adolescentes inscritos en la escuela Preparatoria tienen como principal indicador de que están realizando o no, lo que les corresponde como estudiantes para el logro de los objetivos de la institución, las calificaciones que obtiene en las diversas áreas, materias o disciplinas que cursan.

Por lo general existe un reglamento para asignar calificaciones, así como para en base a ellas, ser promovido de grado, suspendido temporalmente o dado de baja de la institución.

2.2. Alto y bajo rendimiento escolar.

La normatividad oficial escolar por lo general marca una calificación mínima aprobatoria, en este sentido las calificaciones menores a este mínimo se designan como malas o muy bajas. Las cercanas a la mínima como bajas, pero sobre ella, regulares y altas a las más lejanas al mínimo. Dentro de la escala del 0 al 10 suele ser mínima aprobatoria 6, así 7 será una calificación regular 8,9 y 10 buenas calificaciones.

Con fines de investigación psicológica se han establecido también otros criterios (Powell 1975). Se toma como de rendimiento inferior a los estudiantes que obtienen menores calificaciones a las esperadas basándose en los resultados obtenidos en test de inteligencia, aquí surgen algunas interrogantes como: ¿Se podrá clasificar como rendimiento inferior a un joven que tanto en rendimiento como en inteligencia es bajo? ¿Podrá haber otras causas, por ejemplo emocionales que influyan tanto en el bajo rendimiento escolar como en los resultados de los test de inteligencia? ¿Los alumnos con C.I. alto y rendimiento bajo son los únicos que se pueden clasificar como de rendimiento bajo?

El rendimiento superior se toma en relación al superar las expectativas de calificaciones según los resultados obtenidos en pruebas de inteligencia, surgen también aquí preguntas ¿Será correcto el resultado del test de inteligencia? ¿Los maestros tratarán de exigir más a los más altos en inteligencia?

Para los fines que en el presente trabajo se persiguen, se tomarán como alumnos de rendimiento alto o bajo, los que hayan obtenido altas o bajas calificaciones, independientemente de su C.I.

2.3. La inteligencia como determinante del rendimiento escolar.

El problema empieza con la definición de inteligencia. El llamar a alguien inteligente se puede entender "que aprende con rapidez", "que es hábil para aprobar un examen sin estudiar mucho", "que resuelve bien el test de Raven". Los diversos autores dan también definiciones formales diferentes.

Si se asume que los tests de inteligencia miden la inteligencia, no agota esto el problema de este constructo, como determinante del rendimiento escolar, dado que la correlación entre C.I. y rendimiento escolar quedan generalmente entre 0.40 y 0.75 según la asignatura. (Anastasi 1961).

Existen estudios de alumnos con C.I. semejante, pero rendimiento escolar diferente y comparan el grupo alto y bajo en rendimiento escolar de estos alumnos, en otros aspectos como la ocupación de los padres, problemas en el desarrollo de la personalidad (Roberts 1962), satisfacción por la vida, actitud negativa, oposición a la autoridad, búsqueda de emociones.

Los diversos estudios de este tipo llegan a diversas conclusiones a veces contradictorias, a veces coincidentes, pero lo que si dejan bien claro es que dentro de un grupo con C.I. semejante puede subdividirse en alumnos con alto y bajo rendimiento, quedando como obvio lo no determinante absoluto de la inteligencia sobre el rendimiento escolar.

Las bajas calificaciones suelen asociarse con deserción escolar. Barrington, B. y Hendricks (1989), afirman que los desertores se encontraban dentro de lo normal en la prueba de inteligencia, pero si con bajo rendimiento en el 3er. grado y concluye que los desertores no trabajan al máximo su potencial.

2.4. Importancia que da la escuela al rendimiento escolar y su influencia sobre el mismo rendimiento.

Mekinney, J.P.(1982) cita un estudio sobre los valores de los estudiantes de diez escuelas secundarias de diversos tamaños de la parte central de E.U.A., les preguntaba sobre si preferían ser estudiantes brillantes, estrellas deportivas o ser el más popular. Entre las escuelas que tenían los niveles más elevados de rendimiento se encontraban los que consideraban a los alumnos brillantes en gran estima, no así los que valoraban más, a los que se distinguían en los deportes.

En la vida diaria de la escuela preparatoria se observa que esta valoración no sólo puede provenir de las autoridades de un plantel educativo, los maestros o los padres de familia sino también de los mismos compañeros de clase.

Previo a entrar a un examen , la conversación de los estudiantes puede estar encaminada a alardear quién está mejor preparado para con facilidad contestar el examen y quién no está muy seguro de dominar los temas, tratará de ocultarlo, después al saber los resultados quien tenga bajas calificaciones se sentirá deprimido, avergonzado o se aislará del grupo.

También puede ser el caso de que los alumnos en el pasillo antes de entrar a un examen o a entregar el reporte de alguna materia, diga el más popular del grupo

que no ha estudiado nada en absoluto, ante este comentario los demás dirán que estudiaron muy poco, al conocer los resultados los que reprueban u obtienen bajas calificaciones las mostrarán con indiferencia y tratarán con cierta burla a los que obtienen altas calificaciones.

En el primer caso es más probable que se obtengan sistemáticamente mejores calificaciones, en el segundo caso no será raro encontrar mayor índice de reprobación.

2.5. El rendimiento escolar y los métodos de enseñanza.

Algunos maestros de preparatoria reconocen que en algunas instituciones oficiales de Educación Media Superior, una de las razones del bajo aprovechamiento escolar es la "escasa preparación didáctica pedagógica del docente" (ORDUÑO, A., PINTO G. Y SARABIA, M.T.1993). Ya que la preparación de los maestros es principalmente en la disciplina que imparten.

Esta circunstancia se ha tratado de remediar mediante cursos de actualización pedagógica, más o menos breves o cursos más formales y largos como especializaciones, diplomados o licenciaturas en docencia. Hasta el momento parecen no haber sido suficientes estas medidas para erradicar el problema.

En el Estado de México existen 36 escuelas normales para formación de profesores de educación básica y a partir de 1985 cada una de ellas tiene una escuela preparatoria anexa. Durante los últimos años varios profesores de estas instituciones han realizado estudios sobre la reprobación en las escuelas preparatorias, ya que lo han detectado como un tema prioritario de investigación educativa, entre ellos se encuentran Saavedra; M.(1992), Canedo, M. y Rivera, M.(1991) Gómez A. (1992), Jiménez, M. (1993), Velasco, G. (1993), Jiménez, A. (1989) Albarrán, A y Vianey, H. (1990), todos ellos coinciden en alguna de sus conclusiones, atribuir como una de las causas de la reprobación algún elemento del proceso enseñanza-aprendizaje como la relación maestro-alumno, el método de enseñanza utilizado por los maestros, la evaluación del rendimiento escolar, la actitud de los maestros, el método de estudio de los alumnos. Las materias que presentan como más problemáticas son las matemáticas, en segundo lugar la Física, otras materias que señalan son las Etimologías Grecolatinas y Métodos de Investigación. En general no presentan en su metodología diseños experimentales, pero varios de ellos reportan haber implantado un método didáctico alternativo en la enseñanza y haber logrado mejorar las calificaciones de los alumnos.

Por ejemplo Canedo y Rivera, durante 1991, en la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Tenancingo, Edo. de México, ante el hecho de haber reprobado 32 alumnos de un total de 49, pertenecientes al grupo de primer semestre en la materia de Matemáticas, hicieron la siguiente pregunta a los 49 alumnos: ¿Cómo aprendes Matemáticas?

Las respuestas más frecuentes fueron:

19 alumnos: participando y haciendo ejercicios

15 escuchando con atención la clase.

14 estudiando el mismo día lo visto en clase

8 participando en clase, pasando al pizarrón a resolver ejercicios.

4 cumpliendo con las tareas.

Conjuntamente, alumnos, maestros y los investigadores educativos de la institución, planearon una estrategia didáctica, incluyendo la forma de evaluar, basándose en gran parte en las respuestas que los alumnos habían dado a la pregunta de cómo aprenden.

La puesta en práctica de este plan de acción, se fue siguiendo por medio de un diario de campo, como instrumento de la investigación participativa, por medio de él se detectó que al principio hubo una etapa de adaptación en la que todavía no se tenía la habilidad para respetar los tiempos planeados para cada actividad dentro del aula, paulatinamente fueron mejorando sin llegar a dominar completamente algunas actividades como la discusión por equipos.

En general los alumnos se expresaron favorablemente respecto a este proyecto, aunque reconocían que de esta manera debían trabajar más en clase y fuera de ella.

Se llevó este sistema de clase de matemáticas durante el 2o semestre del año escolar lográndose un 11% menos alumnos reprobados que en el primer semestre.

Los autores atribuyeron el éxito del programa al haber sido constantes a pesar de los momentos difíciles.

En otro estudio realizado en la preparatoria anexa a la Normal de Ixtapan de la Sal, Estado de México, en 1990, ante el problema de la reprobación del 50% de los alumnos de primer grado en asignatura de Etimologías Grecolatinas, Albarrán realizó un estudio con 145 alumnos buscando las causas de la reprobación, en esta materia, dado que durante varios años se había registrado como la materia con menor promedio de aprovechamiento y el mayor porcentaje de reprobación.

Algunos datos que reporta son los siguientes:

15 alumnos, 11 de ellos reprobados, no les agradaba la forma de impartir la clase del catedrático. Este dato concuerda con el estudio realizado en la preparatoria Anexa a la Escuela Normal de Tenancingo, Estado de México, citado anteriormente en el que se reporta haber mejorado el rendimiento escolar, llevando a cabo un método didáctico en parte propuesto por los mismos alumnos.

Otros datos interesantes son haber encontrado discordancia entre las opiniones del maestro sobre las causas de reprobación y lo que detectó el investigador por otras fuentes. Tal es el caso de que los maestros suelen calificar como buenos alumnos a quienes tienen completos y en orden sus notas, en cambio se encontró que los aprobados en este caso, se ubicán indistintamente en el grupo de quienes tenían sus apuntes completos y bien presentados o entre los que tienen incompletos o en desorden sus notas de clase.

El catedrático de Etimologías Grecolatinas opinó que la principal causa de reprobación es la falta de hábitos de estudio. En una encuesta aplicada a sus alumnos sobre algunos indicadores que reflejan el poseer buenos hábitos de estudio, se detectaron tener buenos hábitos de estudio tanto los reprobados como los que habían aprobado la materia, quedando así no aprobada su hipótesis.

2.6. La influencia de los padres sobre el rendimiento escolar.

Es la influencia del ambiente cultural que reflejan los padres y su trato directo a los hijos.

Aunque no es frecuente encontrar investigaciones que ubiquen al medio socioeconómico actualmente como principal y único elemento que cause el bajo o alto rendimiento escolar sí es una circunstancia más que puede influir.

Roberts (1962) estudió varios aspectos de estudiantes de secundaria con bajo y alto rendimiento escolar, en el campo familiar concluye que los alumnos con rendimiento superior tenían padres con mejores ocupaciones que los de bajo rendimiento y semejante C.I.

Durante el año 1995 aplicó uno de los autores del presente trabajo un breve cuestionario a los alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios No. 29 ubicado en el municipio de Ecatepec, dentro de la zona metropolitana del Estado de México, para recolectar algunos datos socioeconómicos de los alumnos del último grado, con el fin de contrastarlos con el rendimiento escolar de los bachilleres.

Entre los datos que se recopilan de cada uno de 150 estudiantes fueron, la escolaridad, ocupación e ingresos económicos de los padres de familia. Comparando estos datos de los alumnos de mejores calificaciones y los de calificaciones bajas, no se encontró ningún dato constante. Por ejemplo, los hijos de quienes tenían sólo estudios de primaria, se encontraron indistintamente entre el grupo de alumnos de alto y bajo rendimiento, otro tanto sucedía con los alumnos cuyos padres eran profesionistas.

Posiblemente la gran mayoría de las familias cuyos hijos están como alumnos en una preparatoria técnica de sostenimiento gubernamental, tienen semejante nivel socioeconómico.

Sin embargo, en una investigación realizada en la Escuela Normal y Preparatoria Anexa de Capulhuac, Estado de México, durante 1986, Ma. de los Angeles Rosales y Rodolfo Silva, concluyen que el nivel socioeconómico y cultural del medio donde se desenvuelven los alumnos tiene alta influencia negativa en el aprovechamiento escolar.

Comparando el nivel socioeconómico y de escolaridad de las familias de los alumnos estudiados en Ecatepec y Capulhuac, se encuentra que en esta última población de tipo rural, los escolares tienen más limitaciones económicas y culturales.

Quizá cuando se hable de la influencia de las condiciones académicas y económicas de los padres, los estudios deban regionalizarse.

Otra variable es la importancia que la familia atribuye al éxito académico.

Los de buenos logros, suelen recibir en su hogar buenas dosis de alabanza y aprobación, tienen un sentido muy intenso de pertenencia a la familia, se sienten comprendidos por los padres y se identifica con ellos. Los de logros mediocres, en general tienen padres que exigen demasiado de sus hijos o muy poco.

En la experiencia del ejercicio profesional, al tratar con padres de familia de los alumnos de preparatoria, se detecta que algunos al saber de las malas calificaciones de sus hijos reaccionan con cierta violencia contra sus hijos y otros que tienden a defenderlos diciendo que sus tutoriados obtienen bajas calificaciones porque los maestros "les tienen mala voluntad"; cuando la reacción de los padres es moderada y ecuanime frente al reporte de las malas calificaciones de los hijos es frecuente ver que estos en un corto plazo aumentan sus calificaciones, no así en los dos casos anteriores.

2.7. Tipo de instituciones escolares y el rendimiento escolar.

No parece ser definitivo el tipo de institución para poder predecir el porcentaje de aprobación escolar, por ejemplo, en una escuela oficial o particular (ver cuadro 2.1) sin embargo puede haber en cada tipo de institución elementos que pueden influir en el rendimiento escolar.

En algunas escuelas particulares se tiene cuidado de que los alumnos no deserten por obtener bajas calificaciones, dado que esto afecta la economía de la institución, para lograrlo suelen tener varias estrategias, implementar cursos de regularización inmediatamente después de la primera evaluación parcial para los

alumnos que hubieran obtenido baja calificación, atención especial por la sección de orientación educativa a quienes durante el semestre tienen bajo rendimiento, atención especial y/o exhorto a los maestros para que no reprueben a muchos alumnos, entre otras.

N.P.	NOMBRE DE LA ESCUELA	% DE APROBACIÓN	
		ESC. PART.	ESC. OFIC.
1	Preparatoria anexa a la Normal de Ecatepec		88.8%
2	Preparatoria Rufino Tamayo	80%	
3	Preparatoria anexa a la Normal de Coacalco		79.2%
4	Instituto Americano	78.6%	
5	Preparatoria Oficial No. 99		60 %
6	Centro Escolar Versalles	58.6%	
7	Preparatoria Alfonso García Robles	56.5%	
8	Preparatoria Oficial No. 49		54.2%
9	Instituto San Carlos	53.3%	
10	Preparatoria Oficial No. 52		27.7%
11	Preparatoria Valle de Anáhuac	8 %	

Cuadro No. 2.1

Comparación de escuelas particulares y oficiales en el porcentaje de aprobación durante el primer semestre del año escolar 1994- 1995 de las preparatorias pertenecientes a la zona escolar No. 2 de la Coordinación No. 6 de Servicios Educativos del Estado de México, ubicados en los municipios de Ecatepec y Coacalco.

También existen dentro de las escuelas preparatorias particulares algunas con ya varios años de existencia, gran prestigio y mucha demanda, son muy estrictos en las evaluaciones del rendimiento escolar y esto es un elemento que sostiene su prestigio.

En las escuelas preparatorias anexas a las Escuelas Normales en el Estado de México, existe la influencia de la Pedagogía que es primordial en las escuelas formadoras de docentes. El criterio implícito es el del aforismo pedagógico "si el alumno no aprendió, el maestro no enseñó".

En algunas escuelas preparatorias oficiales de la zona metropolitana con alta demanda de alumnado para primer ingreso, se conforman los grupos de primer semestre con numerosos alumnos, esto dificulta el que el maestro pueda atender a todos los estudiantes y si hay deserción escolar durante el primer semestre, en el segundo podrá dar clase más comodamente a menos alumnos por grupo. Además ya no estarán varios de los que tienen poco interés en estudiar.

Otro caso es el de las instituciones que tienen becados a los alumnos ya sea en su totalidad o cierto porcentaje y condicionan este privilegio a sus buenas calificaciones. Suele aumentar la probabilidad de altas calificaciones.

Los bachilleratos tecnológicos tienen también algunas características que pueden influir en el rendimiento escolar.

Un elemento es el grado de dificultad en el tipo de materias (en el tronco común 5 semestres de Matemáticas, y 3 de Física, por ejemplo), y la cantidad de las mismas, ya que simultáneamente cursan el bachillerato y una carrera técnica terminal. Suele haber mayor reprobación en las áreas con mayor número de materias exactas (Matemáticas, Química, Física, Biología). Otro aspecto es el vocacional. Desde el primer semestre deben elegir un área y una carrera técnica, después de uno o dos semestres al conocer más claramente las diversas áreas ven que no escogieron correctamente. La elección del área y carrera técnica se hace desde antes de iniciar a estudiar y en ocasiones presionados por el cupo que existe en las diversas áreas. Esto no sucede en el bachillerato único o en la modalidad en la que se elige el área hasta el último grado.

CAPITULO 3
LA PERSONALIDAD Y
EL M.M.P.I.

3.1. Teorías de la personalidad.

No existe una teoría global de la personalidad, cada uno de los modelos que adoptan los diversos autores, se aplican mejor a ciertos aspectos de la personalidad. Por ejemplo Erikson enfoca preferentemente el "desarrollo" de la personalidad. Murray se centra en la motivación, Freud le da mucha importancia al conflicto.

Quien elabora una teoría de la personalidad tiene una forma específica de pensar respecto a la filosofía de la ciencia, ha vivido una experiencia personal y profesional, además de perseguir objetivos específicos en sus investigaciones. De esta manera algunos autores han tratado de entender los principios funcionales de la personalidad para restablecer la salud psíquica; otros predecir conductas bajo condiciones específicas, o bien, ayudar a probar nuevas observaciones a través de la experimentación y la experiencia personal.

Dentro del quehacer científico suelen formularse modelos de lo que se intenta estudiar, sobre todo en los casos en que el objeto es muy complejo o no observable todavía, tal es el caso del átomo y la personalidad.

"Hay que recordar siempre algo acerca de los modelos de la personalidad: son supuestos. El modelo de la personalidad se deriva de inferencias, corazonadas e imaginación. Para simplificarlo, es una conjetura sobre la estructura y el funcionamiento de la personalidad". (Di Caprio 1990, pag. 11).

Para que un modelo sea útil debe ser validado con el criterio de su correspondencia con lo que representa.

En el caso del Inventario Multifásico de la Personalidad subyace un enfoque de concepto sobre la personalidad en el que se tienen varios supuestos:

1°. La identidad de un individuo es determinada por rasgos predominantes y relacionados entre sí.

2°. Las formas frecuentes y que caracterizan a una persona pueden ser la base para predecir futuras reacciones o conductas del sujeto.

3°. Para valorar la personalidad de un individuo, son valiosas las descripciones que el sujeto hace de sí mismo bajo un inventario de preguntas estructuradas.

4°. Las respuestas que da un grupo de personas a preguntas sobre ciertos aspectos de su conducta, sugieren ciertas características de personalidad individual, cuando son comparadas con un grupo identificado que da respuestas similares.

5°. Los procedimientos estadísticos son útiles para sistematizar una prueba de personalidad.

6°. Dado que el objetivo que se perseguía era de investigación y clínico, se tiene por sentado que se puede encontrar rasgos importantes de la personalidad

estudiando grupos de personas identificadas con alguna enfermedad mental y comparándolas con grupos de personas normales.

De acuerdo con Starke R. Hathaway, autor de este inventario de personalidad, se debe tener en cuenta que con esta metodología se logra una prueba que no es válida como se desearía, pero es suficientemente útil mientras no se desarrolle algo mejor en cuanto a pruebas de personalidad y teorías que la sostengan.

3.2. Concepto de personalidad.

Al estudiar la personalidad se examina la interacción entre los rasgos personales y las situaciones bajo las cuales se produce la conducta.

La personalidad no existe separada de la conducta, es un concepto o constructo que nace de la observación de cierto tipo de conductas.

Así cuando se dice que alguien tiene una "buena" personalidad o "mala" personalidad se quiere decir que suele conducirse en formas agradables o desagradables.

Por lo que se puede decir que "La personalidad es una organización de características que funciona por determinados mecanismos y que interactúa con el medio". (Smith Ronald y cts. 1984)

Todos los individuos presentan conductas diferentes aún en ambientes muy controlados, y además los individuos muestran repetición relativa en sus actos al pasar de una situación a otra.

De la repetición relativa de los actos de un individuo deriva el concepto de rasgos de personalidad o sea, modos típicos en que un individuo reacciona ante su mundo.

La conducta del individuo revela varios aspectos de su personalidad.

Si las conductas de un individuo poseen organización y estructura se pueden atribuir a una personalidad que guía y dirige su proceder.

Por lo tanto una conclusión sobre la personalidad de un individuo supone percepciones sobre su comportamiento y las percepciones variarán según las conductas que se observan, la situación en que se halla el sujeto y las cualidades personales del observador.

Esto significa que la personalidad es producto de las percepciones de la conducta y no algo que se encuentra en el interior del individuo. (Smith y col. 1984)

Entender a la personalidad de esta manera nos ayuda a explicar por qué hay tantas teorías sobre este concepto, ya que cada teórico elabora su propia teoría sobre la personalidad.

Un constructo sólo es útil si es susceptible de una definición operacional en términos de situaciones o conductas obseables.

Por ejemplo un constructo como la ansiedad se define en términos operacionales y se mide en forma de excitación fisiológica, respuestas en test de papel y lápiz diseñadas para medirla o actos como temblar o tartamudear.

3.2. La personalidad medida por el M.M.P.I.

El M.M.P.I. es considerado un test objetivo de personalidad.

Es un inventario de papel y lápiz que busca ante todo identificar los problemas personales.

El M.M.P.I. inicialmente fue diseñado para contar con un criterio objetivo que permitiera clasificar diversos tipos de pacientes psiquiátricos.

Consta de 566 enunciados (16 son reiteraciones) que exigen una respuesta afirmativa o negativa, o ninguna respuesta.

El contenido de los reactivos es heterogéneo, algunos versan sobre reacciones emocionales, otros se refieren a la conducta externa, a síntomas y aspectos de la vida pasada.

Las respuestas se califican según varias claves.

Las puntuaciones se utilizan para elaborar un perfil en el que se aprecia hasta que punto el individuo se desvía de lo normal.

La mayor parte de las escalas del inventario fueron diseñadas por medio de un método empírico en la confección del test.

Por ejemplo para elaborar una escala del inventario la de la esquizofrenia, participaron dos grupos de sujetos, los sujetos normales eran visitantes de la Universidad de Minessota (no pacientes), estudiantes de la Universidad, personal médico, pacientes no psiquiátricos y personas que no tenían problemas graves de

conducta. Los resultados que obtuvieron en el test fueron comparados con los de un grupo de pacientes esquizofrénicos. El siguiente paso consistió en averiguar si los esquizofrénicos respondían a los reactivos en forma diferente a como lo hacían los sujetos normales.

La escala de esquizofrenia fue construida con los reactivos en que diferían unos y otros. Una puntuación alta indica que el individuo respondió en forma parecida a la de los esquizofrénicos del grupo originario.

ESCALAS DE VALIDEZ

ESCALA L.

Es una escala para evaluar la alteración de las respuestas cuando éstas reflejan que el individuo pretende mostrarse apegado a los valores sociales, como alguien que reacciona de acuerdo a las expectativas del grupo.

Así cuando esta escala se muestra muy elevada, mayor es la necesidad del individuo de mostrarse socialmente ajustado y cuando la escala tiene un puntaje bajo, el individuo trata de demostrar que es muy rígido y estricto sin importarle el hecho de no sentirse integrado al grupo.

ESCALA F.

Esta escala está conformada por reactivos que se refieren a elementos severos de alteraciones psicológicas. Al observarse elevada indica una fuerte tensión interna y tendencia a la exageración de la propia problemática. Si el puntaje es bajo, puede relacionarse con la reducción en la capacidad del insight.

ESCALA K

La escala K está compuesta por reactivos que se refieren a la tendencia a no reconocer la propia problemática, y así debe ser interpretada. Además la escala K contribuye como factor de corrección de la prueba al elevar los puntajes de cinco escalas clínicas (1,4,7,8 y 9) que son las que con mayor probabilidad pueden alterarse por ser las más sensibles a dicha tendencia.

La elevación o la disminución de los puntajes K, también se relaciona con el contexto en el que se aplica el inventario. Cuando se responde al M.M.P.I. bajo presión, se observa una tendencia importante a incrementar este puntaje.

ESCALAS CLINICAS

1 (Hs)

Dentro del M.M.P.I. esta escala se refiere principalmente a la descripción de la sensación de problemas somáticos como fatiga, cansancio y molestias físicas vagas.

Es frecuente que en los adolescentes se eleve el puntaje de esta escala por su preocupación acerca de su imagen corporal, sin que se relacione con ningún tipo de sintomatología física.

2(D)

Esta escala hace referencia a características relacionadas con sentimientos de inseguridad, minusvalía, abatimiento y culpa. Se correlaciona con otros elementos de la personalidad y de la problemática del sujeto.

3(Hi)

Esta escala se refiere a la búsqueda de aceptación, cariño y tolerancia que el individuo demanda de su grupo.

Conforme la escala se eleva, la expresión de esta necesidad se exagera y aparecen manifestaciones de exhibicionismo e histrionismo.

4(Dp)

Esta escala mide en forma muy general la posibilidad de que el individuo manifieste sus descargas impulsivas en forma abierta y sin control.

Esta escala tiene la propiedad de identificar la dificultad del sujeto para asumir compromisos, también pueden indicar la necesidad de auto afirmación.

Los puntajes elevados de los adolescentes en esta escala pueden indicar problemas vocacionales.

5 (Mf)

Esta escala se refiere a las características masculinas y femeninas que el grupo social asigna convencionalmente a los respectivos papeles del varón y de la mujer.

Esta escala es una medida de las actitudes de ajuste ante diversas situaciones sociales y en relación al ajuste psicosexual puede considerarse como una descripción de la impresión que al respecto un sujeto quiere mostrar a los demás.

6(Pa)

Esta escala describe características que se agrupan bajo el término clínico como paranoia cuando el puntaje es alto se ponen de manifiesto actitudes de desconfianza, cautela excesiva, suspicacia y la tendencia a interpretar los estímulos de manera inadecuada. También se reflejan descargas de agresividad que pueden considerarse como formas de defensa anticipada.

7(Pt)

Esta escala se refiere a la angustia con que un individuo enfrenta diversas situaciones de la vida. Cuando los puntajes están elevados pueden indicar incapacidad para tomar decisiones rápidas, exigencia hacia sí mismo y reducción en la tolerancia hacia las propias faltas.

8(Es)

La elevación de los puntajes en esta escala pueden indicar una tendencia importante hacia el aislamiento y la fantasía.

En los adolescentes es posible encontrar puntajes elevados ya que el enfrentamiento de situaciones muy frustrantes en la realidad, los lleva a fantasear de manera exagerada.

9(Ma)

Dentro del M.M.P.I., puede considerarse como una forma de evaluar la energía que tiene el sujeto para fijarse metas, ambicionar algo y tratar de alcanzarlo.

Cuando los puntajes son elevados en esta escala se puede describir a las personas como dinámicas, emprendedoras, ambiciosas y con gran energía para tratar de realizar muchas actividades, en ocasiones en forma simultánea.

0(Si)

Esta escala no hace referencia a ningún aspecto de la personalidad que pueda mostrar alteraciones, fue elaborada con el fin de encontrar tendencias de la persona de acuerdo con la terminología de Jung bajo las categorías de Introversión-Extroversión.

Cuando el puntaje es elevado la interpretación se hace conforme a los rasgos que definen la introversión, describe al individuo con tendencia a reflexionar sobre si mismo y en consecuencia con la posibilidad de lograr un buen insight.

LA UTILIDAD DEL M.M.P.I. EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

El M.M.P.I. puede aportar características de la personalidad del alumno, que participa en algún proceso educativo y poder hacer que aproveche de la mejor manera sus recursos de acuerdo a un sistema o método educativo. Así como en la prevención del fracaso escolar.

En estudios recientes se ha observado una estrecha relación entre la severidad de las características psicopatológicas y la posibilidad de reprobación constante o abandono de los estudios (Rivera 1991).

Algunos aspectos que se pueden evaluar a través del M.M.P.I. relacionados con el rendimiento académico son:

-Aspectos intelectuales.

El M.M.P.I. puede proporcionar información de cómo un alumno utiliza sus recursos intelectuales en relación a la actitud hacia el aprendizaje. Por medio de las escalas I, F y K.

-Elección Vocacional.

El M.M.P.I. aporta información sobre la forma en que el alumno afronta obstáculos y frustraciones, lo que en algún momento dado puede relacionarse con la tendencia a cambiar frecuentemente de escuela, con la justificación de que tal materia o profesor no ofrece lo que él esperaba, por lo que busca actividades diferentes; no siendo responsable ante sus fracasos y frustraciones salvando así su autoestima. (Combinación de las escalas 9, 4 y 6).

Competitividad

Esta técnica ayuda a conocer qué tanto el alumno soporta tensiones sin que se reduzca su eficiencia, por ejemplo al sentirse forzado a competir con sus compañeros. (Combinación de varias escalas).

CAPITULO 4
ALGUNOS RASGOS DE
PERSONALIDAD Y EL
RENDIMIENTO ESCOLAR

4.1. Relación causal entre aprovechamiento escolar y rasgos de la personalidad.

Carrillo, Javier F. (1983) después de analizar el concepto de causalidad según varias teorías de la ciencia, concluye que dicha discusión teórica tiene en realidad poca aplicabilidad a la investigación científica y se inclina por suplantarse la noción de causalidad por la de determinabilidad, es decir, propone pasar de relaciones causa-efecto, al establecimiento de "relaciones funcionales" que las explica de la siguiente manera:

"La relación funcional hace referencia a pares ordenados de valores: los de la variable dependiente vs. los de la variable independiente, se dice que un evento (E1) está en función de otro (E2) cuando para cada valor de E1, se define un valor y sólo uno de E2:

$$E2 = f(E1)$$

En esta concepción E2 no tiene que darse por haberse dado E1. Tampoco ha de ocurrir primero E1. La única condición para que la función quede definida es la correspondencia de los valores E1 y E2 con los expresados en la función".*

Revisando algunos reportes de investigadores que relacionan rasgos de personalidad con el rendimiento escolar, parecen más adecuadas y realistas las relaciones funcionales a las de causa-efecto.

La naturaleza humana está ahí y funciona de alguna manera. Antes que, quizá ficticiamente, se puede establecer un laberinto de encadenamiento de causa y efecto. Se debe poder responder ordenadamente ante la psicología humana, buscando regularidades que permitan comprender los fenómenos para tener algún fundamento para auxiliar a los jóvenes con problemas en el ámbito escolar. A continuación se tratará la relación entre aprovechamiento escolar y algunos rasgos de personalidad.

4.1.1. Relación causal entre concepto de sí mismo y aprovechamiento escolar.

Durante los últimos años se han realizado varias investigaciones respecto al concepto de sí mismo o autoconcepto y el rendimiento escolar sin embargo no ha quedado clara la relación causal entre ambos elementos. En general se admite la idea de la estrecha relación que puede existir entre los logros, por ejemplo: escolares

*Carrillo, J. El comportamiento Científico. Limusa, México 1983, pag. 150.

y el autoconcepto que tenga una persona. Así Rodríguez, Mauro (1988) propone la siguiente definición:

"El autoconcepto es una serie de creencias acerca de sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tonto, si se cree inteligente o apto, actuará como tal".

Pottebaum y colaboradores (1986) realizaron un estudio sobre la relación causal entre autoconcepto y rendimiento escolar, usando para ello un diseño estadístico de correlación cruzada. "Cross Lagged Panel Correlation" (CLPC).

Fueron elegidos al azar 36 alumnos del último grado y 36 del segundo grado de "High School". Esta muestra fue seleccionada por el Centro Nacional para las Estadísticas Educativas de entre un universo de 58,728 alumnos pertenecientes a 1,015 escuelas.

Se les aplicaron pruebas de auto concepto general y para determinar el rendimiento escolar se aplicaron pruebas estandarizadas de escritura, matemáticas, ciencias, lectura y educación cívica.

A los alumnos del segundo grado se les volvió a aplicar las pruebas dos años después.

Para analizar los resultados se utilizó una Correlación de Panel Cruzada manejando dos elementos: autoconcepto y logro académico medidos simultáneamente en dos ocasiones.

De esta manera se tenían 4 datos:

- Los dos promedios de la primera aplicación y los dos de la segunda. Seis correlaciones:

1.- De aprovechamiento de la primera aplicación, con la segunda aplicación.

2.- De autoconcepto de la primera y segunda aplicación.

3.- El resultado de aprovechamiento con autoconcepto de la primera aplicación.

4.-Aprovechamiento y autoconcepto de la segunda aplicación.

5.-Aprovechamiento de la primera aplicación(Ap1) y autoconcepto de la segunda (Au2).

6.-Autoconcepto de la primera (Au1) y aprovechamiento de la segunda aplicación (Ap2).

A la diferencia entre cada una de estas correlaciones se le llama diferencial de correlación cruzada, que se podría expresar: correlación de Ap1 y Au2 menos Au1 y Ap2.

En este diseño estadístico se asume que si una variable es causa de otra, el diferencial debería ser positivo (en este caso el aprovechamiento escolar causa del autoconcepto). Y si la causalidad fuera en dirección opuesta, el diferencial debería ser negativo. Si no existiera diferencia significativa una tercera variable podría ser causa de las dos.

Los resultados se ilustran en la figura 1 muestran un diferencial de correlación cruzada no significativo, lo que sugiere que una tercera variable podría ser la causa de las dos (autoconcepto y aprovechamiento escolar,) el autor propone como tercera variable la clase social y la habilidad.

La correlación más alta es entre Ap1 y Ap2, lo que habla del aprovechamiento escolar como una variable más estable, que el autoconcepto.

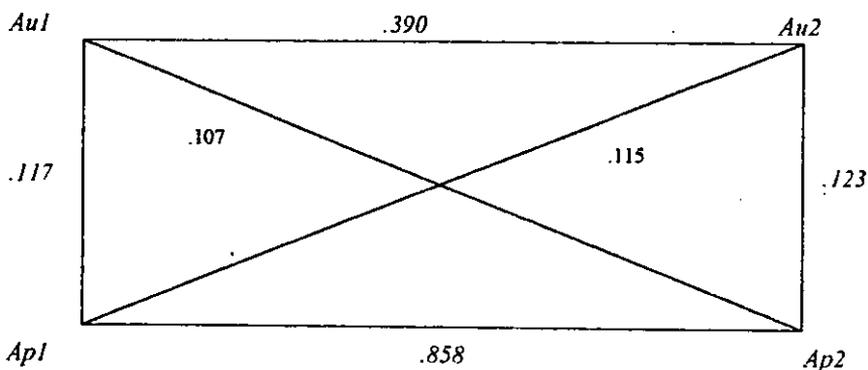


Figura 4.1 Correlación de panel cruzado, entre Autoconcepto y Aprovechamiento escolar.

Este tipo de estudio, lleva a pensar que es conveniente replantear el autoconcepto general y explorar por ejemplo el autoconcepto académico para correlacionarlo con el aprovechamiento escolar.

4.2. Relación entre aprovechamiento escolar y autoconcepto académico.

Un asunto muy importante al buscar la relación entre dos o más variables, cuando al menos una de ellas se refiere a una construcción hipotética, o convencional, como es el caso del concepto de sí mismo y el aprovechamiento escolar, es el cómo se definen.

Las definiciones de las mismas pueden ser tales que favorezcan o no, una alta correlación.

El concepto de sí mismo es complejo, dado que el ser humano tiene muchas áreas. Para el presente trabajo conviene retomar el modelo que distingue el autoconcepto académico del no académico. A su vez el autoconcepto académico se puede subdividir en las diversas áreas de estudio como el autoconcepto de habilidad para las matemáticas, lengua nacional o geografía. El no académico se puede dividir en el autoconcepto social, emocional o físico.

Se puede tener un grado más elevado en un aspecto del autoconcepto que en otro.

Marsh (1992) realizó en Australia una investigación en 7 escuelas usando una segunda versión del cuestionario descriptivo de autoconcepto académico que él mismo había realizado (ASDQII), su hipótesis era que el autoconcepto académico se correlaciona con las calificaciones de las áreas correspondientes, por ejemplo las calificaciones del curso de inglés una correlación más alta con el autoconcepto de inglés que con cualquier otra calificación del ASDQII.

Fueron estudiados 50 alumnos en total del 7o al 10o grados. Se consideraron 14 áreas académicas de los diferentes grados: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Historia, Comercio, Geografía, Computación, Lengua Extranjera, Música, Arte, Artes Industriales, Religión, Salud, Psicología Educativa.

Los resultados de este estudio mostraron que los estudiantes tienen distintos conceptos de sí mismos en una amplia variedad de temas escolares y fundamentalmente el concepto de sí mismo general es un constructo diferente al concepto de sí mismo académico, se detectó mayor correlación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar conforme se había planteado en la hipótesis.

Dentro del área académica se registró mayor correlación entre autoconcepto académico y rendimiento escolar en Inglés, Matemáticas, Comercio, Ciencias Sociales, Historia, Ciencias, Geografía y Lengua Extranjera (.45 a .70).

En las áreas no centrales como Música, Arte, Artes Industriales, Religión, Higiene y Educación Física, hubo menos correlación (de .29 a .17)

Las limitaciones de este estudio son, primero que sólo se aplicó en estudiantes de preparatorias católicas y es importante aplicarlos en otro tipo de población.

El proseguir estudios sobre la correlación del aprovechamiento escolar y el autoconcepto académico, podría tener importantes aplicaciones didácticas en la motivación del alumnado para mejorar el aprendizaje académico, así como para las estrategias a utilizar ante casos problemáticos individuales de alumnos con bajo rendimiento escolar y suficiente capacidad intelectual.

4.3. Compañerismo y rendimiento escolar.

Los alumnos con mejores calificaciones, disciplinados y que acepten las normas de los profesores respecto a tareas escolares y exámenes de rendimiento escolar, suelen perder popularidad frente a sus compañeros cuando se da el caso de que cierto número de los miembros del grupo tienen alguna inconformidad (quizá por no haber cumplido) con las condiciones de trabajo escolar para obtener buena calificación y los alumnos cumplidos y estudiosos no se solidaricen a dichas protestas.

Powell (1931), cita algunos estudios realizados por medio de encuestas cuyos principales resultados son los siguientes.

-La mayoría de los sujetos se identificaron con los padres.

-Los de rendimiento inferior generalmente estaban más motivados a afiliarse con sus iguales y eran más inconformes.

-Los de rendimiento superior estaban más motivados académicamente y eran más independientes.

-Parece que el éxito escolar tenía poca relación con la popularidad entre el grupo de iguales.

Se identifican a los alumnos con bajo rendimiento escolar con mayor flexibilidad en sus criterios que los de rendimiento alto.

4.4. Rendimiento escolar y características no deseables de los alumnos.

Dentro del ámbito escolar un buen alumno es el de alto rendimiento, un alumno de bajo rendimiento es ignorado y un alumno de muy bajo rendimiento se convierte en un potencial desertor o bien, según los reglamentos de cada sistema

escolar, como se vio anteriormente, es rechazado de la institución educativa y ya no más se hace responsable de él.

Un buen alumno da prestigio a la institución educativa donde pertenece incluso como exalumno. Una de sus características es que no necesita demasiada atención de sus padres, maestros o condiscípulos para tener alto rendimiento escolar.

En resumen, el buen alumno es quien menos necesita de la escuela; los alumnos que más la necesitan, son rechazados o expulsados de ella.

4.4.1. El problema de la reprobación escolar ¿Pertenece a la psicología clínica o a la psicología educativa?

La clasificación usual en psicología clínica no comprende este problema, a menos que éste conlleve angustia, temores, depresión o sea a causa de un retardo mental (Frazier, S. H y CARR, A.C. 1973). Varios de los libros titulados "Psicología Educativa", no tratan en especial el problema de la reprobación o del bajo rendimiento escolar. (Gibson, J.R. 1974. Woolfolk, A.E. 1990).

Por otra parte, si se trata el tema en libros titulados "Psicología del adolescente", "Psicología del desarrollo" o títulos similares, (McKinney J.P. 1962. Powell, M.1975, Papalia 1990).

Dentro de la vida diaria escolar se observa el que los alumnos no suelen presentar como problema importante angustia, temores o depresión a causa de haber obtenido bajas calificaciones. Cuando llega la circunstancia de causar baja temporal o definitiva de la preparatoria por acumulación de calificaciones no aprobatorias, según lo manifiestan en entrevistas en la oficina de psicopedagogía, su angustia no es tanto por tener que abandonar la escuela sino por enfrentarse con sus padres que les reclamarán y asignarán posiblemente unas normas de vida menos cómodas que las que llevaban como estudiantes.

En un sistema de clasificación conductual para determinar a una conducta como patológica, un criterio básico es el que una conducta sea considerada como indeseable por la comunidad, (Sandler, J. y Davidson, R. S. 1977). Si se considera "comunidad" a los padres de familia, maestros, autoridades escolares y gran parte de los alumnos, se podría clasificar dentro de esta corriente psicológica la reprobación escolar.

Lo más práctico es no dar demasiada importancia a la clasificación del tema y sí al adolescente y sus problemas.

4.4.2. Algunos estudios antecedentes sobre rendimiento escolar y rasgos deseables y no deseables de personalidad en alumnos de educación media.

En general los estudios que se han hecho sobre el rendimiento escolar, asocian a los alumnos de bajo rendimiento con personas poco favorecidas en el trato con los padres, maestros y compañeros así como con características no deseables en su comportamiento.

Powell (1975) en su libro "La psicología de la adolescencia" cita varios estudios que en lo general concuerdan con el anterior: Morrow y Wilson (1961) compararon un grupo de alumnos con buenas calificaciones, pero todos con inteligencia superior, ambos grupos veían con agrado o satisfacción la vida.

Los de rendimiento inferior se describieron a sí mismos como más impulsivos, aventureros y con menos estabilidad emocional. Formaban pandillas con actitudes negativas hacia el rendimiento escolar, oposición a la autoridad y búsqueda constante de emociones.

Robert (1962) en un estudio con metodología similar, con 114 estudiantes, obtuvo entre sus resultados que los niños de rendimiento inferior mostraban más problemas en el desarrollo de su personalidad; entre los muchachos no era tan llamativo este problema.

En el Instituto Centro América en México, D.F.; una escuela de alumnos internos, un pequeño grupo de estudiantes de secundaria que se caracterizaban por ser listos, por sus bajas calificaciones, incumplimiento de sus deberes y quejas de sus compañeros respecto al mal trato que recibían de ellos; fueron aconsejados por un maestro con bastante experiencia que mejoraran sus calificaciones aunque tuvieran que hacer trampas para ello, los alumnos, hicieron caso y se dedicaron no sólo a estudiar, sino a copiar las tareas y exámenes de sus compañeros, al mismo tiempo el profesor que les aconsejó, les dió gran apoyo moral y les encomendaba algunas labores que en esa escuela estaban reservadas para alumnos de confianza. Al obtener mejores calificaciones mejoró su imagen frente a los maestros, frente a los padres, incluso ante sus compañeros.

Ante este tipo de hechos es conveniente seguir estudiando el problema de la personalidad de los alumnos y el rendimiento escolar, así como estrategias para afrontar el caso del bajo rendimiento escolar.

4.4.3. Factores significativamente diferentes entre alumnos de alto y bajo rendimiento.

Mufson y colaboradores (1989) realizaron un estudio comparativo entre dos grupos de estudiantes pertenecientes al séptimo grado de una escuela de New Jersey, la muestra fue de 23 alumnos.

1o. Alumnos con altas calificaciones en test estandarizados de habilidades para el estudio y mediocres resultados en su rendimiento escolar.

2o. Estudiantes con similar habilidad para el estudio y obtenían altas calificaciones en las materias curriculares.

El objetivo fue identificar los factores que se pudieran encontrar como significativamente diferentes para los dos grupos.

Se examinaron las relaciones con los padres y la familia, los hábitos del trabajo escolar y la relación con los maestros, la actitud de los estudiantes hacia la escuela, los intereses, madurez social y cognitiva, y la relación con sus semejantes.

Como sujetos se tomaron a los alumnos, hombres o mujeres, que habían obtenido entre el percentil 90-100 en el test California de logro escolar, que mide habilidades. Todos eran blancos, de clase media, de padres que habían alcanzado un nivel alto de estudios.

Basándose en los resultados obtenidos en el sexto grado, fueron seleccionados para el grupo de bajo rendimiento, los que obtuvieron "B" o menos; para el grupo de alto rendimiento los que obtuvieron "A".

Al azar fueron seleccionados un número igual de estudiantes para uno y otro grupo.

Se usaron cuestionarios y entrevistas para cada uno de los estudiantes, sus padres y maestros.

Las preguntas en la entrevista a los alumnos fueron: ¿Cuántas horas dedicas a las tareas escolares en tu casa? ¿A cuántos amigos dedicas tu tiempo en la escuela?

En el cuestionario se preguntaba sobre su agrado de las tareas escolares, la habilidad de sus padres para ayudarles en sus tareas, sobre la necesidad de que se le insista constantemente para hacer sus tareas, la complacencia de los padres en la disciplina, las dificultades con las clases y el grado de involucramiento de sus padres con los asuntos escolares.

También se les preguntaba para que se calificaran ellos mismos sobre si eran empeñosos en el estudio, con metas definidas, confiados en sí mismos, perfeccionistas y cuánto necesitan de la aprobación de sus amigos.

La entrevista que se les hizo a los padres de estos alumnos principalmente contenía preguntas tales como: ¿Está usted contento con el trabajo escolar de su hijo? ¿Generalmente está usted elogiándolo, corrigiéndolo o ambas cosas?

En los cuestionarios que contestaron los padres se les preguntaba sobre lo estricto de su disciplina, sobre si sus hijos eran dedicados al estudio, con metas definidas, confiados en sí mismos, responsables, autodisciplinados, deseosos de la aprobación de sus iguales, su facilidad para concentrarse en una tarea o cuestión a la vez.

Preguntas semejantes se hicieron a los maestros de estos alumnos.

Los resultados en general reflejaron que los alumnos de bajo rendimiento eran menos seguros de sí mismos, menos sociables y emocionalmente maduros, menos hábiles para concentrarse en un asunto a la vez y menos empeñosos en el trabajo.

Respecto a sus padres, los alumnos de bajo rendimiento poseían menos habilidad para comunicarse con sus padres, tienen la creencia de que sus padres estaban menos interesados en su trabajo escolar y necesitaban más incentivación de sus padres para terminar sus tareas escolares, creían que sus padres eran menos estrictos (posiblemente por la falta de claridad respecto a los métodos de motivación y disciplina).

A juicio de los padres de familia y maestros, los alumnos de bajo rendimiento escolar necesitan una mayor aprobación de sus iguales aunque son menos aceptados y tienen menos amigos.

Los alumnos de bajo rendimiento en este estudio, consideraban sus materias y trabajo escolar menos difícil que los de alto rendimiento. Quizá prefieren que sus bajas calificaciones se atribuyan a la falta de esfuerzo que a la falta de capacidad.

Los padres de los alumnos de bajo rendimiento se caracterizaban por ser permisivos, regañones, menos animadores y aprobadores. Por su parte los alumnos dan a padres razones para que sean regañones, lo que hace que los hijos se puedan formar una baja autoconfianza.

Los alumnos de alto rendimiento evalúan a sus padres como más estrictos en la disciplina, piensan que les es fácil comunicarse con sus padres y que se muestran interesados en ayudarles en sus tareas escolares.

Ambos grupos obtuvieron altas calificaciones en el test California de logro académico, pero tanto sus padres como sus maestros calificaron a los de bajo rendimiento como poco hábiles para enfocarse a un asunto a la vez por periodos prolongados, posiblemente el test no detectó esta falta de habilidad de concentración, pero ello si afecta al logro académico en la práctica.

Estos resultados son relativos, ya que se realizaron en un medio muy diferente al del Estado de México en su zona metropolitana, pero aportan elementos para realizar investigaciones en muestras institucionales educativas.

5.1 Planteamiento del problema.

Dentro del ámbito escolar suelen ser señalados los alumnos como "buenos" o "malos" estudiantes, según el grado de rendimiento escolar que logren. Al menos en principio, quienes obtienen buenas calificaciones están alcanzando los objetivos educacionales de la institución, no así los que obtienen bajas calificaciones.

En el nivel medio superior del sistema educativo mexicano, el alumno para ingresar debe haber superado el nivel básico y con frecuencia un examen de admisión a la preparatoria en el que se dictamina que tiene capacidad para estudiar dicho nivel. Con ello es frecuente la opinión entre los profesores de que un alumno es "listo" o "flojo".

En los exhortos de los padres de familia, autoridades escolares, profesores y personal de oficina de psicopedagogía (o equivalente), suelen alentar a los alumnos de bajas calificaciones a poner más empeño en sus estudios. También suelen manejarse premios y castigos, pero muchas veces sin éxito.

Para tener un fundamento psicológico para el tratamiento de este problema y no sólo decir que tienen capacidad, pero no se empeña en obtener buenas calificaciones y decirle al alumno que ya no debe flojear", es deseable plantearse la siguiente pregunta ¿Qué características de los alumnos de Educación Media Superior, se relacionan con el bajo o alto rendimiento escolar?

5.2 Hipótesis.

"Los alumnos de Educación Media Superior con bajas calificaciones poseen características de personalidad detectadas por el M.M.P.I., diferentes a las de los alumnos de alto rendimiento escolar".

Hipótesis de nulidad.

"Los alumnos de Educación Media Superior con bajas calificaciones poseen características semejantes de personalidad, detectadas por el M.M.P.I. a las de los alumnos de alto rendimiento escolar".

Variables:

Variable Independiente.

Las características de personalidad detectadas por el M.M.P.I.

*Variable Dependiente.
Rendimiento escolar.*

5.3. Sujetos.

Se eligieron 214 alumnos de Bachillerato, 93 hombres y 121 mujeres. De ellos 162 cursando el 5o semestre y 52 cursando el 3er semestre. Pertenecientes a dos distintas instituciones: la Preparatoria Oficial Anexa a la Escuela Normal de Coacalco y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 29, ubicado en Ecatepec, ambos en el Estado de México.

5.4 Metodología.

Para la elección de sujetos se consideró la edad de 16 años como mínimo, dado que el Inventario de Personalidad utilizado así lo requería. Por ello se tomaron como universo los grupos que cursaban el último de tres años de Bachillerato. También se escogió un grupo que cursaba el segundo año de bachillerato con el fin de poder hacer un seguimiento de estos alumnos al año escolar siguiente.

Con el objeto de tener una muestra heterogénea se tomaron grupos de la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Coacalco cuyo porcentaje de aprobación de los alumnos es de los más altos de las escuelas oficiales de la zona, y grupos del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 29, ya que los Bachilleratos Tecnológicos tienen los mayores porcentajes de reprobación.

La Preparatoria Anexa a la Normal de Coacalco brindaba en las fechas en que se realizó el estudio, durante el último grado, el Bachillerato Pedagógico y el de Ciencias Sociales y Humanidades.

El C.B.T.i.s. 29 ubicado en Ecatepec, ofrece el Bachillerato Tecnológico en las siguientes especialidades: Electromecánica, Máquinas y Herramienta, Laboratorista Clínico y Administración. En el caso de haber varios grupos de una misma especialidad se eligió al azar un grupo de esa especialidad. En total la muestra se constituyó por 214 alumnos pertenecientes a siete diferentes grupos como se aprecia en la Tabla No.5. 1.

El promedio de edad de los alumnos fue de 17 años, 93 de ellos hombres y 121 mujeres.

GRUPO	A		B		T
	H	M	H	M	
1. B.PEDAGOGICO A.N.C.	2	16			18
2. C.SOCIALES A.N.C.	6	11	4	4	25
3. 2o. PREPARATORIA A.N.C.	11	32	4	5	52
4. ELECTROMECHANICA 5o "A" "B"	7		20		27
5. LABORATORISTA CLINICO "C"		5	8	14	27
6. ADMINISTRACIÓN 5o "F"	5	28	2	3	38
7. MÁQUINAS Y HERRAMIENTA	9		15	3	27
TOTALES	40	92	53	29	214

T= TOTAL

H= HOMBRES

M= MUJERES

A= ALTO RENDIMIENTO

B= BAJO RENDIMIENTO

A.N.C. = ANEXA A LA NORMAL DE COACALCO

TABLA No. 5.1 Número de sujetos por sexo, escuela, área de bachillerato y grupo de alto o bajo rendimiento.

ESCENARIO.

La escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Coacalco, está ubicada en la colonia República Mexicana que principalmente tiene asentamientos humanos irregulares, su sostenimiento en cuanto a nómina del personal es por parte del Gobierno Estatal.

El alumnado sólo paga al inscribirse semestralmente una módica cuota. La matrícula registra más mujeres que hombres. La condición principal para ingresar es obtener las mejores calificaciones en el examen de selección (se rechaza cada año el 70% de aspirantes a primer grado). Sólo hay turno matutino.

El promedio de calificaciones de cada alumno se obtuvo con la media aritmética de las calificaciones de todas las materias curriculares obtenidas durante el primer semestre del año escolar 1994- 1995, según el calendario oficial de la S.E.P. sin tener en cuenta los resultados de los exámenes de regularización. Una vez

obtenido el promedio individual y el número de materias reprobadas de cada alumno se clasificaron en dos grupos los de bajo y alto rendimiento según la definición de variables hecha anteriormente.

Este procedimiento se realizó al interior de cada grupo por área y a su vez se subdividieron en hombres y mujeres.

Utilizando las calificaciones finales del 5o. y 3er. semestre respectivamente, se consideraron como alumnos de bajo rendimiento escolar aquellos que habían obtenido menos de 7 de calificación en promedio de todas las materias cursadas en el semestre (en una escala del uno al diez y seis como mínimo aprobatoria) o hubieran reprobado más de una materia independientemente del promedio. Se consideraron como alumnos de alto rendimiento escolar aquellos que habían obtenido 7 o más de calificación y no hubieran reprobado más de una materia (Ver tabla 5.1)

Los cuestionarios del M.M.P.I. fueron aplicados en los propios salones de clase de los alumnos en grupos que fueron de 18 alumnos el menor y 52 el más numeroso, siempre hubo suficiente espacio. Los aplicadores fueron los autores siguiendo las recomendaciones del manual del test y las sugerencias que Rivera (1991) hace en su libro sobre el tema.

La calificación del inventario de personalidad se realizó manualmente con las plantillas y hojas de perfil correspondiente.

Se tomaron los perfiles promedios de los diferentes grupos de muestra de las tres escalas de validez (L, F, K) y de las diez clínicas 1Hs, 2D, 3Hi, 4Dp, 5Mf, 6Pa, 7Pt, 8Es, 9Ma, y 0Si. Usándose la versión de 566 ítems.

El centro de Bachillerato Tecnológico y de Servicios No. 29 está ubicado en la Colonia Ejidal Emiliano Zapata, San Cristóbal Ecatepec, cuenta con dos turnos, ofrece tanto Bachillerato Tecnológico como carreras técnicas terminales, también con duración de 6 semestres.

En el área de Físico-Matemáticas hay más hombres que mujeres. Esta institución pertenece a la Secretaría de Educación Pública.

Las pruebas psicológicas se aplicaron en los salones de las respectivas escuelas durante el turno matutino. Cada salón mide 8 X 27 m. están bien ventilados e iluminados con luz natural.

El mobiliario consiste en bancas universitarias individuales de estructura metálica, asiento y respaldo de madera.

Ya determinados los subgrupos se procedió a obtener los perfiles promedio de las 13 escalas del M.M.P.I., usando para ello las puntuaciones corregidas (agregando el factor K a las puntuaciones naturales de cada sujeto) resultando en cada grupo, perfil de hombres y mujeres, de rendimiento alto y bajo por separado, con el fin de hacer las comparaciones correspondientes dentro de los grupos y después otro tanto en forma general.

El perfil grupal del M.M.P.I. se obtuvo con la media aritmética de la puntuación corregida de cada sujeto.

La comparación de los perfiles de personalidad de los distintos grupos de hombres y mujeres de alto y bajo rendimiento se realizó graficando las puntuaciones corregidas convertidas en puntuación T, por medio del formato de perfil del M.M.P.I. Español de Starke R. Hathaway y L. Charaley Mc. Kinley.

De esta manera se obtuvieron dos gráficas que se analizan en el capítulo 6, una de los sujetos de sexo masculino y otra de los sujetos de sexo femenino, dado que el instrumento utilizado tiene diferentes criterios de calificación según el sexo, sobre todo en la escala número 5 que se refiere a las características masculinas y femeninas.

CAPITULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 Análisis de resultados de alto y bajo rendimiento.

En la gráfica comparativa de los sujetos hombres, se compara el perfil promedio de personalidad de los clasificados como de bajo rendimiento con perfil promedio de personalidad de los clasificados como de alto rendimiento. En la gráfica comparativa de los sujetos de sexo femenino se hace otro tanto.

En general de todas las mujeres de la muestra, el 76% fueron clasificadas como de alto rendimiento, mientras que del total de hombres sólo el 43% alcanzaron a ser clasificados como de alto rendimiento. (Ver tabla 6. 1 y Figuras 6.1 y 6.2).

El bachillerato Pedagógico no registró ninguno de rendimiento bajo, ni en hombres ni mujeres.

Los alumnos de la especialidad Laboratorista Clínico, no registraron ningún hombre en rendimiento alto. En el subgrupo de rendimiento alto sólo hubo mujeres.

En la especialidad de Máquinas y Herramienta, no hubo mujeres en rendimiento alto, sólo hombres. Las mujeres en esta especialidad son minoría. En generaciones anteriores en esta especialidad, en esta misma escuela se ha dado el caso que la minoría de mujeres son las que obtienen mejores calificaciones del grupo. (Ver tabla 6.2) y (Ver figuras 6.A y 6.B).

TABLA 6.1 Porcentaje de hombres y mujeres clasificados como de alto y bajo rendimiento. De ambas escuelas.

TOTAL	ALTO RENDIMIENTO		BAJO RENDIMIENTO	
	N	%	N	%
HOMBRES 93	40	43%	53	57%
MUJERES 121	92	76%	29	8%

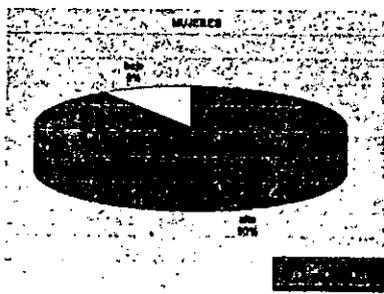


Figura 6.1 Porcentaje de mujeres de la muestra.

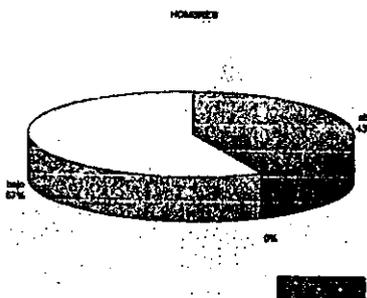


Figura 6.2 porcentaje de hombres de la muestra.

	HOMBRES				MUJERES			
	BAJO RENDIMIENTO		ALTO RENDIMIENTO		BAJO RENDIMIENTO		ALTO RENDIMIENTO	
A) 5o. Sem. Bach. Pedagógico	0	0%	2	100%	0	0%	16	100%
B) 5o. Sem. Cs. Sociales	4	40%	6	60%	4	27%	11	73%
C) 3er. Sem. Preparatoria	4	27%	11	73%	5	14%	32	86%
D) 5o. Sem. Electromecánica	20	74%	7	26%	0	0%	0	0%
E) 5o. Sem. Maqs. Herramienta	15	63%	9	37%	3	100%	0	0%
F) 5o. Sem. Lab. Clínico	8	100%	0	0%	4	74%	5	26%
G) 5o. Sem. Administración	2	29%	5	71%	3	10%	28	90%
TOTALES	53	57%	40%	43%	29	24%	92	76%

TABLA 6.2. Porcentaje de de alumnos de alto y bajo rendimiento por especialidad y sexo.

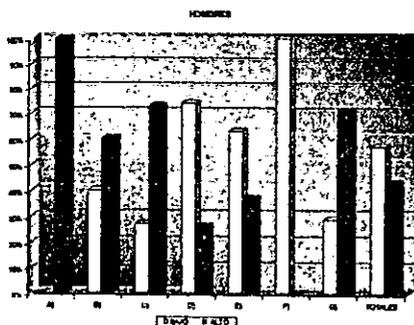


Fig. 6.A Gráfica porcentual de alto y bajo rendimiento de HOMBRES por especialidad de bachillerato.

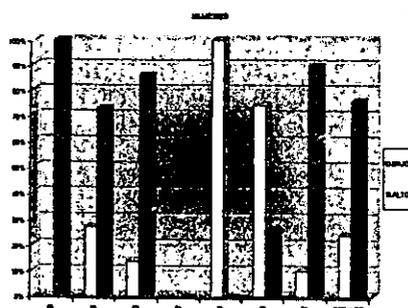


Fig. 6.B Gráfica porcentual de alto y bajo rendimiento de MUJERES por especialidad de bachillerato.

6.2 Resultados del MMPI:

En general los perfiles promedio del inventario multifásico de la personalidad de los grupos muestra de alumnos calificados como de alto rendimiento no fueron muy diferentes a los calificados como de bajo rendimiento.

Respecto a las escalas de validez tanto en el caso de hombres como de mujeres, muestran un perfil semejante los grupos de alto y bajo rendimiento respectivamente.

En las escalas clínicas, el trazo de los perfiles de los sujetos de alto y bajo rendimiento, no tienen mucha discrepancia, tanto en el grupo de hombres como de mujeres. En general están dentro de los parámetros considerados de normalidad estadística. (Ver figuras 6.3 y 6.4. y tablas 6.3 y 6.4).

En el caso del grupo de hombres, la escala más alta es la número 8 en la que los de bajo rendimiento obtuvieron una puntuación T de 74 mientras que las de alto rendimiento 69, esta diferencia no parece significativa, teniendo en cuenta que en esta escala los adolescentes suelen tener puntaje elevados, dado que en las situaciones frustrantes los lleva "a fantasear".

En el caso de las mujeres, la mayor diferencia está en la escala 2. El grupo de bajo rendimiento registra en la puntuación T, 65 puntos, mientras que en el de alto rendimiento obtuvieron 55 puntos. Interpretando esta diferencia podríamos afirmar que las alumnas de bajo rendimiento tienen ligeramente una mayor inseguridad y minusvalía que las de alto rendimiento.

El análisis de resultados apuntan hacia la validación de la hipótesis de nulidad, es decir los alumnos de Educación Media Superior con bajas calificaciones poseen características semejantes de personalidad detectadas por el M.M.P.I., a las de los alumnos de alto rendimiento escolar.

PERFIL Y SUMARIO



INVENTARIO MULTIFASICO DE LA PERSONALIDAD, MMPI - Español

Stark R. Hathaway y J. Cheney McKinley

Nombre PROMEDIOS GENERALES DE GRUPOS DE MUJERES

(Usar de modelo)

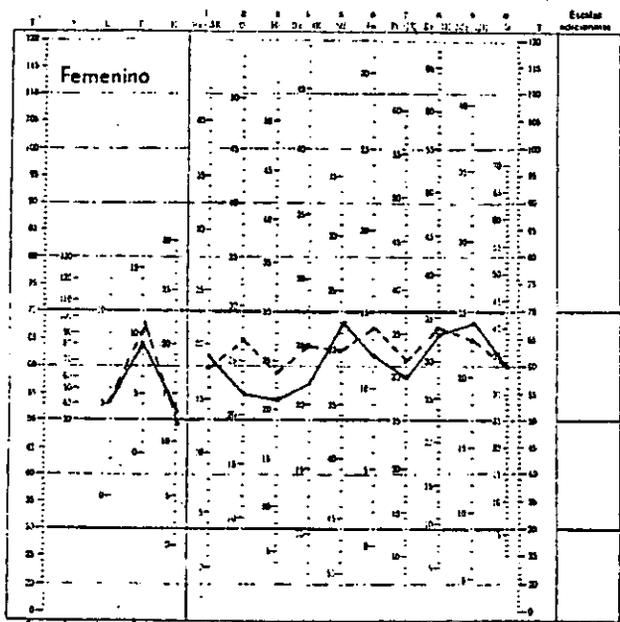


Dirección _____

Ocupación _____ Fecha de aplicación _____

Años escolares o estudios completos _____

Estado Civil _____ Edad _____ Referido por _____



Escala			
1	2	3	4
20	15	12	8
28	15	12	6
26	16	11	6
27	16	11	5
28	17	10	5
25	13	10	3
24	12	10	3
23	12	9	3
22	11	9	4
21	11	9	4
20	10	9	4
19	10	9	4
18	9	7	4
17	9	7	3
16	8	6	3
15	8	6	3
14	7	6	3
13	7	5	3
12	6	5	2
11	6	4	3
10	5	4	2
9	5	4	2
8	4	3	2
7	4	3	1
6	3	2	1
5	3	2	1
4	2	2	1
3	2	2	1
2	1	1	0
1	1	1	0
0	0	0	0

NOTAS

* ALTO RENDIMIENTO _____
 ** BAJO RENDIMIENTO _____

Puntuación natural	5	9	13	22	21	32	12	33
Porcentaje factorial	5	11	12	27	24	30	14	33
Puntuación corregida	18	22	22	30	33	24	23	



0393

FIGURA: 6 4

Firma _____ Fecha _____

HOMBRES

	RENDIMIENTO ALTO														RENDIMIENTO BAJO													
	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		
1.R.Pedagógico	S 6	33	22	29	29	43	46	51	19	62	65	56	79	S														
	X 3	26.5	11	14.5	19.5	21.5	23	25.5	9.5	31	32.5	28	39.5	X														
2.Ca.Sociales	S 27	66	86	82	140	138	145	156	69	197	213	157	202	S	21	35	57	63	80	76	106	96	42	124	123	100	123	
	X 45	11	14.3	13.6	23.3	23	24.1	26	11.5	32	39.5	26.1	33.6	X	5.2	8.7	14.2	15.7	20	19	26.5	24	10.5	9.1	11.1	25	30.1	
3.2°.Prep.	S 42	19	123	153	251	196	261	287	122	638	373	268	384	S	21	50	48	71	80	94	110	122	41	125	160	103	129	
	X 3.8	10.8	11.1	13.9	22.8	11.8	23.7	27	11	30.7	33.9	24.3	34.9	X	5.2	12.5	12	17.7	20	23.5	27.5	30.5	10.2	11.2	40	25.7	34.7	
4.Electrom.	S 31	62	109	106	155	140	168	157	74	184	180	270	239	S	100	217	246	308	497	399	480	477	216	573	664	457	680	
	X 4.4	8.8	14.8	51.1	22.1	20	24	22.4	10.5	26.2	23.7	24.2	34.1	X	5	10.8	12.3	15.4	22.3	29.9	24.1	23.8	10.8	28.6	32.2	22.8	34	
5. Lab. Clín.	S													S	43	92	88	137	185	180	182	192	84	233	283	212	251	
	X													X	5.3	11.5	11	17.1	23.1	22.5	22.7	24	10.5	29.1	35.2	26.5	31.3	
6. Admón.	S 31	38	64	62	112	94	113	122	46	148	155	101	162	S	9	27	16	32	43	47	48	39	19	64	78	47	62	
	X 6.2	7.6	12.8	12.4	22.4	18.8	22.6	24.8	9.2	29.6	31	20.2	32.4	X	4.5	3.7	8	16	21.5	23.5	24	19.5	9.5	32	39	23.5	31	
7. Maq.Herr.	S 47	75	108	140	205	190	213	222	71	259	293	204	319	S	64	224	173	196	312	288	320	314	142	394	455	277	497	
	X 5.2	8.3	12	15.5	22.7	21	23.6	24.6	10.1	28.7	32.5	22.6	35.4	X	4.2	8.2	11.5	13	20.8	19.2	21.3	20.9	9.4	26.2	30.3	18.4	28.8	
TOTALES	S 184	293	512	572	892	801	946	995	401	1488	1279	1056	1385	S	258	645	628	807	1197	1084	1246	1240	544	1513	1763	1196	1742	
	X 4.6	10.5	12.6	14.1	22.1	19.3	23.5	24.8	10.3	29.7	32.18	24.2	34.9	X	4.9	9.23	11.5	15.7	21.2	21.2	24.3	23.7	10.1	29.6	35.4	23.6	31.8	

TABLA 63

Resultados en las escalas del M.M.P.I. de sujetos del sexo masculino de alto y bajo rendimiento

S = Suma X = Promedio

MUJERES

	RENDIMIENTO ALTO														RENDIMIENTO BAJO													
		L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
1.B.Pedagógico	S	89	141	204	248	308	320	411	524	194	481	504	392	561	S													
	X	6	9	15	16	9	20	26	33	12	30	32	28	35	X													
2.Ca.Sociales	S	45	89	135	154	245	228	260	344	134	313	383	294	327	S	26	45	56	94	99	96	107	119	82	121	139	95	153
	X	4	8	12.2	14	22.2	20.7	23.6	31.2	12.1	28.4	34.8	25.8	29.7	X	6.5	11.2	14	23.5	24.7	24	26.7	29.7	20.5	30.2	34.7	23.7	38.2
3.2°.Prep.	S	152	351	288	493	424	711	714	1018	410	1017	1132	730	1138	S	16	71	43	76	144	108	127	169	78	161	188	150	177
	X	4.7	10.9	9	25.7	25.7	22.2	22.3	31.8	12.8	31.7	35.3	22.8	35.5	X	3.2	14.2	8.6	15.2	28.8	21.6	25.4	32.8	15.6	32.2	37.6	24	35.8
4.Electrom.	S														S													
	X														X													
5.Lab.Cln.	S	23	37	58	80	132	110	113	172	51	132	148	99	158	S	79	118	179	236	396	373	340	408	146	419	446	301	455
	X	4.6	7.4	11.6	16	26.4	22	22.6	34.4	10.2	26.4	29.6	19.8	31.6	X	5.6	8.4	12.7	17	28.2	25.9	24.2	31.2	10.4	29.9	31.8	21.5	32.5
6. Admón.	S	132	224	431	448	693	626	669	888	337	816	934	612	923	S	18	23	38	51	86	79	79	83	36	84	93	62	82
	X	4.7	8	15.3	16	24.9	22.3	23.8	31.7	12	29.1	33.3	21.8	32.9	X	6	7.6	12.6	17	28.6	26.3	26.3	27.5	12	28	31	30.6	27.3
7. Maqs.Herr.	S														S	12	41	31	50	74	61	72	34	37	113	114	74	99
	X														X	4	13.6	10.3	16.6	24.6	20.3	24	31.3	12.3	37.6	3.8	24.6	33
TOTALES	S	441	842	1116	1423	2202	1995	2167	2946	1126	2759	3101	2127	3107	S	151	298	347	507	799	717	725	813	381	898	980	682	966
	X	4.8	8.66	12.6	19.1	21.6	21.4	21.6	32.4	11.9	29.1	33	23.6	32.9	X	5.06	11.0	11.6	17.8	26.9	23.6	25.3	30.5	14.1	31.5	34.4	22.8	33.3

TABLA 6.4 Resultados en las escalas del M.M.P.I. de sujetos del sexo femenino de alto y bajo rendimiento

S = Suma X = Promedio

6.3 Análisis estadístico.

En los párrafos anteriores se analizan los resultados comparando gráficas y puntuaciones; pero ¿Qué tan significativas son las diferencias que se dan en las puntuaciones de alto y bajo rendimiento de cada una de las escalas del M.M.P.I.? ¿Qué tanto estas diferencias son el resultado de algún error experimental o fluctuaciones al azar? ¿Con qué tanta seguridad se puede rechazar la hipótesis de nulidad comparando las puntuaciones?, ¿Es tanta la diferencia de resultados en el test de personalidad entre el grupo de alto y bajo rendimiento escolar, que este puede ser influenciado por algún rasgo de personalidad?

Con el objeto de contestar estas preguntas, se planteó la aplicación de un procedimiento estadístico conocido como "prueba t".

6.3.1. Esta prueba se aplica para decidir si la diferencia de las puntuaciones de una variable, correspondientes a dos grupos de sujetos experimentales se debe a fluctuaciones del azar o bien la diferencia es suficientemente significativa como para rechazar la hipótesis de nulidad.

En este caso la aplicación de la "prueba t" pretende establecer si la diferencia de calificaciones obtenidas en cada una de las escalas del M.M.P.I. por parte de los alumnos clasificados como de bajo rendimiento escolar, en comparación con las obtenidas por los estudiantes clasificados como de alto rendimiento escolar es tal que se pueda atribuir el bajo o alto rendimiento a alguno o algunos de los rasgos de personalidad medidos por el M.M.P.I. o solamente se pueden atribuir al azar o algún error experimental.

La fórmula para obtener el valor de t es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left(\frac{SC_1 + SC_2}{n_1 - 1 + n_2 - 1} \right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

En esta fórmula:

\bar{X}_1 significa la media aritmética del primer grupo.

\bar{X}_2 es igual a la media aritmética del segundo grupo.

SC_1 y SC_2 representan la suma de cuadrados de uno y otro grupo respectivamente.

n_1 y n_2 son el número de sujetos del grupo 1 y 2.

En este caso el grupo 1 corresponde a los alumnos de alto rendimiento y el grupo 2 a los de bajo rendimiento.

6.3.2. Significado del valor de t . Para el presente estudio se tomó como aceptable el criterio que en general se adopta en la experimentación psicológica, es decir, un valor estándar de $P = 0.05$ (p de probabilidad). Así para rechazar la hipótesis de nulidad se deben tener menos de 5 veces en cien, debido al azar en lo que respecta al valor de las diferencias entre los dos grupos, considerándose esta condición para calificar a la diferencia como suficientemente significativa.

Para obtener una probabilidad (P) de 0.05, se debe obtener como resultado de la fórmula t antes citada, una cantidad no mayor a la tabulada en la columna de P con el valor de 0.05 según el renglón de grados de libertad correspondiente. La fórmula para obtener los grados de libertad es $gl = N - 2$ (ver tabla de t).

En la tabla, se localiza en la columna de grados de libertad, el valor que se haya obtenido con la fórmula de grados de libertad, horizontalmente sobre ese renglón se busca el valor más aproximado a la t obtenida. A lo largo del renglón de la parte superior de la tabla denominado P (probabilidad) se debe encontrar el valor que se encuentre en la columna que se localizó con el valor más aproximado a la t obtenida.

6.3.2. Aplicación y resultados del procedimiento estadístico.

Con el fin de probar la hipótesis "Los alumnos de Educación Media Superior con bajas calificaciones, poseen características de personalidad detectadas por el M.M.P.I., diferentes a las de los alumnos de alto rendimiento escolar". Se aplicó el

Con el fin de probar la hipótesis "Los alumnos de Educación Media Superior con bajas calificaciones, poseen características de personalidad detectadas por el M.M.P.I., diferentes a las de los alumnos de alto rendimiento escolar". Se aplicó el procedimiento estadístico arriba descrito, tomando como grupos a comparar, los alumnos de bajo y los de alto rendimiento. Como variable independiente cada una de las tres escalas de validez y las diez clínicas que comprende el M.M.P.I. . Esta prueba psicológica califica por separado y en forma distinta a hombres y mujeres.

De esta manera se obtuvo P (probabilidad) de la "prueba t" trece veces por cada uno de los dos subgrupos de hombres y mujeres.

Los resultados se presentan en las tablas 6. 5 y 6.6.

6.3.3.1 Procedimiento y resultados de la aplicación de la prueba t en la escala "L" de sujetos mujeres.

El sujeto No. 1 corresponde a la media aritmética de las alumnas del Bachillerato Pedagógico, el No. 2 a las alumnas del Area de Ciencias Sociales, el No.3 al 2º. de Preparatoria (Bachillerato General) anexa a la Normal de Coacalco, el No. 4 a los alumnos de la especialidad de Electromecánica, el No. 5 a la especialidad de Laboratorista Clínico, el No. 6 a Administración y el No. 7 a la especialidad de Máquinas y Herramienta. (Ver tabla 6 . 7).

Sustituyendo la fórmula de la prueba t con los puntajes obtenidos en el M.M.P.I., se obtuvo lo siguiente:

$$\bar{X}_1 = 4.8 \text{ (GRUPO DE ALTO RENDIMIENTO)}$$

$$\bar{X}_2 = 5.06 \text{ (GRUPO DE BAJO RENDIMIENTO)}$$

$$SC_1 = 2.95$$

$$SC_2 = 7.84$$

$$t = \frac{5.06 - 4.8}{\sqrt{\left(\frac{2.95 + 7.84}{8}\right)(.4)}} = .35$$

$$t = .35$$

$$gl = 8$$

$$p = .7$$

En la tabla de t, se obtuvo P = .7 de la siguiente manera:

1°. Localizando en la columna *gl* (grados de libertad) el No. 8 que fue el valor obtenido con la fórmula correspondiente.

2°. Recorriendo horizontalmente el renglón del valor 8 de la columna *gl*, se busca el valor más cercano a la *t* obtenida, es decir, .35, el valor más próximo a esta cantidad fue 0.399.

3°. Esta última cantidad corresponde a la columna encabezada por el valor 0.7 del renglón horizontal de *P*.

Habiendo fijado el valor estándar de $P = 0.05$ como criterio aceptable para rechazar la hipótesis de nulidad, $P = 0.7$ es un valor muy alto, que nos indica más casos debidos al azar o algún error experimental que los esperados. Para aceptar la hipótesis obteniendo .05 en el valor *P* se hubiera necesitado obtener una *t* de al menos 2.306 en vez de .35 que fue la que se obtuvo en este caso.

6.3.3.2. Aplicación y resultados de la "prueba *t*" de sujetos mujeres.

En el caso de la muestra femenina, la escala clínica *F*, obtuvo una *t* de 1.6 lo que solamente alcanza una probabilidad de .2 al calcularla en la tabla de *t*. En la escala *K* se obtiene con el procedimiento estadístico de la prueba *t* un valor de .65 lo que da como resultado una *P* de .5. En ambos casos distante de 2.306 en la *t* obtenida, para llegar a tener una probabilidad de 0.05 que fue la cantidad fijada para rechazar la hipótesis de nulidad que en general significa que no existe diferencia entre dos grupos (Mc Guigan 1974).

Respecto a las escalas clínicas, la No. 0 obtuvo una *P* de .8, la escala 9 de .7, la escala 1 de .6, la escala 5 de .5, la escala 8 de .4, la escala 4 y 6 de .3, por lo que estas puntuaciones son muy altas para poder rechazar la hipótesis de nulidad. Las escalas 2 y 7 obtuvieron una probabilidad de .2. La escala No. 3 obtuvo una *t* de 1.72, lo que equivale a una *P* de .1, (ver tabla 6.6).

Esta última escala, la No. 3 es en la que más se acerca a la puntuación requerida para probar la hipótesis, pero no es suficiente.

En todo caso se podría postular para confirmar en sucesivos estudios el que las alumnas con bajo rendimiento tienden a la búsqueda de aceptación de su grupo.

6.3.3.3. Aplicación y resultados de la "prueba *t*" de sujetos hombres.

Como se puede apreciar en la tabla 6-5, sólo la escala cero (0), tiene una probabilidad suficientemente pequeña como para rechazar la hipótesis de nulidad, es decir, 0.05. Según este resultado los alumnos de alto rendimiento son más introvertidos y reflexivos que los de bajo rendimiento. Este dato concuerda en cierta forma con estudios realizados por medio de encuestas (Powuell 1981), como se cita en el capítulo cuatro.

Sin embargo en el caso de las mujeres es esta misma escala, la P arroja un valor de 0.8, indicando que la diferencia se debe principalmente a fluctuaciones del azar.

Todas las demás escalas, tanto en los sujetos hombres como en los sujetos mujeres, los resultados del procedimiento estadístico señalan que las diferencias entre calificaciones promedio de las distintas escalas del M.M.P.I. en los sujetos clasificados como de alto desempeño en comparación con los de bajo desempeño, no son significativas por lo que se acepta la hipótesis de nulidad.

Escala	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Variable													
G.A.R. x	4.6	10.5	12.66	14.16	22.13	19.35	23.5	24.81	10.3	29.7	32.18	24.23	34.28
G.B.R. x	4.9	9.23	11.5	15.76	21.28	21.26	24.3	23.78	10.15	29.68	35.48	23.65	31.81
T	.81	.69	1.11	1.19	1.1	1.04	.8	.61	.83	.016	1.877	.36	2.2
P	.4	.5	.3	.1	.3	.3	.4	.6	.7	.9	.1	.7	.05

Tabla 6.5 Resultados de la "prueba t" de los sujetos hombres (grupo de alto y bajo rendimiento escolar) de los datos obtenidos en el M.M.P.I.

Escala	L	F	K	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
Variable													
G.A.R. x	4.8	8.66	12.62	19.38	21.54	21.44	23.66	32.42	11.94	29.12	33	23.64	32.94
G.A.R. x	5.06	11.01	11.64	17.86	26.98	23.62	25.32	30.5	14.16	31.58	34.48	22.88	33.36
T	.35	1.6	.65	.53	1.58	1.73	1.11	.79	1.2	1.32	.98	.46	.198
P	.7	.2	.5	.6	.2	.1	.3	.5	.3	.2	.4	.7	.8

Tabla 6.6 Resultados de la "prueba t" de los sujetos mujeres (grupo de alto y bajo rendimiento escolar) de los datos obtenidos en el M.M.P.I.

G.A.R. x = Media aritmética del grupo de alto rendimiento

G.A.R. x = Media aritmética del grupo de bajo rendimiento

T = Resultado de la "prueba t"

P = Probabilidad

<i>S u j e t o s</i>	<i>Grupo de alto rendimiento</i>		<i>Grupo de bajo rendimiento</i>	
	X_1	X_1^2	X_2	X_2^2
1	6	36	-	-
2	4	16	6.5	42.25
3	4.7	22.09	3.2	10.24
4	-	-	-	-
5	4.6	21.16	5.6	31.36
6	4.7	22.09	6	36
7	-	-	4	16
<i>SUMA</i>	24	118.15	25.3	135.85

Tabla 6.7 Resultado de la escala "L" de sujetos mujeres.

Tabla *Tabla de t.*

<i>gl</i>	<i>P</i>	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5	0.4	0.3	0.2	0.1	0.05	0.02	0.01
1		0.158	0.325	0.510	0.727	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.706	31.821	63.657
2		0.142	0.289	0.445	0.617	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925
3		0.137	0.277	0.424	0.589	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841
4		0.134	0.271	0.414	0.584	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604
5		0.132	0.267	0.408	0.559	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032
6		0.131	0.265	0.404	0.553	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707
7		0.130	0.263	0.402	0.549	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499
8		0.130	0.262	0.399	0.546	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.353
9		0.129	0.261	0.398	0.543	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250
10		0.129	0.260	0.397	0.542	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169
11		0.129	0.260	0.396	0.540	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106
12		0.128	0.259	0.395	0.539	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055
13		0.128	0.259	0.394	0.538	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012
14		0.128	0.258	0.393	0.537	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977
15		0.128	0.258	0.393	0.536	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947
16		0.128	0.258	0.392	0.535	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921
17		0.128	0.257	0.392	0.534	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898
18		0.127	0.257	0.392	0.534	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878
19		0.127	0.257	0.391	0.533	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861
20		0.127	0.257	0.391	0.533	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845
21		0.127	0.257	0.391	0.532	0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831
22		0.127	0.256	0.390	0.532	0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819
23		0.127	0.256	0.390	0.532	0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807
24		0.127	0.256	0.390	0.531	0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797
25		0.127	0.256	0.390	0.531	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787
26		0.127	0.256	0.390	0.531	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787
27		0.127	0.256	0.389	0.531	0.684	0.855	1.057	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779
28		0.127	0.256	0.389	0.531	0.684	0.855	1.057	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779
29		0.127	0.256	0.389	0.530	0.683	0.855	1.056	1.313	1.703	2.052	2.473	2.771
30		0.127	0.256	0.389	0.530	0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756
∞		0.12566	0.25335	0.38532	0.52440	0.67449	0.84162	1.03643	1.28155	1.64485	1.95996	2.32634	2.57580

La tabla se reimprimió de la tabla IV de Fisher: *Statistical Methods for Research Workers*, publicada por Oliver and Boyd Ltd., Edinburgh, con permiso del autor y editores.

CAPITULO VII
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Existen diversos aspectos que pueden influir en el rendimiento escolar en el alumno de nivel medio superior, como son:

-La importancia que conceden los padres, los compañeros de clase y las autoridades de la escuela al rendimiento escolar.

- Los métodos de enseñanza que utilizan los maestros y los sistemas escolares.

-El grado de inteligencia que posean los estudiantes.

-La dificultad que presentan los contenidos de las diferentes materias o disciplinas.

-La cantidad de materias que existen en los diversos planes de estudio de las distintas opciones de educación media superior.

-El autoconcepto general que tiene cada alumno.

-El grado de autoestima de los sujetos.

-El autoconcepto que tiene cada persona con respecto a la habilidad para cada una de las áreas de estudio.

-El concepto y expectativas que tengan los padres y maestros de los alumnos.

-El tipo de compañeros que frecuenta un adolescente.

-Las restricciones disciplinarias que pueden existir en la escuela y el hogar ante las conductas indeseables de los muchachos.

-Los problemas de ajuste con la sociedad y entendimiento con los padres.

-El tipo de instrumentos de evaluación utilizados en las instituciones educativas.

-Las distracciones que puede haber en sus comunidades.

-El método de estudio que utiliza el alumno.

- La orientación psicológica que pueda brindar la escuela.
- La forma en que recibe premios y castigos por el éxito en las calificaciones.
- El ambiente cultural en el hogar.
- El nivel socioeconómico y las oportunidades de acceso a los recursos autodidácticos.
- La preferencia del alumno por algunas áreas de estudio o aversión a las mismas.
- El que haya ingresado a una determinada escuela en contra de su voluntad.
- Los noviazgos
- Problemas de farmacodependencia.
- Arrestos por delincuencia juvenil.
- Enfermedades no detectadas con oportunidad.
- Pequeños trastornos psicológicos.
- El nivel académico de la escuela antecedente a la preparatoria.
- Las calificaciones obtenida anteriormente.
- La cantidad y forma de prácticas deportivas.
- Su personal filosofía de la vida.
- La calidad de las instalaciones y mobiliario escolar y del lugar en caso donde se estudia.
- Y entre otras también su personalidad que puede ser importante para la forma de afrontar muchas de las anteriores variables.

Tanto el rendimiento escolar como los rasgos de la personalidad se dan en un contexto social, en un momento determinado y en circunstancias de relaciones humanas específicas. Con protagonistas que tienen su propia historia y peculiar base biológica.

En las instituciones educativas en que se atienden a los alumnos, colectivamente, se tiene como ideal el buscar constantes en los comportamientos promedios grupales y variables precisas que sistemáticamente conviertan en deseables o más adecuados dichos comportamientos grupales, para lograrlo se recurre entre otros medios a la Psicología.

Los resultados que se esperan de la Psicología aplicada a los ámbitos educacionales serán mejores si se considera a los grupos de alumnos, como un conjunto de personas con una historia psicológica individual y colectiva que va evolucionando y debe conocerse en el momento actual en el que les quiere ayudar. Por lo que la forma de apoyo deberá ser acorde a la situación grupal e individual.

En la formación de catedráticos o actualización de los mismos suele incluirse temas como Psicología del adolescente. Psicología Educativa, Psicología, Psicometría y otras más relacionadas con estos rubros. También es frecuente establecer oficinas de atención psicológica para el alumnado y asesoría a padres de familia y catedráticos, estas secciones pueden llamarse oficina de psicopedagogía, orientación educativa, orientación vocacional o similares. De ellas se espera además de la atención grupal, la detección y canalización de casos individuales.

Tanto los cursos breves o largos de psicología para maestros como la atención psicológica que ofrecen las oficinas respectivas en las escuelas, deben estar siendo actualizadas por investigaciones hechas en los mismos medios en que se ofrecen.

En el caso de la relación entre rendimiento escolar y rasgos de personalidad será muy útil explorarla en grupos de alumnos específicos y los resultados podrán dar pie a actividades que mejoren el rendimiento escolar, sobre todo para ese grupo en esa temporalidad.

En esta investigación continua, se deben buscar aplicaciones inmediatas para mejorar el rendimiento escolar en el contexto actual de los ámbitos educativos teniendo en cuenta los objetivos educacionales, normas para la evaluación del rendimiento escolar y conceptos psicológicos vigentes.

Pero también estudios en los que se reconsidere la pertinencia de los conceptos actuales de Psicología, personalidad, rendimiento escolar y objetivos educacionales actuales.

En lo particular el uso de M.M.P.I., para detectar posibles causas del bajo rendimiento escolar pueden ser útiles para orientar a el caso de un alumno en particular, dado que en los resultados de la aplicación de este instrumento psicométrico, pueden encontrarse elementos para orientar a la superación personal al sujeto incluyendo su rendimiento escolar. También puede ser útil para la toma de decisiones en las medidas estratégicas que se pueden aplicar a un grupo de alumnos en base a su perfil promedio de los resultados de la aplicación del M.M.P.I. Dichas medidas pueden ser dirigidas a todo el grupo, o bien a subgrupos de alumnos cuyo rendimiento escolar coincida con el puntaje de alguna o algunas escalas de test.

El pretender llegar a principios generales que relacionen rasgos de personalidad y rendimiento escolar implicaría proseguir estudios que buscarán la relación existente entre el rendimiento escolar con los resultados del M.M.P.I. y con otros test de personalidad.

Actualmente en el área Metropolitana del Distrito Federal y áreas conurbadas, instituciones tales como CENEVAL, UNAM o Escuela Normal Superior del Estado de México, aplican a grupos amplios de alumnos, diversas pruebas tanto de conocimientos generales, como de habilidades y de rasgos de personalidad, a solicitud de las instituciones educativas con el fin de ser utilizadas en ámbitos escolares. Los resultados pueden dar una perspectiva nueva y más amplia, a la investigación de la relación entre personalidad y rendimiento escolar.

El impacto del proceso del examen único para el ingreso al nivel medio superior en la zona metropolitana del Distrito Federal y área conurbada organizada por la COMIPEMS, entre otros aspectos se ha podido observar en el rendimiento escolar. El caso de las escuelas de donde se tomaron las muestras para el presente estudio nos parecen ilustrativos.

En el C.B.T.i.s 29 a consecuencia de la política de aumento de matrícula para no dejar a ningún aspirante sin el servicio de educación media superior durante el ingreso a primer semestre en el año de 1996, fueron inscritos más alumnos de los que tenía capacidad de recibir la escuela independientemente de la calificación que hubieran obtenido en el examen de admisión, hasta semanas después se fue regularizando el año escolar con nuevas aulas y nuevas contrataciones de maestros. Esta generación, de alumnos aumentó el índice de reprobación, y disminuyó notablemente el promedio de calificaciones escolares en comparación de generaciones anteriores.

En la escuela preparatoria Anexa a la Normal de Coacalco principalmente se inscribieron en ese mismo año los alumnos que obtuvieron alto porcentaje en el examen de admisión y escogieron esta escuela entre sus primeras opciones. Para mantener la demanda de ingreso se crearon nuevas escuelas preparatorias. Esta

generación obtuvo durante el primero y segundo semestres las mejores calificaciones que generaciones anteriores del mismo plantel.

Este tipo de situaciones podrían ser motivo de nuevos análisis y estudios sobre el rendimiento escolar.

La investigación sobre los elementos determinantes del rendimiento escolar, en un marco legal de educación básica obligatoria, seguirán siendo primordiales para la psicología, mientras el sistema escolar, social y laboral siga considerando las calificaciones escolares como un elemento importante para diagnosticar a una persona como exitosa o fracasada.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. REESE, HAYNE N., LIPSITT, LEWIS. P. *Psicología Experimental Infantil* Editorial Trillas, Méx. 1975.
2. NUÑEZ RAFAEL, *Aplicación del M.M.P.I. a la Psicopatología Ed. Manual Moderno, Méx. 1994.*
3. CONGER, JOHN, *Adolescencia Generación Presionada. Ed. Harla Méx. 1980.*
4. NUÑEZ, RAFAEL *Aplicación del Inventario Multifásico de la Personalidad (M.M.P.I.) a la Psicopatología Ed. Manual Moderno Méx. 1968.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALBARRÁN ANDRADE, VIANEY JAIME HÉCTOR. *Causas de reprobación en Etimologías Grecolatinas en el grupo de primer grado de Preparatoria Escuela Normal de Tenancingo Méx. 1991 (mecanograma).*
2. ANASTASI A. *Psychological Testing Nueva York: Macmillan 1961 (citada por Reese H. y Lipsitt, I. Psicología experimental infantil Ed. Trillas. - Méx. 1975)*
3. BARRINGTON BYRON L. Y HENDRICKS, BRYAN. *Differentiating characteristics of High School Graduates, Dropouts, and non graduates university of Wisconsin Center at Wausau. Journal of Educational Reserch, July/August 1989. Vol. 82 No. 6.*
4. CANEDO VEGA MARTHA, Y RIVERA FLORES, MARTHA. *La reprobación en el área de matemáticas en primero de Preparatoria Escuela Normal de Tenancingo, Méx. 1991 (mecanograma)*
5. CARRILLO GAMBOA, F. Javier. "El comportamiento científico". Ed. Limusa, Méx. 1983.
6. FRAZIER, SHHERVERTH. y CARR, ARTHUR C. "Introducción a la Psicopatología " Buenos Aires 1973.
7. GIBSON, JANICE T. "Psicología Educativa" Ed. Trillas México 1974.
8. GÓMEZ ARIZMENDI AURELIANO. *La apropiación del conocimiento de los alumnos de preparatoria de la Unidad Pedagógica de Ixtapam de la Sal, Méx., 1992 (mecanograma).*

9. JIMÉNEZ CASTAÑEDA, ANA MARÍA. *Causas de la reprobación en el área de matemáticas en Primer grado de Bachillerato, Escuela Normal de Ecatepec, Méx., 1990 (mecanograma).*
10. JIMÉNEZ MARÍA, MELCHOR. *Estrategias Pedagógicas para elevar el Nivel Académico de los alumnos de Primero de preparatoria Grupo I. Escuela Normal de Tenancingo, Méx., 1993 (mecanograma).*
11. LEÃO A. CARNEIRO. *Adolescencia, sus problemas y su educación* Editorial UTEHA, México 1982.
12. MARSH, HERBERT W. *Content Specificity of Relations Between Academic Self-concept. Journal of Educational Psychology* 1992 Vol. 84 No. 1 35-42
13. MCKINNEY, J.P., FITZGERALD, H.E., STROMMEN, ELLENA *Psicología del desarrollo. Edad Adolescente, Editorial Manual Moderno S.A. Méx. 1982.*
14. MUFSON, LAURIE. COOPER, JOE HALL, JEAN. "Factors Associated with underachievement in Seventh Grad Children". *Journal of Educational Research, September/October 1989 (Vol. 83 (No.1)).*
15. MUSS, ROLF E. *Teorías de la Adolescencia. Editorial PAIDOS. Buenos Aires, 1976.*
16. ORDUÑO VILLAFUERTE, ANGELA. PINTO SALAZAR, GLORIA. SARABIA PEÑA, MA. TERESA. *Informe de investigación educativa acerca de desinterés de los estudiantes en la materia de Biología, en el area de Tronco Común en los Centros de Bachillerato Tecnológico del Estado de México. Centro de Actualización del Magisterio en el D.F. Tesis para obtener Licenciatura en Docencia 1993. pag. 61 (mecanograma).*
17. PAPALIA, DIANE E., Y OLDS, SALLY W. "Desarrollo Humano" Colombia 1990.
18. POFEBBAUM, SHEILA M., KEITH, TIMOTHY Z., EHLI, STEWART W. *Is there a causal relation between self-concept and Academic Achievement? Journal of Educational Research, January/February 1986 (Vol.9 (No.3))*
19. POWELL, MARVIN. *La Psicología de la Adolescencia. Ed. Fondo de Cultura Económica México 1975.*
20. RIVERA JIMÉNEZ OFELIA. *Interpretación del M.M.P.I. en Psicología Clínica Laboral y Educativa. Edit. El manual Moderno México. 1991.*
21. ROBERTS, HELEN ERSKINE "Factors Affecting The Academic Underachievement of Brigh Junio High School Boys" *Jurnal Educational*

- Reserch*, 56,175-183, 1962 (citado por Powell, Marvin, "La Psicología de la adolescencia" F.C.E. Méx. 1981).
22. RODRÍGUEZ ESTRADA MAURO. *Et. Alter AUTOESTIMA*. Editorial Manual Moderno, México 1988.
 23. ROSALES SERRANO, MARÍA DE LOS ANGELES RODOLFO SILVIA HERNÁNDEZ, VICTOR GUTIÉRREZ MONTIEL, *Influencia del Nivel Socio-Económico en el aprovechamiento escolar*. Escuela Normal de Capulhuac Edo. de Méx. 1986 (mecanograma).
 24. SAAVEDRA FUENTES, MARTHA. *Diagnóstico, pronóstico y alternativas en la enseñanza aprendizaje de las matemáticas en el nivel de educación media superior de la Escuela Preparatoria oficial Anexa a la Normal de Jilotepec Méx.*, 1992 (mecanograma).
 25. SANDLER, JACK Y DAVIDSON, ROBERT S. "Psicopatología" Editorial Trillas, México. 1977.
 26. SMITH R., SANASON J. SANASON B. *Psicología. Frontèras de la conducta*, Editorial Trillas, México, 1977.
 27. VELÁSICO PASCACIO, GENOVEVA *Causas más frecuentes que originan la reprobación en los alumnos de 2o grado de la Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de Atlacomulco*. Escuela Normal de Atlacomulco, Edo. de México. 1993 (mecanograma).
 28. VELÁZQUEZ REYES, LUZ MARÍA. *Caracterización del adolescente*. Toluca, Méx. ENSEM 1986 (mecanograma)
 29. WOOLFOLK, ANITA E. "Psicología Educativa" Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A. México 1990.