

32 08 25

44
2ej-

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO
ACADEMICO EN UN GRUPO DE ALUMNOS INSCRITOS EN EL PLAN DE
EDUCACION PARA ADULTOS DENTRO DE UNA DEPENDENCIA DE
GOBIERNO (D.G.C.O.H.)**

TESIS CON
VALOR DE CREDITO

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

PRESENTA

LETICIA ROMERO SERRANO

DIRECTOR DE TESIS: JOSE MANUEL PEREZ Y FARIAS

REVISOR DE TESIS: VICTOR HUGO DORANTES GUTIERREZ

MEXICO, D.F.

1992



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 está 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.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I

MARCO TEORICO

I.1	Autoconcepto	2
I.2	Definición de Autoconcepto	7
I.3	Autoconcepto y Rendimiento Escolar	10
I.4	Rendimiento Escolar	15
I.5	Educación de Adultos	34
I.6	Argumentación	45
I.7	Justificación	48

CAPITULO II

METODOLOGIA

II.1	Planteamiento del Problema	50
II.2	Hipótesis	51
II.3	Variables	52
II.4	Población	53
II.5	Muestra	53
II.6	Instrumento	54
II.7	Proceso de Recolección de Datos	56
II.8	Tipos de Investigación	57

II.9	Diseño	58
II.10	Forma de Análisis de Datos	58

CAPITULO III

RESULTADOS	61
------------	----

CAPITULO IV

DISCUSION	68
-----------	----

CAPITULO V

CONCLUSIONES	72
--------------	----

V.1 Alcances y Limitaciones	74
-----------------------------	----

BIBLIOGRAFIA	78
--------------	----

ANEXO	83
-------	----

" Para todo individuo adulto es importante su autoimagen, parte importante de la autoimagen son los papeles que el adulto cumple en la sociedad, el valor de las actividades económico-productivas que realiza, la valoración de su trabajo y la acumulación de experiencias existentes.

El proceso educativo debe tomar en cuenta la autoimagen, preservarla y principalmente mejorar esta imagen de sí mismo. Nunca debe desmejorar tal imagen, no hay que olvidar que el adulto ocupa un lugar en la sociedad, en la producción y en el trabajo, en la vida sociocultural de su grupo y comunidad ".

AYZENOA, 1980

INTRODUCCION

INTRODUCCION

Se ha visto en estos años que las investigaciones de campo de tipo psicológico se han incrementado aceleradamente, proporcionando así a través de sus resultados parámetros válidos para el estudio de la conducta humana. Estudios obtenidos con este procedimiento, demuestran la diversidad de factores que influyen en el comportamiento de los individuos; es ahí donde radica la importancia de continuar con este tipo de trabajos que proporcionen conocimientos dentro del área de la conducta humana.

Ahora bien, se ha observado que el autoconcepto está significativamente relacionado con la satisfacción y el funcionamiento personal eficiente.

Dentro del sistema de enseñanza de la educación para los adultos, se considera que existen diversos aspectos relevantes que influyen en el desempeño académico de los estudiantes.

Sin embargo, lo que determina que un sujeto aproveche adecuadamente o no los recursos que tiene en su medio ambiente va a depender de las características de personalidad. Aunque también hay que considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra multideterminado por diversos factores que lo afectan, entre ellos los económicos, los sociales y los psicológicos, que contribuyen (o pueden contribuir) a que en el proceso no se alcancen los objetivos propuestos.

Es por eso que el presente estudio se centra en un aspecto de la personalidad, el autoconcepto y su relación con el rendimiento escolar, considerando el autoconcepto como lo define Fitts (1965) " La imagen que el individuo tiene de sí mismo " y el rendimiento escolar como: " Aquello que se expresa, en medidas que intentan describir, el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objetivo central ". (Severino, 1985).

El objetivo de este trabajo es entonces, establecer una correlación entre autoconcepto y rendimiento escolar.

Así, el problema de investigación queda planteado de la siguiente manera:
¿Cómo influye el autoconcepto en el rendimiento escolar en sujetos inscritos al plan de educación para adultos?.

Las afirmaciones teóricas que dan lugar a este trabajo, son aquellas que refieren que la conducta del sujeto está determinada en gran medida por su autoconcepto, y así mismo, las que informan como los logros del sujeto modifican a éste.

La investigación se llevó a cabo en la Dirección General de Construcción y Operación Hidráulica (D.G.C.O.H.). Para su realización se obtuvo una muestra de 119 alumnos, a quienes se aplicó la escala de autoconcepto de La Rosa (1986).

La información obtenida a través de los instrumentos de evaluación se procesó por computadora mediante un paquete estadístico para determinar la correlación. Posteriormente se analizaron e interpretaron los resultados y finalmente, se plantearon las conclusiones de la investigación.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

I.1 AUTOCONCEPTO: PERSPECTIVAS HISTORICAS

El Autoconcepto ha tenido diversas definiciones desde su creación. Sin embargo existen ciertas constantes que ofrecen una noción básica de sí mismo. Uno de los antecedentes de inicio proviene de la teoría de William James (1968), quien lo definió como "La suma de todo aquello que un individuo pueda llamar propio". Según James (1968) se puede hacer una distinción entre el Yo y el Mi, conforme se considere el conocedor (Yo) o el conocido (Mi), es decir, el agente de la experiencia y el contenido de la experiencia. El sí mismo de un individuo de acuerdo con este autor, es la suma del todo, que se puede llamar lo suyo incluyendo su cuerpo, su familia, posesiones, estados de conciencia y reconocimiento social. Se trata, además, de un fenómeno consciente.

Cooley (1968), desarrolló el concepto de sí mismo, postulando que no tiene sentido pensar en el sí mismo fuera del medio social en el cual está inmerso. Este autor es particularmente conocido por su proposición del sí mismo reflejado (The Looking Glass Self), según la cual, la concepción que un individuo tiene de sí mismo está determinada por la percepción de las reacciones que otras personas manifiestan hacia él.

Mead (1934) considera al autoconcepto como una estructura social que proviene de experiencias también sociales. Destaca que los grupos a los que un individuo pertenece sirven como marco de referencia significativa para la formación de su autoimagen, la que deriva del reflejo de la evaluación de otros.

Rogers (1950) tiene como preocupación principal las actitudes hacia el sí mismo es decir, las percepciones de una persona respecto a sus habilidades, acciones, sentimientos y relaciones en su medio social. Aunque las actitudes contengan una dimensión evaluativa, está no constituye la autoestima en la perspectiva rogeriana, que es definida como aceptación de sí mismo.

El autor distingue tres aspectos en las actitudes hacia uno mismo: el contenido específico de la actitud (Dimensión Cognitiva), un juicio respecto al contenido de la actitud de acuerdo a algunos patrones (Aspectos Evaluativos), y un sentimiento relacionado con el juicio evaluativo, que constituye la dimensión afectiva. "La estructura del sí mismo, es una configuración organizada de percepciones del sí mismo, las cuales pueden ser conocidas" (Rogers, 1950).

El enfoque de Rosemberg (1965) es actitudinal, en otras palabras, el sí mismo es un objeto hacia el cual uno tiene una actitud.

Rosemberg tiene un enfoque actitudinal, reconoce que las actitudes pueden variar en:

Contenido	Si el individuo se ve a sí mismo como inteligente y bondadoso.
Dirección	Cuando tiene una percepción favorable o desfavorable.
Intensidad	Que tan fuerte es la actitud hacia sí mismo.
Importancia	Si es o no importante el sí mismo para el sujeto en comparación a otros objetos.
Saliencia	Esto es si ocupa un primer plano, o un plano secundario el tema para el sujeto.
Coherencia	Si no existen contradicciones en cuanto a las actitudes de uno mismo.
Estabilidad	Si la actitud a uno mismo es firme o inmutable o inestable y cambiante.
Claridad	Si tiene una imagen firme y definida o confusa y vaga.

Rosemberg (1965) hace notar que la actitud del sujeto hacia él mismo es única, debido a que el ser es a la vez sujeto que realiza la acción y objeto sobre el que se realiza la acción. Es desde este punto de vista que las percepciones de nosotros mismos, del mismo modo en que vemos otros objetos pueden distorcionarse.

Nuestras actitudes hacia nosotros mismos se hallan muy influidas por las respuestas de los demás hacia nosotros.

Según Coopersmith (1967), la autoestima es un concepto más complejo que involucra evaluación del sí mismo, reacciones defensivas y otros correlatos. Contiene además de la actitud de evaluación, una connotación afectiva que acompaña la evaluación. En las palabras de Coopersmith "La autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes, que el individuo mantiene hacia sí mismo" y también es "La extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna". El distingue dos aspectos en la autoestima: la autodescripción y autopercepción individual, y la expresión comportamental de la autoestima que el individuo pone a disposición de los observadores.

La verdadera autoestima ocurre cuando la persona se siente digna y portadora de valor, la autoestima defensiva se da cuando el individuo se siente indigno, aunque no pueda admitir tal información por ser amenazante.

El autor postula cuatro grupos de variables como importantes en la determinación de la autoestima: valores, éxitos, aspiraciones y defensas.

Fitts (1965) se sitúa en el área de la clínica y asesoramiento psicológico, lo que le induce a establecer la relación entre autoconcepto y rehabilitación. El autor construyó una escala multidimensional que es ampliamente utilizada: "The Tennessee Self Concept Scale".

El autoconcepto revela al individuo en aspectos fundamentales de la personalidad, lo que permite a las personas dedicadas a la ayuda, a comprender mejor al sujeto y planear una adecuada asesoría en el proceso de rehabilitación y autoactualización. El expresa su modelo conceptual en términos de relaciones interpersonales y de competencia interpersonal, enfatizando también la importancia de la libre comunicación. Se identifica con la Psicología Humanista.

1.2 DEFINICION DE AUTOCONCEPTO

Respecto al autoconcepto encontramos, que cualquier definición presenta problemas, debido a que es utilizado en diversos sentidos por autores de las más diversas teorías, y a veces, en el contexto de una misma teoría.

Así, para Rogers (1972) "Es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo, que son parcialmente conscientes e inconscientes, está compuesto por percepciones de las propias características y habilidades, y de los preceptos y conceptos de sí mismo en relación con los otros y el ambiente.

Para Fitts (1965) el autoconcepto es: "La imagen que el individuo tiene de sí mismo".

El autor dice que el autoconcepto se basa en la identidad de la persona, pero alcanza su desarrollo gracias a dos fenómenos propios del ser humano: la autoconciencia y la autoaceptación.

La identidad proporciona al individuo la noción de que se es, y que permanece siendo en el tiempo y el espacio.

La autoconciencia es "El acto por el cual la persona viene a ser un objeto de conocimiento para sí mismo". La autoconciencia ocurre también en el insight de sentimientos, emociones y conductas. La autoaceptación es el proceso que implica mayor madurez, y lo que lo hace estar de acuerdo con lo que es.

Para Combs (1971) el autoconcepto "Es aquella organización de percepciones acerca de sí mismo, que le hace ser al individuo quien es él".

El Self está compuesto de miles de percepciones que varían en claridad, precisión e importancia, según la peculiar "Economía del Sujeto".

Purkey (1970) concibe al autoconcepto como "Un dinámico y complejo sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de sí mismo y en el que cada creencia aparece con un valor positivo o negativo".

Una persona, afirma el autor, tiene incontables creencias sobre sí mismo, pero no todas tienen el mismo significado e importancia. Algunas de ellas están junto al corazón de la esencia del Yo, son muy difíciles de cambiar, y cualquier acción sobre ellas representa en primer término una amenaza para la propia identidad del sujeto; otras, por el contrario, están situadas en la periferia de ese yo, son más fáciles de modificar, y están en constante actividad de interacción, de ahí el dinamismo que caracteriza a ese yo.

Para La Rosa (1986), el autoconcepto es "La percepción que uno tiene de sí mismo, específicamente, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social".

I.3 AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR

Debido a la escasa información existente sobre el tema de autoconcepto y rendimiento escolar en adultos que cursan educación básica (primaria), se exponen a continuación las investigaciones existentes previas sobre el tema.

Rosemberg (1975) se interesó por el estudio de la autoimagen del adolescente en la sociedad. Partió del supuesto de que la autoimagen va a dominar la vida subjetiva del individuo, determinando en gran medida sus pensamientos, sentimientos y su conducta. Este autor evaluó a más de 5,000 adolescentes para comprender como se veían a sí mismos, sus sentimientos respecto a sí mismos, sus sentimientos respecto de sí y los criterios de autoevaluación que empleaban. En el estudio se empleó la escala de Guttman y la información obtenida se complementó con datos proporcionados en entrevistas con alumnos, sus maestros y padres. Las conclusiones a las que llegó en su investigación fueron:

- a) Al evaluarse la posición ocupada entre los hermanos se encontró una escasa relación con la autoestima.
- b) Los hijos únicos tienden a tener autoestima más alta.

- c) Al comparar a los sujetos de la minoría más joven en su logro académico, se encontró que el éxito o fracaso escolar tiene poca relación con la autoestima.
- d) En condiciones generales, sin contar con la minoría más joven, es más probable que los niños que tienen éxito en la escuela tengan alta autoestima.

Gimeno (1976) desarrolló su investigación sobre autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar, para lo cual necesitó evaluar aproximadamente 1500 alumnos, de los cuales 800 fueron de enseñanza media y 700 de educación primaria, con edades entre los 9 y 18 años, a quienes se les aplicó un test sociométrico. Para evaluar el autoconcepto se les pidió a los alumnos que se calificaran a sí mismos y a todos sus compañeros según la capacidad que creía poseer él mismo y los demás para la realización de los trabajos escolares. De las conclusiones obtenidas se destacan:

Existe una serie de factores sociales implícitos en el proceso de aprender, que deben tomarse en cuenta en los modelos de aprendizaje, estos son el status sociométrico (índice de aceptación por los alumnos), la imagen que el grupo tiene de cada uno de sus miembros y el autoconcepto personal.

Los productos que obtiene en forma individual el alumno, son producto de su personalidad, no de sus capacidades intelectuales. Lo que hace es producto de lo

que es y de lo que espera ser, su conducta es función de su personalidad y de las expectativas que recaen sobre los roles que desempeña. Para comprender los resultados escolares entonces no basta con echar mano de sus cualidades intelectuales. Se encontró en el estudio una correlación aceptable (0.66) entre el rendimiento escolar del alumno y el status de popularidad.

Las evaluaciones, los comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente de los "Otros Significativos", son el punto de arranque del autoconcepto personal de sí mismo que cada uno tiene, lo que cree que él es.

Se sugiere que el autoconcepto académico es una faceta importante del autoconcepto general.

El autoconcepto académico, la autoimagen académica, está positivamente relacionada con el rendimiento escolar y con los status sociométricos. Los alumnos con un nivel de rendimiento aceptable tienen un autoconcepto más elevado y son mejor acogidos por sus compañeros. Además son los que tienen una autoimagen más adecuada de sí mismos y más estable a través del tiempo, factores positivos para el ajuste personal.

Emmite y Díaz-Guerrero (1983) en un estudio realizado con 1,132 alumnos de Bachillerato de la Ciudad de Houston, en que una tercera parte estaba constituida por mexicanos-norteamericanos, otra por negros norteamericanos y una última por blancos norteamericanos, de ambos sexos, encontraron estos resultados: un buen autoconcepto estaba positivamente relacionado en diferentes grados con la media de calificaciones escolares y negativamente correlacionado con rasgos de ansiedad. Asimismo, verificaron que la autoevaluación estaba significativa y negativamente relacionada con la media de las calificaciones en blancos y negros norteamericanos, pero no para los norteamericanos de origen mexicano.

Richardson (1986) encontró en una muestra de 215 estudiantes de ambos sexos, que aquellos con elevado autoconcepto mostraron mejor rendimiento escolar que los de pobre autoestima. Propuso además al autoconcepto como posible predictor para el aprovechamiento.

Drummond y Gilkson (1987) analizaron los pronósticos del autoconcepto académico de los adultos mayores, en 130 estudiantes de 50 a 68 años de edad, inscritos en la Universidad Pública. Utilizaron la escala de Locus de control de Levenson, la escala de autoconcepto académico de Drummond y una hoja de datos demográficos. A la conclusión que llegaron es que cuando existe un pobre autoconcepto hay correlación con dificultades en el desempeño escolar. Los que poseen un autoconcepto positivo tienden a tener mejor control sobre su vida y su salud.

Cooley (1988) también hizo estudios comparativos con alumnos con y sin problemas académicos (47 normales y 46 con dificultades). Concluyó que el bajo autoconcepto participó de forma importante, ya que estos alumnos mostraron mayor número de fallas.

Hyanes (1988) menciona que "Hay fuertes evidencias que apoyan que la autoestima se correlaciona con el aprovechamiento". Estudió 148 alumnos con alto y bajo promedio, obteniendo resultados que apoyan dicha relación.

Sacoglu (1989) estudió a 34 universitarios con problemas de aprovechamiento, y los comparó con 31 estudiantes sin problemas de aprovechamiento escolar, observando que había una significativa disminución del autoconcepto en los de bajo rendimiento.

Una investigación de Shunk (1989) resalta que la autoeficacia es importante para el rendimiento, pero adiciona los efectos de variables sociales e intruccionales en el mismo.

I.4 RENDIMIENTO ESCOLAR

A continuación se expondrán los aspectos relacionados con el rendimiento escolar aclarando que la mayoría de la información corresponde a estudios realizados en niños o adolescentes, más que en personas adultas.

Generalmente el rendimiento escolar se remite a medidas que intentan describir el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objetividad central.

Para Gimeno (1976) las calificaciones escolares son, en principio, un reflejo del rendimiento escolar desarrollado durante el tiempo en una determinada institución escolar. El autor expresa que en realidad las calificaciones finales suelen ser el producto de una serie de evaluaciones realizadas durante el transcurso del ciclo escolar por el maestro, realizando éstas en formas de exámenes, o de otras series de eventos. Así mismo es de esperarse que los exámenes y las evaluaciones sean congruentes con una especificación de los objetivos, de tal manera que los sistemas verifiquen que el alumno está cumpliendo con los objetivos. Esta circunstancia no es así: frecuentemente los objetivos son difusos, quedando en su mayoría implícitos en la acción, de tal forma que la educación y evaluación no quedan sujetas a objetivos explicitados. Por lo tanto el resultado no es una estricta comprobación de la eficacia

de esa actividad. Las evaluaciones no son por eso, reflejo objetivo de ese rendimiento. Estas objeciones corresponden a las evaluaciones formales (exámenes).

Lemus (1974) respecto a la evaluación refiere que es: "La apreciación de los resultados de la acción de la enseñanza". Así mismo aclara que el término evaluación se refiere a las actividades, métodos e instrumentos, que incluyen opiniones subjetivas y apreciaciones de cambios cualitativos.

Ese autor agrega que la evaluación implica el uso de procedimientos subjetivos, o bien puede hacer uso de procedimientos objetivos sometiendo sus resultados a interpretaciones subjetivas. En algún sentido se tienen dos clases de evaluaciones, una subjetiva y otra objetiva. La evaluación objetiva se realiza con instrumentos y procedimientos en cuyos resultados no cuenta mucho la opinión del evaluador. En la evaluación subjetiva en cambio, los resultados dependen en gran parte del juicio personal del evaluador.

Reyes (1982) concluye que en la evaluación hay tres elementos básicos: los alumnos, los docentes y la institución educativa.

García (1973) " Afirma que la evaluación del proceso pedagógico desempeña una función que permite juzgar el grado en que los alumnos modifican su conducta como resultado de experiencias de aprendizaje ".

Frecuentemente se toman como indicadores de un rendimiento insuficiente las calificaciones o los comentarios del maestro, datos que no siempre se refieren a una deficiencia en el rendimiento, siendo necesaria una adecuada evaluación al respecto.

Bricklin y Bricklin (1985) proponen cinco pasos, los cuales facilitan y aclaran la cuestión respecto a identificar un rendimiento insuficiente. Como primer paso se debe formar una idea potencial de una persona. Para tal fin proponen la inspección de los aspectos de su desempeño en diversas pruebas de inteligencia, aclarando que la capacidad potencial no solo se conoce por el C.I.. Como segundo paso, se debe evaluar ¿Cómo trabajar?. Una vez evaluada la calidad del trabajo del sujeto, esta se compara, con las potencialidades del mismo. Cuando entre las dos áreas se abre una brecha muy grande, se puede hablar de rendimientos insuficientes. Como tercer paso, se determina ¿Cuándo el rendimiento es insuficiente?. Se considera que un alumno con capacidad potencial superior, debe de ser capaz de obtener de 10 a 9 y de 8 a 7 y algunos de 6 a 5 ocasionalmente. Los niños de inteligencia superior promedio deben de ser capaces de obtener un promedio mínimo de 6. Esto tomando reservas respecto a la objetividad de calificaciones.

Es entonces, que el mal rendimiento es un indicador insuficiente para evaluar al alumno cuando las malas calificaciones se prolongan. Como cuarto paso, la siguiente actividad consiste en encontrar ¿Cuáles son los factores que más contribuyen a la deficiencia?, al respecto son cuatro las áreas a investigar: a) Factores Psicológicos: adaptación personal, conflictos emocionales, b) Factores Fisiológicos: vista, oído, etc., c) Factores Sociológicos: tipo de familia, vecindario, posición social, etc., d) Factores Pedagógicos: maestro, métodos de enseñanza, etc. Los autores informan que sorprendentemente encuentran el menor número de casos atribuidos a este factor.

En el quinto paso se determina la causa, ahora se debe de decir ¿Cómo puede cerrarse convenientemente la brecha entre capacidad potencial y rendimiento?. Si la causa es sociológica, resulta más difícil emprender una acción realista que incluya al grupo social. Si la causa son los aspectos pedagógicos, se debe de buscar las características más convenientes al respecto. Finalmente si la causa es psicológica, en caso de que sea demasiado crónica, se debe de recomendar la tutela educativa y Psicoterapia, aclarando que los aspectos que deben mejorarse en el sujeto son la confianza en sí mismo, los hábitos de estudio y el caudal de conocimientos.

En el estudio de Galan (1985) se centra la atención en la determinación de variables de mayor influencia, de acuerdo al grado de éxito o fracaso fijado en el logro

de las metas académicas, en términos de objetivos de aprendizaje alcanzados, de calificaciones obtenidas y de la relación entre habilidades psicológicas y calificaciones logradas. " El aprendizaje se mide por los resultados obtenidos en un examen, que se caracteriza porque al comparar la ejecución de cada alumno con el grupo en términos de promedio se genera una calificación diferencial, que proporciona la idea de los buenos, regulares y malos estudiantes " (Galan, 1985).

Asimismo el C.I.S.E. (Centro de Investigación para la Enseñanza) ha realizado investigaciones, ya que considera al rendimiento como una medida de éxito pedagógico dentro de sus objetivos. En un estudio realizado en 1983 sobre evaluación del rendimiento académico, considera al promedio como fundamental en la medición del aprovechamiento escolar, definiendo al rendimiento como "Una de las expresiones del aprovechamiento, a través de manifestaciones concretas y específicas, tales como calificaciones, aprobación, repetición, egreso, eficiencia terminal y titulación". Lo considera no sólo como un resultado educativo, sino también incorpora factores provenientes de procesos sociales.

Aunado a esto, tenemos que Herrera (1982) puntualiza que hay variables individuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al abordar el estudio del aprovechamiento escolar se ha visto que en las investigaciones actuales frecuentemente se considera al fracaso escolar como un problema cuyas causas radican en los alumnos, y se lo atribuye fundamentalmente a que sus potencialidades genéticas o congénitas son deficientes. Es esta concepción tan estrecha la que impide explicar el fenómeno, debido a la falta de reconocimiento de la interacción de los otros elementos que participan en el proceso de aprendizaje; así, las acciones emprendidas siempre resultarán insuficientes. Se enfatiza entonces que el problema del bajo aprovechamiento trasciende a los alumnos, sea por la complejidad de sus causas, como por las consecuencias que produce, pues constituye un fenómeno básicamente social.

Ibarrola (Citado en Cecyt 1982) nos dice al respecto: "Es preciso reconocer la necesidad de que tanto los investigadores como los profesores, aborden el estudio del aprovechamiento escolar a partir de un marco teórico que considere la complejidad del proceso de aprendizaje, así como los múltiples aspectos que lo caracterizan o inciden en él, en un contexto histórico-social determinado". Está generalizada en forma similar la idea de enfrentar el problema con una visión global, que sobre todo identifique los aspectos controlables del proceso educativo para posteriormente elevar el rendimiento.

Los factores que producen un alto, medio o bajo rendimiento escolar son múltiples y afectan de diferentes maneras al sujeto que reporta ese rendimiento. Es conveniente reconocer que el resultado entonces es atribuido a diferencias individuales (económicas, sociales y psicológicas) de los alumnos.

Tyler (1985) aborda el punto refiriendo que es en los centros de enseñanza donde con mayor frecuencia las diferencias individuales han suscitado mayor número de interrogantes y propiciado multitud de problemas, complicando la labor de maestros, dificultando el desarrollo de planes de estudio y reportando diferencias en rendimiento escolar.

También informa sobre el conocimiento de las personas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que los resultados obtenidos en cada uno de los educandos es diferente. Esta circunstancia ha despertado el interés por identificar los factores que se relacionan con el alto y bajo rendimiento, con la finalidad de establecer desde mecanismos de selección hasta procedimientos de desarrollo o control de los factores.

Concluye este autor que de las investigaciones realizadas, no se puede decir con precisión cuáles son los elementos que pueden predecir acerca del futuro rendimiento de un individuo, dado que la información es parcial y muy limitada.

Respecto a la relación entre inteligencia y rendimiento escolar se ha visto que existen pruebas abundantes en favor de esta relación. Aún así, es conveniente mencionar a Tyler (1985) quien propone que la inteligencia está relacionada con el rendimiento académico, pero no se identifica con él.

Esto lo propone, dado que las correlaciones entre estas dos variables difieren algo de estudio en estudio, ya que su puntuación suele estar entre 0.30 y 0.80 quedando la media alrededor de 0.50.

Las investigaciones realizadas al respecto, presentan diversidad de objeciones:

- a) La naturaleza y definición de inteligencia no han sido claramente delimitadas, cada autor que mide la capacidad intelectual, tiene su propia definición de inteligencia.
- b) Existen diferentes factores de la inteligencia o diferentes tipos de inteligencia.

Catell (1968) divide la inteligencia en dos tipos: fluida y cristalizada. La inteligencia fluida es el tipo de capacidad mental necesaria para adaptarse a nuevas situaciones. Es un factor mayormente heredado si se compara con la inteligencia cristalizada. Este factor depende del estado fisiológico general del sujeto y se estabiliza hacia los 15 o 17 años. Por tal motivo decrece según se va envejeciendo.

La inteligencia cristalizada en cambio, se encuentra más frecuentemente en el aprendizaje y es la requerida en las tareas educativas. La inteligencia cristalizada depende del grado de ejercitación y del interés del individuo por los datos verdaderos. El autor consideraba que esta capacidad podría incrementarse hasta los 25 o 30 años, época en que se estabilizaba.

Por otra parte, Binet (en Bravo, 1984) interesado en los complejos procesos mentales como el juicio, la atención y el razonamiento, utilizó todo tipo de pruebas: repetición de dígitos, tamaño de cráneo, juicio moral, y muchas otras, encontrando que los tests de juicio y otras funciones simples, representaban una pequeña relación con el funcionamiento mental general. Posteriormente señaló, que la esencia de la inteligencia era:

"La tendencia a tomar y mantener una dirección estable; la capacidad de adaptarse para alcanzar algún propósito y el poder de autocrítica".

- c) Una objeción más a la evaluación de la inteligencia, es que pocas veces se sigue un procedimiento adecuado para estructurar el instrumento que la evalúe.
- d) Una última objeción se refiere a que las pruebas de inteligencia se abocan a evaluar aspectos culturizados de la inteligencia. (Bravo, 1984).

Entre los estudios referidos a la influencia del maestro en el rendimiento está el trabajo de Rosenthal (1973), quien realiza una revisión y recopilación de investigaciones sobre la influencia que una expectativa por parte del experimentador o maestro puede tener sobre la conducta de un sujeto, sometido a la realización de alguna tarea.

De ello destaca la evaluación de 13 estudios, que demuestran cómo las expectativas de un maestro acerca del rendimiento de sus alumnos, pueden llegar a servir como determinante significativo de dicho rendimiento.

El principio más general, sostiene que en el transcurso de las relaciones interpersonales, la expectativa de cierta persona respecto de la conducta de otra, puede llegar a ser un determinante significativo de la conducta de ésta.

Respecto a las expectativas de los maestros, Rosenthal (1973) propone que las investigaciones en la enseñanza deberían de dirigirse más hacia el maestro.

Argumentó que de ser posible se debe identificar hasta donde es capaz un maestro de producir cambios en sus alumnos, entonces se podría enseñar a otros maestros a hacer lo mismo. Termina concluyendo:

"El maestro en el aula necesita aprender que esas mismas profecías, si las alimenta, pueden cumplirse, pues él no es un transeúnte ocasional, quizá su papel en el aula sea más de Pigmalión" (Rosenthal, 1973).

Respecto al status y su influencia en el rendimiento escolar, Padua (1982) en su estudio sobre los aspectos psicológicos del rendimiento escolar, expone que los factores importantes en el proceso de educación de un niño son: el tipo de estructura social, el sistema de poder y de producción dominante, el ambiente familiar, la eficacia del sistema educativo, el tipo de relaciones que el niño mantiene con sus padres y maestros y los valores, los intereses y motivaciones del escolar y de sus padres.

Considera múltiples y complejas las relaciones entre estos factores, pero en el estudio centra su atención en los aspectos psicológicos.

Así, el problema de desigualdad de oportunidades, lo define primordialmente en términos de la estructura de las relaciones en el núcleo familiar, de la estructura del mercado (ocupaciones, profesiones, vocaciones), del sistema de estratificación social, y del sistema del poder y de la legitimidad del mismo. Refiere el autor que el tipo de sociedad que fue abarcada en este estudio presenta grupos extremos; así, las variaciones de estructura familiar y modos de socialización, producen marcadas

diferencias en el desarrollo de la personalidad, del desarrollo intelectual y de los procesos cognitivos.

Aclara que la enseñanza actual requiere de niños que hayan tenido un rico entrenamiento temprano; es entonces que los niños de estratos inferiores, están culturalmente privados, esto es, su socialización y ambiente son poco favorables al desarrollo de sus potencialidades. Estos niños ingresan a un sistema de enseñanza con modelos y procesos de interacción errados, con expectativas de comportamiento, motivaciones y rendimiento que pertenecen a un sistema ajeno al del niño, que lo colocan automáticamente en categoría de inferior, afectando su auto-imagen y propiciando su salida del sistema.

Es entonces que se les presentan dos alternativas, o aceptan el comportamiento de clase baja o desertan del sistema escolar.

Para Padua (1982) es ésta combinación de factores-socializantes-ambientes y ajuste, lo que permite explicar las variaciones en el rendimiento en los diferentes grupos sociales.

Así, un niño de clase media presenta motivaciones y aspiraciones, inferiores, en virtud de las maneras en las que se estructuran las condiciones de funcionamiento de la sociedad global.

De esta manera para el autor, el procurar igualdad de oportunidades para los que ingresan al sistema educacional, son sólo paliativos y no soluciones.

De todo lo anterior, Jorge Padua concluye que la contribución de la psicología a los casos de rendimiento educacional es muy limitado, dado que esto obedece a causas más complejas en las que intervienen variables sociales, políticas y educacionales.

Agrega que el ambiente impacta de manera decisiva en el desarrollo psicológico del niño.

Así, conforme a lo anterior, afirma que la naturaleza del problema no reside en las potencialidades de las personas como individualidades, sino precisamente en el hecho de que ciertos grupos sociales poseen una situación de privilegio relativo a factores ambientales que favorecen el desarrollo de sus potencialidades.

Para los aspectos referidos al carácter que influyen en el rendimiento escolar es Andreani (1975) quien destaca que uno de los factores más importantes del rendimiento escolar lo conforman ciertos aspectos caracterológicos que van a facilitar o a obstaculizar la plena realización de las potencialidades intelectuales. En la revisión que realizó sobre investigaciones de este tipo, encuentra frecuentes semejanzas en los resultados que en general muestran lo siguiente:

- a) El fracaso escolar puede ser causa de la lentitud de maduración, que no permite la comprensión de conocimientos impartidos en cierto nivel escolar.
- b) El ritmo de madurez de las mujeres es más rápido que el de los hombres.
- c) El desarrollo de la inteligencia en el campo de lo concreto, más que en el de lo abstracto, puede obstaculizar el aprendizaje.
- d) Factores ambientales ignorados frecuentemente pueden ser la causa del escaso rendimiento escolar; estos factores son: dificultades económicas que se dejan sentir como causas de perturbación afectivas, tensiones familiares para relacionarse, falta de hábito para la discusión y escasa motivación para el estudio.
- e) Finalmente, son causas de fracaso escolar los conflictos entre cónyuges, entre padres e hijos y entre hermanos, demasiada severidad o indulgencia en la educación familiar y en general, cualquier circunstancia productora de la tensión.

Algunos resultados enfatizan la importancia de aspectos no intelectuales que afectan el rendimiento escolar. Según Andreani, (1975) es inadecuado asignar un

límite a los alumnos en base a su capacidad intelectual, pues la eficiencia de los mismos pueden quedar muy por debajo si no existe una acción oportuna del ambiente y primordialmente de los aspectos caracterológicos.

Entre los aspectos caracterológicos a desarrollar destaca: hábitos de memorización lógica, hábitos de estudio ordenado, un modo flexible de enfrentar problemas, reacciones positivas frente al fracaso e incentivos hacia la cultura. Se indica que estos son algunos hábitos y posturas que pueden ser determinantes para el éxito escolar.

Además, estos hábitos están relacionados con rasgos de carácter como la perseverancia, la confianza en sí mismo, y el dominio personal.

Propone que en caso de un bajo rendimiento escolar, se hace necesario que el ambiente estudiantil sea evaluado y que las dimensiones más importantes que se han de valorar, para conocer la influencia sobre el rendimiento escolar son el ambiente socioeconómico, el afectivo y el educativo.

Además, destaca a la familia como el elemento que tiene mayor peso en la formación del carácter, ya que es, en los primeros años, la única que plasma al niño. Más tarde será la sociedad, a través de los amigos y los medios de comunicación.

Finalmente, señala cuáles son los aspectos de carácter más estrechamente vinculados con el éxito escolar: la ansiedad, las tendencias neuróticas, la extroversión o la introversión, la estabilidad emotiva, la perseverancia, el cuidado, el orden, la laboriosidad, la sociabilidad, la capacidad de iniciativa y la condición de jefe.

Se ha encontrado que el alumno desarrolla en relación a su aprovechamiento, sentimientos de valoración y desvaloración por el hecho de reprobado una materia y tener que repetirla.

Lurcat (en Severino, 1985), afirma que la desvaloración penetra íntimamente en el sujeto a través de la imagen que tiene de sí; es de esta manera que se permite la aparición y desarrollo de comportamientos de sumisión. Así, en la edad adulta, el individuo desvalorizado en su infancia considera que sólo merece lo que obtiene él mismo con sus escasas capacidades.

Aquellos jóvenes que han perdido toda ilusión en cuanto a la estima que sus maestros tienen de sus capacidades intelectuales muestran repercusiones en su enseñanza, cuando las calificaciones y los juicios del maestro terminan por convencerlos de que no son capaces de aprender. Este sentimiento global, puede trascender en etapas del desempeño laboral y social.

Weiner (en Severino, 1985) afirma en referencia a los alumnos que repiten una materia, que esto no logrará el efecto deseado en el aprendizaje, sino que sólo contribuirá a designarlo como "Mal alumno", repercutiendo esta experiencia en su autovaloración, en su sentimiento de confianza para tener éxito y en su motivación en el trabajo.

Este autor señala que el estereotipo generalizado del "Buen" o "Mal" alumno llega a convertirse para éste en una marca social que culmina en una norma individual adquirida.

Bricklin y Bricklin (1985) en su estudio con niños, exponen los rasgos frecuentemente hallados por ellos en los sujetos que tienen rendimiento insuficiente, éstos son:

- La actitud pasivo-agresiva, que se presenta en la mayoría de los casos.
- La relación íntima entre el propio valor y la capacidad de aprovechamiento se encuentra en los sujetos de bajo rendimiento escolar, y ésta se expresa en forma pasiva.
- El niño de rendimiento insuficiente iguala su sentido de propio valor con su capacidad de aprovechamiento.

- Otro rasgo muy frecuente es el mayor interés por evitar el fracaso más que por lograr el éxito. El niño teme tanto al fracaso que hace demasiadas cosas extrañas, entre ellas, no estudiar. Este sujeto trata de aferrarse a la idea de ser listo, pero tiene miedo de poner a prueba esta idea.

- El temor al éxito es otro factor muy común en los niños de rendimiento insuficiente.

- El equiparar en forma exagerada la competencia con la agresividad es frecuente en aquellos que se sienten aterrados con la idea de competir, llegando esto a ser un tabú, es entonces que las actitudes de competencia se ven como una forma de agresión.

- Finalmente, estos alumnos no toleran la frustración y sólo intentan las cosas de cuyo logro están seguros, deben de estar seguros del éxito antes de empezar.

De acuerdo a todo lo expuesto anteriormente, se observa que las investigaciones psicopedagógicas apenas se extienden más allá de la adolescencia. Las posibilidades de aprendizaje en la edad adulta están lejos de ser estudiadas de manera tan sistemática como las aptitudes de los niños y de los adolescentes.

Sin embargo, los resultados de estas investigaciones deben servir de base para transformar el sentido y valor de las actitudes motivacionales y competencia real en relación a las notas, el curso y el bagaje escolar, además de modificar los procedimientos de selección, evaluación y orientación dentro de la enseñanza. (UNESCO, 1979).

I.5 EDUCACION DE ADULTOS

La introducción de la escolaridad obligatoria, con la creación de sistemas nacionales de enseñanza primaria en el siglo XIX, se considera un acontecimiento de importancia capital por sus repercusiones en todos los aspectos y en todos los campos de la vida social.

En México, de 1887 a 1911, bajo el régimen porfirista, la situación educativa se caracterizó en general por una baja asignación de recursos en relación a un altísimo grado de analfabetismo (10.4 de 12.6 millones de habitantes no sabían leer y escribir).

Bajo este contexto, en 1901, surgieron en el Distrito Federal 22 escuelas nocturnas para adultos, fundándose así en 1910, 55 escuelas nocturnas en todo el país. De 1910 a 1920 la inestabilidad política pasó a ser una característica que se manifestó en la sociedad mexicana; además, casi el 85% de la población era analfabeta. Existían poblados donde nadie sabía ni leer ni escribir, solamente 5% de la población asistía a la escuela y éstas se encontraban en las ciudades. Bajo ésta situación se realizó una encuesta para evaluar el alcance y la funcionalidad de las escuelas encontrándose, entre otros, los siguientes obstáculos: heterogeneidad etnolingüística y distribución geográfica de la población, diferencias de criterios y opiniones para unificar la educación, un plan de educación integral poco funcional,

influencias del movimiento agrario, y la estrechez del presupuesto. (Carpeta básica de capacitación inicial para alfabetizadores, I.N.E.A. 1967).

Otro esfuerzo importante se manifestó en 1915 con la Ley Orgánica de la Educación Popular del Estado de México, a partir de la cual surgieron las escuelas "Del Lugar" cuyo objetivo era el desarrollo de la comunidad hacia mejores niveles de vida.

La constitución de 1917 establece en el artículo 123°, que los patrones tienen la obligación de establecer escuelas de educación básica. Así, con el propósito de vincular la educación con los procesos de trabajo, se formaron las escuelas especiales de indios y las escuelas rurales.

Esto propició lo que se dio en llamar la "reconstrucción nacional", que va aproximadamente de 1920 a 1930. En 1920, se elaboró una ambiciosa campaña de alfabetización, con lo que en forma colateral se organizó un cuerpo de profesores honorarios que prestaban sus servicios gratuitamente.

En el período de 1924 a 1928 se dio prioridad a la formación de personal calificado apoyando así la industrialización. Con esto las campañas de alfabetización cobraron importancia con esta nueva orientación: en el Distrito Federal, continuó por

medió del departamento de enseñanza primaria, en el medio rural aumentaron las escuelas nocturnas y las misiones culturales, y la formación de profesores para escuelas agrícolas y rurales.

De 1930 a 1940 se creó la escuela socialista y entre algunos de sus objetivos se encontraban los siguientes: liquidación del analfabetismo, fundación de escuelas para adultos, la enseñanza indígena mediante brigadas y centros de educación indígena, creación del Instituto Etno-Demográfico, y educación secundaria para obreros y adolescentes. Todo esto contribuyó al descenso del índice de analfabetismo. (Carpeta básica de capacitación inicial para alfabetizadores, INEA, 1987).

De 1940 a 1950 el analfabetismo continuó su marcha ascendente, por lo que se expidió en 1944 una ley de emergencia para el inicio de la campaña nacional contra el analfabetismo consolidándose en 1946 con carácter permanente.

Para el segundo período de la década se le dio mayor importancia a los aspectos de educación para adultos, la escuela rural y la continuación de la campaña nacional de alfabetización, así como a la creación de la dirección general de alfabetización.

No obstante, el resultado general fue un gran descuido de la educación para adultos, especialmente en relación al analfabetismo. (Carpeta de alfabeticadores, INEA, 1987).

En 1948, en la conferencia general de la Unesco realizada en México, se sentaron las bases para que en 1951 con el auspicio de la Unesco, surgiera el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

Durante la administración de Adolfo López Mateos se elaboró un plan para el mejoramiento y expansión de la educación en México. Bajo este marco se impulsó la creación de las primeras salas populares de lectura, centros de acción educativa, centros de capacitación industrial y agropecuaria, los centros regionales de educación fundamental, y los centros de educación extraescolar, todo en un marco reforzador de la campaña de alfabetización.

Alrededor de 1970, se difunde por primera vez la educación por medio de la radio y la T.V., se multiplican los medios educativos y se mejoran las técnicas de aprendizaje; a pesar de esto, no se logra superar el rezago educativo.

En el año de 1971 se editan los libros de texto gratuitos de primaria especiales para adultos; de igual modo, se establecen nuevos medios y mecanismos de

acreditación y control escolar y extraescolar que posibilitan el fomento del sistema abierto.

En el año de 1977 se puso en marcha el Programa Nacional de Educación a Grupos Marginados "Educación para Todos", creándose en 1978 la Dirección General de Educación para Adultos.

En 1981 surgió por decreto presidencial el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que permite que el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) y los diversos servicios de la Dirección General de la Educación para Adultos se sitúen en un solo proyecto encargado de atender el rezago educativo.

Cabe destacar que en 1981 el índice de la población analfabeta a nivel nacional era de 6,452,000, lo cual representa el 17.7%; en 1986 este porcentaje se redujo al 7.5% lo que equivale a 4,644,000 adultos mayores de 15 años que no saben leer ni escribir. En el caso del D.F., en 1981, el número de analfabetos era de 327,000; en 1986 este número se redujo a 276,000 personas (carpeta alfabetizadores, INEA 1987), por lo que se estima actualmente de igual importancia que la introducción de la escolaridad obligatoria, el enorme interés manifestado en todas partes por la educación de los adultos. Ahora ya se admite que un adulto debe ser educado. La educación se extiende a la edad adulta, y a todo el período de la madurez intelectual y espiritual, de la independencia y de la responsabilidad social.

En lo que se refiere a la educación para adultos, ésta contiene motivaciones mucho más válidas y hasta se podría decir que sus funciones específicas se encuentran en contradicción con las de la escuela tradicional. La educación de los adultos está condicionada, en nuestros días, por varios elementos de base muy diferente entre sí, como son: el cambio político y la organización social (con sus ideologías y sus concepciones del mundo), el campo del trabajo (producción de la economía), y de la vida personal (relaciones privadas y obligaciones sociales, diversiones, intereses personales), la educación, el sistema escolar (definidos los individuos a la vez por su nivel de educación y por su nivel de calificación con vistas a la producción), el conocimiento científico, la creación en el campo del espíritu. Estos diversos campos se interpretan y condicionan todos ellos a la educación de adultos, es decir, que la educación de los adultos está caracterizada por el hecho de que los adultos buscan una educación sobre la base de la propia experiencia vivida (Palladino, 1980).

La necesidad de una educación continua tiene sus orígenes en que la mayoría de los adultos, en el curso de su vida, tienen necesidad de educación, y necesidad de formación a causa de las exigencias del mundo moderno; por eso, la educación continua o educación permanente tiene la finalidad de proporcionar a los individuos los medios de adquirir por sí mismos el conocimiento y la información en todos los campos, de instruirse a sí mismos de manera ordenada y sistemática, de comunicarse

con otros en todos los niveles de la vida social los cambios en las metas y objetivos, los cambios en las responsabilidades, los temores, las tensiones, los fracasos repetidos y los rechazos lo que varía entonces no es la capacidad para aprender en sí mismo, sino las circunstancias y factores que rodean a esta capacidad (Kotesek, 1976).

Por otro lado, la educación permanente hizo su aparición en América Latina a finales de los años 60, como una alternativa y opción para la transformación de los sistemas educativos imperantes en sistemas acordes con las necesidades del hombre contemporáneo frente a las exigencias de su época.

El año de 1970, marcó un comienzo más sustancial, con acciones diversas que se inscriben bajo el concepto de educación permanente, debido a que ese año fue declarado el Año Internacional de la Educación.

A partir de 1970, los países latinoamericanos comenzaron a promover sus reformas educativas bajo la convicción de que era necesario adaptar la educación a necesidades concretas, aparecidas como resultado de los cambios producidos por fenómenos de orden científico, tecnológico, demográfico, político, etc.. Sin embargo, ante las exigencias planteadas por el crecimiento económico y por las presiones de orden social, los países en su totalidad emprendieron acciones diversas

que por sus características se inscribieron bajo el concepto de Educación Permanente (UNESCO, La Educación Permanente en América Latina, 1979).

Para Castrejón (1974), la educación permanente es el elemento fundamental de la transformación estructural de la sociedad, es un factor decisivo, coadyuvante de la realización y consolidación de las transformaciones estructurales que constituyen la justificación y la marca distintiva de ese proceso social; pero no habrá efectiva transformación social, capaz de superar los vicios crónicos del subdesarrollo, si la educación no sufre una reforma profunda, paralela a las demás reformas sociales y económicas que se hallan actualmente en curso.

Odaleia (1978) conceptualiza la educación permanente como un proceso que no se agota en el aula o en un período determinado de tiempo; esto posibilita la organización de una ciudad educativa, a partir del diagnóstico que la propia comunidad realiza, indicando las alternativas viables para responder a sus necesidades.

Paulston (1970) afirma que los objetivos de la educación permanente parecen irrealizables, sobre todo cuando se consideran los patrones prolongados de dominación externa e interna y las construcciones de valores socio-culturales que los sostienen.

No obstante, si se realizan los cambios en la organización socio-económica y en la situación mundial que busca la educación permanente, quedará un objetivo viable.

Con lo expuesto anteriormente es posible concluir que en América Latina la educación permanente se halla todavía a nivel de aceptación como idea, pero muy lejos de concretarse. Quienes conocen la situación social y política de los países latinoamericanos saben que, por esa misma razón, la educación permanente sin el cambio de estructuras es una utopía.

Maheu (1973) expresó "Forzosamente, resulta imprecisa la referencia a la sociedad como sustento de la educación permanente. Es probable que una sociedad socialista democrática (que todavía no existe en parte alguna) sea el cultivo ideal para el nuevo modelo educador. Lo que parece fuera de duda es que no nacerá la educación permanente si antes no se cambian las estructuras sociales, políticas y económicas".

Por lo que podemos señalar, que en los países latinoamericanos:

- a) Se pone énfasis en la educación escolarizada como única forma de educación.

- b) Existe el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y el maestro o profesor.
- c) Impera el sistema de exámenes, pruebas, etc., que propicia la marginalidad de grandes masas de población del sistema educativo vigente.
- d) Las reprobaciones y los fracasos siguen a la orden del día.
- e) La educación de adultos sigue las mismas pautas, métodos, procedimientos, etc., de la escuela tradicional.
- f) No se emplea la tecnología educativa como coadyuvante de la educación.
- g) Los programas no se sustentan en las necesidades del sujeto de la educación, ni el contexto social en que éste se halla.
- h) La educación sigue siendo alienante.
- i) La participación de la comunidad en el hecho educativo, se halla en estado incipiente.
- j) No hay programas definidos para la formación de educadores de adultos.

ARGUMENTACION

ARGUMENTACION

A través de las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre el autoconcepto y rendimiento escolar, se ha encontrado que a mayor autoconcepto hay mayor rendimiento escolar. Según Sacristan (1976) el autoconcepto académico, la autoimagen académica está relacionada con el rendimiento escolar, ya que los alumnos con un nivel de rendimiento alto, tienen un autoconcepto más elevado. Respecto a la diferencia de sexo, Andreani (1975) destaca que el rendimiento escolar es más alto en las mujeres, debido a que su ritmo de madurez es más alto.

Cass (en Palladino, 1980) menciona que los adultos pueden aprender, y lo hacen bien, en edades que van de los 20 a 60 años.

A este respecto, Thorndike (1928) señaló que la edad adulta de los seres humanos no es un factor de relevancia en el proceso de aprendizaje, y dice que el período más apropiado para el aprendizaje disminuye en 1% anual desde los 25 años hasta los 42 años.

Sin embargo Cass (en Palladino, 1980) afirma que "La capacidad para aprender no varía significativamente hasta los 60 años".

Por lo que los estudios realizados a este respecto nos permiten afirmar que, durante la edad adulta no existen diferencias significativas tanto en el rendimiento demostrado como en la capacidad de aprendizaje. En todo caso, puede existir en los adultos, con respecto a los más jóvenes, un ritmo distinto en el proceso de aprendizaje, acompañado generalmente por otras compensaciones surgidas de la experiencia y maduración.

También es de tomarse en cuenta que existen una serie de factores sociales implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son: el status sociométrico (índice de aceptación por los adultos), la imagen que el grupo tiene de cada uno de sus miembros y el autoconcepto personal. Ya que los alumnos se comportan de acuerdo a expectativas de éxito o experiencias favorables, como resultado de una postura de confianza, las expectativas de fracaso y rechazo son resultado de la aprehensión y falta de confianza de sí mismos (García 1991).

En otras palabras, el buen autoconcepto guarda una relación directa con el rendimiento escolar, haciendo que se adopten conductas y actitudes que permitan acercarse al éxito, por lo que podría ser importante favorecer dicho aspecto para de esa manera incidir indirectamente sobre el rendimiento escolar.

En base a lo anterior, el presente estudio espera establecer que a mayor rendimiento escolar, hay mayor autoconcepto en un grupo de adultos inscritos en el plan de educación para adultos.

JUSTIFICACION

JUSTIFICACION

Hoy día nadie duda de que el hombre puede aprender desde que nace hasta que muere. Adultos de todas las edades muestran su capacidad para adquirir nuevas habilidades en lectura y escritura, en asimilar contenidos en niveles de educación elemental, secundaria o niveles superiores, a fin de satisfacer exigencias específicas de empleos y otros ámbitos que exigen una cierta idoneidad.

Al tener un alto autoconcepto, las personas se aproximan a sus tareas confiando en el éxito, tomando decisiones y estrategias para afrontar situaciones, lo que influye en los resultados y por lo tanto en su desempeño, logrando satisfacción y eficiencia. Apoyándonos en lo anterior y debido a la escasa información que existe sobre este tema, se tiene por objeto encontrar, si existe relación entre autoconcepto y rendimiento escolar en adultos.

Al establecer esta correlación, se puede promover el desarrollo del individuo en forma integral, y se deja abierta la posibilidad de realizar otras investigaciones que permitan observar el efecto de ambas variables en el proceso de educación para adultos.

CAPITULO II

METODOLOGIA

METODOLOGIA

II.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Como influye el autoconcepto en el rendimiento escolar en personas de 20 a 30 años de edad, de sexo masculino y femenino, inscritos en el plan de educación para adultos?

OBJETIVO GENERAL:

Encontrar en que medida el autoconcepto está relacionado con el rendimiento académico en los estudiantes inscritos en el plan de educación para adultos (INEA) en la D.G.C.O.H. (Dirección General de Construcción y Operación Hidráulica).

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- a) Establecer la relación entre el autoconcepto y la edad en los estudiantes inscritos en el plan de educación de adultos.
- b) Establecer la relación entre el autoconcepto y el sexo en este grupo de estudiantes.

II.2 HIPOTESIS

HIPOTESIS DE TRABAJO

Un nivel mayor de autoconcepto está relacionado con un mejor rendimiento escolar.

HIPOTESIS ALTERNA

Existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento escolar en estudiantes inscritos en el plan de educación para adultos.

HIPOTESIS NULA

No existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento escolar en estudiantes inscritos en el plan de educación para adultos.

VARIABLES:

Variable Independiente	-----	Autoconcepto
Variable Dependiente	-----	Rendimiento Escolar.
Variables Atributivas	-----	Edad y Sexo

II.3 DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES

Autoconcepto Es la percepción que uno tiene de sí mismo, específicamente son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. (La Rosa, 1986).

Sexo Define las características anatómicas y fisiológicas de un individuo. Puede ser masculino o femenino (La Rosa, 1986).

Edad Describe en años completos el tiempo desde el nacimiento hasta el momento en que el individuo contesta el cuestionario. (La Rosa, 1986).

Rendimiento Escolar Es aquello que se expresa, en medidas que intentan describir el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objetivo central. (Severino, 1985)

DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES

Autoconcepto Estará definido por las respuestas al cuestionario que evalúa el concepto que se tiene de sí mismo. (La Rosa, 1986).

Edad y Sexo Serán definidas por las respuestas de los sujetos al cuestionario de datos demográficos. (La Rosa, 1986).

Rendimiento Escolar Estará dado por el promedio de las calificaciones obtenidas por el sujeto.

II.4 POBLACION

Sujetos inscritos al plan de educación para adultos en la Ciudad de México, (INEA) en la D.G.C.O.H. (Dirección General de Construcción y Operación Hidráulica).

II.5 MUESTRA

Participaron en el estudio 119 estudiantes de Educación Básica para Adultos, siendo 53 mujeres y 66 hombres. Sus edades fluctuaron entre 20 y 39 años, con una media de 26.13 años. Todos estaban inscritos en el plan de educación para adultos, en la Dirección General de Construcción y Operación Hidráulica (D.G.C.O.H.).

II.6 INSTRUMENTO

1. Se aplicó la "Escala de autoconcepto de La Rosa" (Jorge de la Rosa, 1986), la cual está formada por las escalas de: Locus de control, autoconcepto, motivaciones de logro, obediencia afiliativa VS. auto afirmación activa.

- a) ESCALA DE LOCUS DE CONTROL.- Consta de 5 factores que son:
- Factor 1: Fatalismo / Suerte
 - Factor 2: Poderosos del macro cosmos y subescala de enajenación socio política.
 - Factor 3: Afectividad.
 - Factor 4: Internalidad instrumental.
 - Factor 5: Poderosos del micro cosmos.

En relación con la confiabilidad y varianza, La Rosa (1986) encontró en su estudio que los primeros 5 factores explicaron 40.7% de la varianza de la prueba, con una confiabilidad de .58 (Alpha de Cronbach).

- b) ESCALA DE AUTOCONCEPTO.- Los factores que conforman esta escala son: social, ocupacional, ético e iniciativa.

Los primeros factores explican 48.9% de la varianza total de la prueba; la confiabilidad (Alpha de Cronbach) de la escala total fue de .94 (La Rosa, 1986).

- c) MOTIVACION DE LOGRO.- Está formada por tres dimensiones: Trabajo, Maestría y Competencia. Estos factores explican el 47.4% de la varianza. La confiabilidad encontrada en estas dimensiones para: Trabajo fue .91, para Maestría .82 y para competencia .78 (La Rosa, 1986).
- d) OBEDIENCIA AFILIATIVA VS AUTOAFIRMACION ACTIVA.- Presenta una varianza de 55.5 y una confiabilidad en Obediencia afiliativa de .91 y Autoafirmación activa .83 (La Rosa, 1986).

II. CUESTIONARIO DE DATOS DEMOGRAFICOS

Con la finalidad de formar fichas de identificación con la información recabada, se aplicó un cuestionario de datos demográficos, que incluía edad, sexo, y nivel de escolaridad.

II.7 PROCESO DE RECOLECCION DE DATOS

Los instrumentos fueron aplicados en el salón de clases, y se dieron las siguientes instrucciones.

PRESENTACION

Mi nombre es _____, soy pasante de la Licenciatura de Psicología de la Universidad del Valle de México. El objetivo de esta investigación es conocer las características, semejanzas y diferencias de las personas inscritas en el plan de educación para adultos, y sus actitudes hacia este sistema.

El cuestionario es individual y confidencial, eviten comentarios sobre el mismo. Procuren contestar como son ustedes y no como les gustaría ser.

Por favor contesten a todas las preguntas, si tienen alguna duda me preguntan. Gracias por su colaboración.

TIPO DE MUESTREO

Intencional. Por cuanto los sujetos fueron escogidos conforme a criterios permanentes establecidos. (Pick y López, 1979).

No probabilístico, basado en las apreciaciones del investigador (Pick y López, 1979).

De cuota puesto que se hace una clasificación de acuerdo con los objetivos de nuestro estudio, por: sexo y edad, (Pick y López, 1979).

II.8 TIPOS DE INVESTIGACION

Este estudio es de tipo exploratorio debido a que se logra una primera aproximación al fenómeno, viendo como se relaciona dicho fenómeno con ciertos eventos que sucedan a su alrededor, con la finalidad de definir más concretamente el fenómeno. (Pick y López, 1979).

Es de campo ya que estudia un determinado grupo de personas para conocer su estructura y sus relaciones sociales, y se realiza en el medio natural que rodea al individuo (Pick y López, 1979).

Finalmente es transversal porque el estudio se realiza en un momento determinado, ya que nos interesa el fenómeno en el presente, y en un momento determinado, no antes ni después (Pick y López, 1979).

II.9 DISEÑO

Es un diseño de una sola muestra ya que se trabajó con una única muestra extraída de una población determinada, siendo su objetivo extrapolar los resultados obtenidos y hacer generalizaciones acerca de la población (Pick y López, 1979).

11.10 FORMA DE ANALISIS DE DATOS

En el nivel del análisis estadístico descriptivo, se obtuvieron las frecuencias y las medidas de tendencia central y dispersión de los datos demográficos y de los puntajes obtenidos en la Escala de Autoconcepto.

En el nivel del análisis estadístico inferencial, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson entre el autoconcepto y las variables edad y promedio, y la prueba t de student para establecer posibles diferencias significativas entre el autoconcepto y la variable sexo.

Estos análisis estadísticos fueron procesados por medio del Programa Estadístico Aplicado a las Ciencias Sociales (S.P.S.S.).

CAPITULO III

RESULTADOS

RESULTADOS

Los resultados obtenidos con el análisis descriptivo son los siguientes:

TABLA 1 Frecuencias y Porcentajes por Sexo

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Femenino	53	44.5
Masculino	66	55.5
TOTAL	119	100.0

Como se observa en la Tabla 1. 53 sujetos (44.5%) fueron mujeres y 66 sujetos (55.5%) hombres.

TABLA 2 Frecuencias y Porcentajes por Edades

EDAD (AÑOS)	FRECUENCIA	PORCENTAJE
20	9	7.6
21	6	5.0
22	5	4.2
23	7	5.9
24	11	9.2
25	14	11.8
26	10	8.4
27	10	8.8
28	13	10.9
29	11	9.2
30	20	16.8
32	1	.8
35	1	.8
39	1	.8
TOTAL	119	100.0

MEDIA -- 26.134

MODA -- 30.000

DESVIACION STANDARD -- 3.493

En la Tabla 2. Se observa que la edad tuvo un rango de 20 a 39 años, con una edad promedio de 26.1 años y una desviación de 3.49 lo cual indica homogeneidad en la muestra estudiada. La mayor parte de sujetos (16.8%) se agrupan en los 30 años de edad. En segundo y tercer lugar se encuentran las edades de 25 (11.8%) y 28 años (10.9%). Las personas más jóvenes (20 años) formaron el 7.6% de la muestra, y las mayores (35 y 39 años) el 0.8% en ambos casos.

TABLA 3 Frecuencias y Porcentajes del Promedio Escolar

PROMEDIO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
60	5	4.2
63	1	8
65	1	8
67	1	8
68	2	1.7
70	2	1.7
71	1	8
72	3	2.5
74	1	8
75	2	1.7
76	2	1.7
77	1	8
78	8	6.7
79	4	3.4
80	13	10.9
81	1	8
82	1	8
83	2	1.7
84	5	4.2
85	6	5.0
86	6	5.0
87	2	1.7
88	3	2.5
89	4	3.4
90	15	12.6
91	1	8
92	1	8
93	6	5.0
96	2	1.7
97	2	1.7
98	4	3.4
99	1	8
100	7	5.9
TOTAL	119	100.0

MEDIA -- 83.588

MODA -- 90.000

DESVIACION STANDARD -- 9.928

La tabla 3 muestra un rango de calificaciones entre 60 y 100 (equivalentes a 6 y 10). La media obtenida fue 83.58, con una desviación standard de 9.92, lo que indica heterogeneidad en las calificaciones obtenidas.

El mayor porcentaje de sujetos (12.6) se agrupan en el promedio de 90. El segundo mayor porcentaje (10.9%) corresponde al promedio de 80. Con los promedios bastante dispersos, el promedio menor (60) corresponde a un 4.2% de sujetos y el mayor (100) a un 5.9%.

El análisis inferencial mostró los siguientes resultados:

TABLA 4 Análisis de Correlación entre Autoconcepto, Edad y Promedio Escolar

SUBESCALAS (AUTOCONCEPTO)	PROMEDIO	EDAD
Social 1	.2649*	.1105***
Emocional 1	.3022**	N S
Social 2	.1395***	.1792***
Emocional 2	.2483*	N S
Ocupacional	.1805***	N S
Emocional 3	.1959***	N S
Etico	.1806***	N S
Iniciativa	.1467***	.2157*
Social 3	N S	.1494***

*p ≤ .01

**p ≤ .001

***p ≤ .05

N S -- No Significativo

Se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson con el objeto de conocer cuál era la correlación entre el autoconcepto y la edad, y el autoconcepto y el promedio escolar. Como se puede observar en la Tabla 4, se encontró que existe una correlación positiva moderada entre el promedio escolar y las siguientes subescalas: Social 1 y Emocional 2 ($p < .01$); Emocional 1 ($p < .001$); Social 2, Ocupacional, Emocional 3, Ética e Iniciativa ($p < .05$). Entre el promedio escolar y la subescala social 3 no se encontró relación significativa.

Estos resultados permiten aceptar la hipótesis de trabajo, que afirma que existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y el promedio escolar.

La correlación efectuada entre autoconcepto y edad mostró que las siguientes escalas muestran una correlación significativa: Iniciativa ($p < .01$); Social 1 (afiliativa), Social 2 (sociabilidad expresiva) y Social 3 (accesibilidad) ($p < .05$).

No hay correlación significativa entre la edad y las subescalas Emocional 1, Emocional 2, Ocupacional, Emocional 3 y Ética.

Se aplicó la prueba t de student, para conocer si existían diferencias significativas en cada una de las subescalas de autoconcepto entre hombres y mujeres. Se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA 5 Prueba t en Subescalas de Autoconcepto por Sexo

VARIABLE	t	p
Social 1	-.04	.965 NS
Emocional 1	.49	.624 NS
Social 2	-.69	.491 NS
Emocional 2	-.97	.336 NS
Emocional 3	-1.70	.092 NS
Etico	.24	.812 NS
Iniciativa	-1.48	.142 NS
Social 3	-.25	.804 NS

p = .05

La Tabla 5 muestra que, de acuerdo con los valores obtenidos en la prueba t, no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en relación con el autoconcepto ($p < .05$).

La prueba t se aplicó también al promedio escolar obtenido por ambos sexos. Los resultados obtenidos ($t = 0.27$, $p = .78$) permiten señalar que no existen diferencias estadísticamente significativas en el promedio escolar entre hombres y mujeres ($p = .05$).

CAPITULO IV

DISCUSION

DISCUSION

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación se puede decir que existe relación entre autoconcepto y rendimiento escolar, sin embargo cabe aclarar que solo en la escala social 3 (Accesibilidad) no se encontró correlación.

Según La Rosa (1986), en lo referente a la accesibilidad, los sujetos mayores están preocupados por los problemas económicos, por la afirmación y búsqueda de oportunidades en la carrera que eligieron, en general por la supervivencia. En lo referente a lo interpersonal, en la dimensión de la accesibilidad [Persona accesible es a la cual se aproximan los demás con confianza porque saben que podrán contar con su comprensión. (La Rosa 1986)], los mayores pierden espacio e importancia en esta dimensión. Esto sin embargo puede ser provisional, ya que podrán ocurrir cambios cuando se alcance la autoafirmación y una relativa estabilidad económica, por lo que se formula que el ser accesible, comprensivo, agradable y tratable, nada tiene que ver con el rendimiento escolar.

Los resultados obtenidos coinciden con Gimeno (1976), quien reporta una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento escolar.

Con respecto al autoconcepto y la edad se obtuvo una correlación con las siguientes subescalas: Social 1 (Afiliativa), Social 2 (Sociabilidad Expresiva), Social 3 (Accesibilidad), y el factor de iniciativa.

Estas subescalas nos dan la dimensión social, la cual es considerada como un aspecto central en la vida de los sujetos, es la que rige las relaciones humanas que ellos mantienen con sus familiares, amigos, compañeros, maestros y otras personas con las cuales interactúan eventual o sistemáticamente. Estas relaciones son fuente de alegría y satisfacción pero también de tristeza, abatimiento, dependiendo del contenido, circunstancia y tonalidad emocional que caracteriza la relación. La Rosa (1986).

Díaz-Guerrero, Holtzman y Swarts (1975) coinciden con las dimensiones adscritas a la sociabilidad en sus formas afiliativa, expresiva y de accesibilidad. Díaz-Guerrero (1982) se refiere a las personas afiliativas como sujetos generalmente muy educados, de buena conducta, corteses, que producen muy buena impresión en las personas; su meta es ser respetables, son agradables, socialmente sensitivos, se comportan como debe de ser en todas las ocasiones.

En cuanto a autoconcepto por sexo, los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas, solo la escala emocional 3 arrojó una cifra marginal (.092,

$p = .05$) que en esta muestra no llega a ser estadísticamente significativa. Al respecto, La Rosa encontró en su estudio (1986) que los hombres tenían puntajes más altos en esta escala que las mujeres. Esto fue apoyado por Díaz-Guerrero (1982), que encontró mayor rigidez y menos plasticidad en las mujeres que en los hombres. En las palabras del autor (1982): "La diferencia, por tanto, es altamente significativa e indica que el desajuste y neurosis es definitivamente mayor en la mujer mexicana que en el varón". En esta muestra la diferencia no fue significativa, aunque las mujeres tienen una media (8.21) más baja que la de los hombres (8.51).

De la misma forma no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las medias del promedio escolar entre mujeres y hombres, sin embargo las mujeres presentan una ligera alza en el promedio total (8.40) en relación con los hombres (8.35). A este respecto, Andreani (1975) menciona que la madurez en las mujeres es más rápida que en los varones, por lo que las mujeres tienen mayor rendimiento escolar. Finalmente para Rosemberg (1975) el rendimiento escolar femenino es superior al masculino según tres indicadores:

1. Presenta menor tasa de reprobación.
2. Mayor tasa de conclusión del nivel correspondiente.
3. Mayor adecuación entre el año cursado y la edad del sujeto.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Esta investigación pretendió establecer una correlación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, considerando al primero como: "La imagen que el individuo tiene de sí mismo" (Fitts, 1965), y al segundo esencialmente como: "Aquello que se expresa en medidas que intentan describir el grado de acierto que un sistema educativo presenta con respecto a su objetivo central" (Severino, 1985).

La expectativa era que al demostrar este hecho, se proporcionarían fundamentos para la elección de alternativas dentro del área referente a la educación de los adultos. Ahora bien, los datos obtenidos permiten llegar a la siguiente conclusión con respecto a la hipótesis propuesta:

Existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento escolar a estudiantes inscritos en el plan de educación para adulto.

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, ya que se observa que el índice de correlación llegó a ser estadísticamente significativo.

La escala de autoconcepto de la Rosa (1986) puede servir para explorar la autoimagen en el campo escolar o intelectual, esto se ve apoyado por el trabajo que

realizó Gimeno (1976), quien encontró una alta correlación entre las variables de Autoconcepto y Rendimiento Escolar.

El período de desarrollo en que se encuentran los sujetos de estudio (20 a 39 años) corresponde a los períodos del adulto joven y del hombre maduro, de acuerdo a Erik Erikson (1974), en los cuales los adultos jóvenes están entregados a conquistar la intimidad consigo mismos, adquiriendo la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y desarrollando la fuerza ética necesaria para cumplir con tales compromisos. En esta etapa se puede desarrollar plenamente la genitalidad.

En el hombre maduro la intimidad que se pudo lograr en la etapa anterior ahora favorece un enriquecimiento interpersonal, su atención se centra en su familia y profesión, es entonces una etapa de procreación y servicio a los demás en la sociedad, bajo la forma de una creatividad altruista. La personalidad sigue creciendo, es un crecer dándose en el cual no hay pérdida de sí, ni búsqueda de sí en los otros. Esta es una etapa esencial en el desarrollo psicosexual y psicosocial.

Por otro lado para Cass (en Palladino 1980), los adultos pueden aprender y lo hacen bien en edades que varían entre los 20 y 60 años o más. A este respecto Thorndike (1928) señala sobre el aprendizaje del adulto: "El período más apropiado para el aprendizaje es el que va de los 20 a los 25 años, la capacidad disminuye en 1% anual desde los 25 años hasta los 42 años".

El considerar el promedio del alumno, resultó un indicador apropiado para medir la variable rendimiento escolar, sin embargo se recomienda que se utilice una herramienta que pueda ser científica teniendo validez, confiabilidad, objetividad, y que tenga amplitud y practicabilidad. (Lemus, 1974).

En cuanto al sexo no se encontraron diferencias significativas, se infiere que ya en la adultez tanto la mujer como el hombre han alcanzado un grado de madurez similar.

V.I ALCANCES Y LIMITACIONES

La información obtenida en la investigación permitirá disponer de elementos de conocimiento para estructurar acciones en beneficio de poblaciones con características afines a la muestra. La finalidad de estas acciones es orientar a los alumnos hacia campos o áreas de desarrollo que les permitan el despliegue de sus potencialidades y la obtención de logros que resulten en su beneficio, favoreciendo así la formación de un mejor autoconcepto.

Además puede servir para apoyar la reestructuración de los programas para adultos, que se sustenten en las necesidades de educación del sujeto, dentro del contexto social en que éste se halla. También se pretende que emplee la tecnología

educativa adecuada para la educación de los adultos, y que el sistema de educación para los adultos pueda modificar sus métodos y procedimientos, y que no siga las mismas pautas de la escuela tradicional.

Con respecto a las limitaciones del estudio se considera que los resultados del presente estudio pudieron ser afectados por el estrés causado por haberse aplicado la escala de autoconcepto en una sesión de exámenes mensuales, y por el estudio mismo, por lo cual se recomienda que las aplicaciones futuras se realicen fuera de época de exámenes.

El promedio de calificaciones (Promedio Escolar), puede no encontrarse cercano al rendimiento real del alumno. Se sugiere que se utilice en la medida de lo posible, herramientas válidas científicamente, para evaluar el rendimiento escolar.

Además, no existe información suficiente respecto al tema de investigación. La muestra que se tomó es pequeña, por lo que se propone utilizar una muestra más amplia, de adolescentes, ya que estos representan el grueso de la población en México.

Con base en estas consideraciones se recomienda:

- A) Realizar una investigación en la cual se identifique si en la evaluación con la escala de autoconcepto de La Rosa, queda incluido el autoconcepto académico, ya que dicha escala fue construida para medir el autoconcepto global del sujeto.

- B) Realizar una investigación en la cual se ponderen los aspectos que determinan en mayor medida el autoconcepto según el período de desarrollo en que se encuentre el sujeto de investigación, ya que los intereses y motivaciones personales son diferentes en cada etapa de desarrollo.

- C) Realizar una investigación en donde se seleccionen instrumentos o indicadores más precisos para medir el rendimiento escolar, instrumentos que cumplan con los requisitos de validez, confiabilidad, objetividad, amplitud y practicabilidad.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ANDREANI D.O. (1975) Aptitud Mental y Rendimiento Escolar. Barcelona: Editorial Herder.
- BAILEY (1971) Self-Concept Differences In Low And High Achievion Students. Journal of Clinical Psychology, No. 7
- BRAVO, R. DURAN H., MIJANGOS, G. (1984) Estudio Correlativo entre la Escala de Eficiencia Intelectual de Gough y las Calificaciones obtenidas por los Estudiantes del 2o. Semestre de la Facultad de Medicina de la U.N.A.M. Tesis de Licenciatura U.N.A.M.
- BRICKLIN, B. BRICKLIN, P. (1985) Causas Psicológicas del Rendimiento Escolar. México: Editorial Pax.
- CASTREJON DIEZ, J. (1974) Educación Permanente. México: Fondo de Cultura Económica.
- CATELL, R.B. (1968) The Prediction of Achievement and Creativity. New York: Bobbs-Merrill Co. Inc.
- C.E.C.Y.T. Taxqueña. Capacitación 82. México, D.F.
- COMBS, A.W. (1971) Helping Relationships: Basic Concepts for the Helping Professions. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- COOPERSMITH, S. (1967) The Antecedents of Selfesteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- COOLEY, C.H. (1968) The Social Self: On the Meaning of "I". En Gordon, C. & Gergen, K.J. (Eds.), The Self in Social Interaction. Vol. I. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- COOLEY, C.H. (1988) Self-Concept and Success-Failure Atributions of Now Handicapped Students and with Learning Disabilities. Journal of Disability. March, 21 (3).

- DRUMMOND, R. (1987) Predictor of Academic Self-Concept of Older Adults. Psychology Reports.
- DIAZ GUERRERO, R., HOLTZMAN, W.H. & SWARTZ, J.D. (1975) El Desarrollo de la Personalidad en Dos Culturas: México y Estados Unidos. México: Editorial Trillas.
- DIAZ GUERRERO, R. (1982) Psicología del Mexicano. México: Editorial Trillas.
- DOCUMENTO (1983) Evaluación del Rendimiento Escolar en la UNAM. Subproducto No. 1: Concepto de Rendimiento Escolar. Categoría, Variables e Indicadores. C.I.S.E. U.N.A.M.
- EMMITE, P.L. & DIAZ-GUERRERO, R. (1983) Cross-Cultural Differences and Similarities in Coping Style, Anxiety and Success-Failure in Examinations. En Spielberg, C.D. & Díaz-Guerrero, R. (Eds.), Cross-Cultural Anxiety Vol. 2. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- ERIKSON, H.E. (1974) Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Ediciones Horme S.A.E.
- ERIKSON, H.E. (1981) Identidad, Juventud y Crisis. Madrid: Editorial Taurus.
- FITTS, W. (1965) Tennessee Self Concept Manual. Nashville: Counselor Recordings and Tests.
- GALAN MIRAL, (1985) Marco Teórico para el Rendimiento Escolar. Revista Perfiles Educativos.
- GARCIA, C. (1983) Análisis de los Reactivos de una Prueba Objetiva de Rendimiento Escolar. Una Evaluación del Aprendizaje. Documentos. U.N.A.M.
- GIMENO, S.J. (1976) Autoconcepto, Sociabilización y Rendimiento Escolar. Madrid: Editorial Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- HAYNES, N.M. (1988) Differences in Self Concept Among High, Average and Low Archiving High School Sophomore. Journal Psychology. April. 128 (2).
- HERRERA SAINT LEU (1982) La Preparación Pedagógica y el Método de Enseñanza en Relación con el Rendimiento Escolar. Revista Facultad de Medicina U.N.A.M. 25 (2).
- INEA (1987) Carpetas Básicas de Capacitación Inicial para Alfabetizadores. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- JAMES, W. (1968) The Self. En Gordon, C. & Gergen, K.J. (Eds.), The Self In Social Interaction. Vol. 1. New York. John Wiley & Sons, Inc.
- KOTASEK, J. (1976) La Escuela y la Educación Permanente II. México: Editorial S.E.P. Setentas.
- LA ROSA, J. (1986) Escalas de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación. Tesis de Doctorado Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEMUS, L.A. (1974) Evaluación del Rendimiento Escolar. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- MAHEU, R. (1973) La Educación Permanente. Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- MEAD, G.H. (1934) Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- ODALEIA, C. (1978) Mobral. 7 Años a favor de la Educación Permanente. Río de Janeiro: U.N.E.S.C.O.
- PADUA, J. (1982) Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales. México: Editorial F.C.E.
- PALLADINO, E. (1980) Educación de Adultos. Buenos Aires: Editorial Humanitas.

- PAULSTON, R.G. (1970) Algunas Observaciones sobre la Educación de Adultos en América Latina y el Modelo Cubano. La Habana: U.N.E.S.C.O.
- PICK, S. Y LOPEZ, A.L. (1979) Como Investigar en Ciencias Sociales. México: Editorial Trillas.
- PURKEY, W.W. (1970) Self Concept and School Achievement. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- REYES, T.J. (1982) La Evaluación como Factor Determinante en la Enseñanza. Revista Facultad de Medicina. U.N.A.M. 25 (1).
- RICHARDSON, A.G. (1986) Self-Concept of Academic Achievement by West Indian Adolescents. Perceptual and Motor Skill. April 62 (2).
- RICHTA, R. (1969) Civilization at the Crossroads. Praga: International Arts. and Sciences Press.
- ROGERS, C.R. (1950) The Significance of Self-Regarding Attitudes and Perceptions. En Reymert, M.L. (Ed.), Feeling and Emotions. The Mooshe Art Symposium. New York: Mac. Graw-Hill.
- ROGERS, C.R. (1972) El Proceso de Convertirse en Persona. Buenos Aires. Paidós.
- ROSEMBERG, M. (1975) La autoimagen del Adolescente y la Sociedad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ROSENTHAL, L.R. (1973) On The Social Psychology of the Self-Fulfilling Prophecy. Further Evidence for Pygmalion Effects and Their Mediating Mechanisms. New York: MSS Modular Publications.
- SARACOGLU, B. (1989) The Adjustment of Students Learning Disabilities to University and its Relationship to Self-Esteem and Self-Efficacy. Journal of Learning Disabilities 22 (9).

- SCHUNK, D.H. (1989) Self-Efficacy and Cognitive Achievement: Implications for Students with Learning Problems. Journal of Learning Disabilities. 22 (1).
- SEVERINO, L.B. (1985) Evaluación del Rendimiento Escolar. Pruebas Objetivas para el Ciclo Medio de E.G.B. Colección Práctica Educativa. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- SIEGEL, S. (1985) Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta. México: Editorial Trillas.
- THORNDIKE, L.E. (1928) Adult Learning. New York: Editorial Barnes & Noble, Inc.
- TYLER, L.E. (1975) Psicología de las Diferencias Humanas. Madrid: Editorial Marona.
- UNESCO (1979) La Educación Permanente en América Latina. México: Patzcuaro, Michoacan.

ANEXO

DATOS DEMOGRAFICOS (PERSONALES)

1. Sexo: Masculino _____ Femenino _____

2. Edad: _____ Años

3. Marque su nivel de escolaridad.

Analfabeto

Primaria incompleta

Primaria completa

CUESTIONARIO (DS)

A continuación encontrará un conjunto de adjetivos que sirven para describirte.

Ejemplo:

Flaco (a)

Obeso (a)

Muy flaco

bastante
flaco

poco flaco

ni flaco
ni obeso

poco
obeso

bastante
obeso

muy
obeso

En el ejemplo de arriba se puede verificar como hay siete espacios entre "Flaco" y "Obeso". El espacio, cuanto más cerca está de un adjetivo, indica un grado mayor en que posee dicha característica. El espacio central indica que el individuo no es flaco ni obeso.

Si usted se cree muy obeso, pondrá una "X" en el espacio más cercano de la palabra obeso; si se percibe como "Bastante Flaco", pondra una "X" en el espacio correspondiente si no se percibe flaco ni obeso pondrá la "X" en el espacio de en medio. O, si es el caso, en otro espacio.

Conteste en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, tan rápido como le sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión.

Conteste en todos los renglones, dando una "Única" respuesta en cada renglón.

Acuérdese que, en general, hay una distancia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. Conteste, aquí, como usted es y no como le gustaría ser. Gracias.

YO SOY

Introverso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Extroverso (a)
Angustiado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Relajado (a)
Amoroso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Odiado (a)
Callado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Comunicativo (a)
Accesible (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Inaccesible (a)
Rencoroso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Noble
Comprensivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Incomprensivo (a)
Incumplido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Cumplido (a)
Leal	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desleal
Desagradable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Agradable (a)
Honesto (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Deshonesto (a)
Afectuoso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Seco (a)
Mentiroso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Sincero (a)

YO SOY

Tratable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Intratable
Frustrado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Realizado (a)
Temperamental	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Calmado (a)
Animado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desanimado (a)
Irrespetuoso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Respetuoso (a)
Estudioso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Perezoso (a)
Corrupto (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Recto (a)
Tolerante	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Intolerante
Agresivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Pacífico (a)
Feliz	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Triste
Malo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Bondadoso (a)
Tranquilo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Nervioso (a)
Capaz	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Incapaz
Afligido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Despreocupado (a)
Impulsivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Reflexivo (a)
Inteligente	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Inepto (a)
Apático (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Dinámico (a)
Verdadero (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Falso (a)
Aburrido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Divertido (a)
Responsable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Irresponsable

YO SOY

Amargado (a)	_____	Jovial
Estable	_____	Voluble
Inmoral	_____	Moral
Amable	_____	Grosero (a)
Conflictivo (a)	_____	Conciliador (a)
Eficiente (a)	_____	Ineficiente
Egoísta	_____	Generoso (a)
Cariñoso (a)	_____	Frío (a)
Decente	_____	Indecente
Ansioso (a)	_____	Sereno (a)
Puntual	_____	Impuntual
Tímido (a)	_____	Desenvuelto (a)
Democrático (a)	_____	Autoritario (a)
Lento (a)	_____	Rápido (a)
Deshinibido (a)	_____	Inhibido (a)
Amigable	_____	Hostil
Reservado (a)	_____	Expresivo (a)
Deprimido (a)	_____	Contento (a)
Simpático (a)	_____	Antipático (a)
Sumiso (a)	_____	Dominante

YO SOY

Honrado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Deshonrado (a)
Deseable	_____	_____	_____	_____	_____	Indeseable
Solitario (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Amigüero (a)
Trabajador (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Flojo (a)
Fracasado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Triunfador (a)
Tierno (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Rudo (a)
Pedante	_____	_____	_____	_____	_____	Sencillo (a)
Educado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Malcriado (a)
Melancólico (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Alegre
Cortés	_____	_____	_____	_____	_____	Descortés
Romántico (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Indiferente
Pasivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Activo (a)
Sentimental	_____	_____	_____	_____	_____	Insensible
Inflexible	_____	_____	_____	_____	_____	Flexible
Atento (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Desatento (a)
Celoso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	Seguro (a)
Sociable	_____	_____	_____	_____	_____	Insociable
Pesimista	_____	_____	_____	_____	_____	Optimista

" VERIFIQUE SI CONTESTO EN TODOS LOS RENGLONES "

GRACIAS