

01921  
149



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**LA RELACIÓN DEL PERFIL DE PERSONALIDAD CON EL  
APROVECHAMIENTO ESCOLAR AL PRESENTAR EL EXAMEN  
METROPOLITANO DE INGRESO A LA EDUCACIÓN  
MEDIA SUPERIOR**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**  
P R E S E N T A :  
**TANIA GABRIELA MARTÍNEZ PLASCENCIA**

DIRECTOR: MTRO. LUCIO CÁRDENAS RODRÍGUEZ  
ASESOR: LIC. JOSÉ DE JESÚS CARLOS GUZMÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MEXICO, D.F.

2003



EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGÍA.





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **DEDICATORIAS**

***A dios y la Virgen María***, por iluminar mi camino, llenarme de bendiciones y permitir la culminación de este trabajo.

***A mi Madre***, por todo tu amor, esfuerzo y dedicación a lo largo de mi vida. También, por ser la mejor de las maestras, que me ha enseñado que la tenacidad nos lleva a lograr lo que uno se propone.

***A mi Padre***, por tu esfuerzo de cada día, amor y filosofía de la vida, que me ayudó en los momentos más difíciles de este trabajo.

***A Edwin Dávila López***, por tu amor, apoyo y comprensión que forman parte esencial mi vida y sin ellos hubiera sido difícil culminar este trabajo. Además, gracias por compartir conmigo cada momento, siempre con palabras de amor y optimismo.

***A mi hermano Daniel***, por tu paciencia, amistad y cariño durante la realización de este trabajo.

***A mi abuela Ma. Félix Rodríguez Saavedra***, gracias por tu apoyo y motivación.

***A mis sobrinos Daniela y Francisco Daniel***, por llenar de alegría mi vida y por su cariño.

## AGRADECIMIENTOS

**A mi Director de tesis y padrino académico, Dr. Lucio Cárdenas Rodríguez.** Gracias por su paciencia, consejos, ayuda y por creer en mí.

**A mi madrina académica, Lic. Angélica Silis Sánchez,** por su cariño, confianza y motivación. También, por su apoyo para realizar esta investigación aún en horario de trabajo.

**A mi Asesor de tesis, Lic. José de Jesús Carlos Guzmán,** por sus palabras de aliento y apoyo.

**A mis sinodales,** por su comprensión y disponibilidad de horario:

**Lic. Raúl Tenorio Ramírez.**

**Mtra. Silvia Vite San Pedro**

**Lic. Isaura López Segura.**

**A todos mis maestros de la carrera,** especialmente a la **Mtra. Ma. Celia Espinosa Aramburu.**

**A Mariana Ortega Almazán,** mi gran amiga, por su apoyo y cariño, tanto en mi vida personal, como en la académica.

**A la Lic. Verónica Leticia Pelayo Cervantes,** jefa y amiga, por su apoyo, sugerencias y disposición para realizar esta investigación.

**A mi amiga María Teresa Reyes Reyes,** por tu amistad, cariño y motivación.

**A mi amiga Angélica Ayala Centeno,** por impulsarme para realizar este trabajo.

A todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron en la realización de este proyecto.



## ÍNDICE

Resumen .....	1
Introducción .....	2
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>CAPÍTULO 2. ADOLESCENCIA .....</b>	<b>17</b>
2.1 Concepto .....	17
2.2 Factores Biológicos .....	19
2.3 Factores Psicológicos .....	21
2.4 Factores Sociales .....	25
2.5 Enfoques Teóricos de Adolescencia .....	30
2.5.1 Psicoanalítico .....	30
2.5.2 Psicosocial .....	35
2.5.3 Biogenético .....	36
2.5.4 Constructivista .....	37
2.6 Problemas Educativos en la Adolescencia .....	39
<b>CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN .....</b>	<b>43</b>
3.1 Sistema Educativo en México .....	43
3.2 Educación y el Proceso Enseñanza-Aprendizaje .....	53
3.3 Enfoques Teóricos de Aprendizaje .....	56
3.3.1 Conductual .....	56
3.3.2 Social .....	57
3.3.3 Psicoanalítico .....	58
3.3.4 Humanista .....	58
3.3.5 Constructivista .....	59
3.4 Implicaciones del Proceso Enseñanza-Aprendizaje en el Aprovechamiento Escolar .....	62
3.5 Educación Especial: Una Estrategia de Enseñanza .....	67
<b>CAPÍTULO 4. PERSONALIDAD .....</b>	<b>75</b>
4.1 Concepto .....	75
4.2 Enfoques Teóricos de Personalidad .....	81

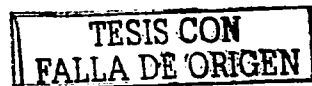
4.2.1	Psicoanalítico .....	81
4.2.2	Neoanalítico .....	83
4.2.3	Humanista .....	84
4.2.4	De Rasgos .....	85
4.2.5	Constructivista .....	88
4.3	Algunos Factores de Personalidad que Inciden en el Aprovechamiento Escolar .....	89
4.3.1	Extroversión-Introversión .....	90
4.3.2	Inteligencia .....	91
4.3.3	Autoconcepto .....	92
4.3.4	Autoestima .....	95
4.3.5	Ansiedad .....	96
4.3.6	Motivación .....	97
4.3.7	Locus de Control .....	101

**CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA .....** 103

5.1	Planteamiento y Justificación del Problema .....	103
5.2	Objetivo .....	105
5.3	Hipótesis.....	105
5.4	Definición de Variables.....	111
5.5	Definición Conceptual de Variables.....	111
5.6	Definición Operacional de Variables.....	112
5.7	Sujetos.....	112
5.8	Tipo de Muestreo .....	113
5.9	Tipo de Estudio.....	113
5.10	Diseño .....	114
5.11	Instrumento .....	114
5.12	Procedimiento.....	123
5.13	Análisis Estadístico .....	124

**CAPÍTULO 6. RESULTADOS .....** 126

6.1	Edad .....	126
6.2	Muestra Total .....	128
6.3	Muestra Total por Sedes .....	130
6.4	Muestra Total comparación entre Sedes .....	135
6.5	Muestra de Sexo Masculino Total .....	139
6.6	Muestra de Sexo Masculino por Sedes .....	139
6.7	Muestra de Sexo Masculino comparación entre Sedes .....	146



6.8	Muestra de Sexo Femenino Total .....	153
6.9	Muestra de Sexo Femenino por Sedes .....	153
6.10	Muestra de Sexo Femenino comparación entre Sedes .....	158
6.11	Prueba t comparación de Sexo Masculino contra Femenino Total .....	162
6.12	Prueba t comparación de Sexo Masculino contra Femenino por Sedes .....	163

**CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

<b>LIMITACIONES Y SUGERENCIAS .....</b>	<b>170</b>
---	------------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>175</b>
---------------------	------------

Hoja de Respuestas Inventario T-JTA .....	175
---	-----

Perfil del Inventario T-JTA .....	176
-----------------------------------	-----

<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>177</b>
--------------------------	------------

**INDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS**

Gráfica 1 .....	127
Gráfica 2 .....	138
Gráfica 3 .....	152
Gráfica 4 .....	161
Tabla 1 .....	127
Tabla 2 .....	129
Tabla 3 .....	134
Tabla 4 .....	145
Tabla 5 .....	160
Tabla 6 .....	162
Tabla 7 .....	164
Tabla 8 .....	165
Tabla 9 .....	166
Tabla 10 .....	167
Tabla 11 .....	168

## RESUMEN

El propósito de la presente investigación es conocer si existe o no relación entre las características de personalidad y el aprovechamiento escolar bajo. Para ello, se trabajó con una muestra de 120 alumnos, 42% de sexo masculino y 58% de femenino, cuya edad fluctúa entre 16 y 22 años, a los cuales se aplicó el Inventario Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson, que consta de 180 preguntas con 3 opciones de respuesta para medir el temperamento a partir de los 9 rasgos que la conforman. Se utilizó un diseño cuasiexperimental transversal, ya que la muestra se conformó independientemente de la investigación, además los datos se obtuvieron en un solo momento, con el fin de describir y analizar su incidencia al inicio del curso. Se emplearon la media y desviación estándar para describir la variable edad y los rasgos que conforman la prueba utilizada. Asimismo, a estos últimos se aplicó la prueba *t* para muestras independientes (sexo masculino y femenino) para determinar su grado de significancia, encontrándose, en la población total, diferencias en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*. Por su parte, en el análisis por sedes, en la 2, en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)* y en la sede 5, en el *Nervioso VS Reposado Calmado (A)*. En cuanto a la variable edad no se encontraron diferencias significativas.



## **INTRODUCCIÓN**

Diversas investigaciones han determinado la incidencia de los rasgos de personalidad en el aprovechamiento escolar bajo. En algunos casos, la relación se ha considerado nula. Sin embargo, en otros, al alumno se le ha concebido como ser individual que posee una forma específica de reconocer, asimilar información y formar estructuras cognitivas, lo que depende en gran parte de sus características personales **(Hernández, 1999)**.

La escuela se relaciona con el desarrollo de la personalidad, ya que es un lugar donde el alumno desempeña actividades significativas al interactuar con compañeros, maestros y las demandas de la sociedad, pues desea tener logros académicos importantes, una elección vocacional adecuada, la adaptación a los cambios biológicos, psicológicos y sociales que presenta e interactuar funcionalmente con las demás personas **(Alcántara, 1998)**.

Por su parte, los profesores se ven en la necesidad de interpretar las conductas de los alumnos, ya que no perciben directamente sus intereses, actitudes, motivaciones, aspiraciones y problemas, lo que impide que no sean capaces de adaptar el currículo a las necesidades de personalidad de los alumnos o aconsejarlos de acuerdo a las expectativas y demandas que tienen. Este último aspecto, además es obstaculizado por la hostilidad que exteriorizan los alumnos adolescentes hacia las personas adultas **(Ausubel, Novak y Hanesian, 1999)**.

En esta etapa, el bajo rendimiento escolar se presenta con mayor intensidad que en la infancia a causa de las presiones que ejercen los padres, familiares

y compañeros. Aunado a ello, la falta de preparación de los maestros, los hábitos de estudio deficientes que acarrearán los alumnos adolescentes desde las primeras etapas de educación y las exigencias que impone el sistema educativo, quien considera que a los estudiantes es posible transmitirles una educación universal que no toma en consideración los métodos, materiales, programas educativos, la duración del curso escolar, las necesidades educativas especiales y la diversidad educativa presente durante la adolescencia. Problemas que adquieren relevancia cuando los alumnos adolescentes intentan ingresar a la educación media superior y competir con un conjunto de alumnos que excluyen a aquellos que por sus características personales se quedan sin un lugar que les permita continuar sus estudios.

En el capítulo 1, se señalan los antecedentes del problema, donde se exponen algunos aspectos de la educación, personalidad y adolescencia. También se describe el instrumento que se utilizó para medir las variables de interés.

En el capítulo 2, se realiza una breve revisión del concepto adolescencia, de los factores biológicos, psicológicos y sociales que se presentan en la etapa adolescente, así como los enfoques teóricos más relevantes. Finalmente, se exponen los problemas educativos que se presentan frecuentemente en la adolescencia.

En el capítulo 3, se describe el sistema educativo en México, el papel de la educación como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, los enfoques teóricos de aprendizaje de mayor trascendencia en el contexto educativo, las implicaciones que tiene el proceso enseñanza-aprendizaje en el

aprovechamiento escolar bajo y, por último, se hace referencia a la educación especial como estrategia de enseñanza.

Posteriormente, en el capítulo 4, se puntualiza el concepto personalidad, los enfoques teóricos más sobresalientes del concepto antes mencionado, así como algunos factores de personalidad que inciden en el aprovechamiento escolar.

En el capítulo 5, se presenta la metodología que se siguió durante el desarrollo de esta investigación.

En el capítulo 6, se presentan los resultados obtenidos al aplicar el Inventario de Personalidad Análisis del Temperamento Taylor y Johnson (T-JTA).

En el capítulo 7, se lleva a cabo la discusión y conclusiones del presente estudio. Asimismo, se analizan las limitaciones de esta investigación y las sugerencias para posteriores investigaciones.

Finalmente, en el apartado de anexos, se muestra la hoja de respuestas y la del Perfil de Personalidad, correspondientes al Inventario T-JTA.

## **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Desde la época prehispánica, en nuestro país, la educación era exclusivamente para los guerreros y sacerdotes, durante la conquista se utilizó como una forma de evangelización y castellanización. Posteriormente, durante los siglos XVII y XVIII sólo la clase alta tenía derecho a ella, y fue hasta el siglo XIX cuando existió la necesidad de unificar la educación, lo que dio origen a las primarias, las cuales eran obligatorias, laicas y gratuitas.

En 1917, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º, determina el conjunto de normas que en la actualidad rigen la educación en el territorio nacional. En él se señala la educación laica, obligatoria y gratuita, siempre que ésta sea básica. Asimismo, el Poder Ejecutivo se asigna como tarea la creación de planes y programas que abarquen los diferentes sectores educativos, por medio de la integración de los recursos económicos, tecnológicos y científicos con los que cuenta el país, con la finalidad de favorecer el desarrollo social, económico y cultural humano.

Por educación debe entenderse “un proceso de modificación, transformación y desarrollo a través del cual el ser humano se perfecciona en virtud de sus características humanas específicas que le permiten captar y desarrollarse en cualquier etapa de su vida, tomando en consideración el medio sociocultural en el que se desenvuelve” (Hernández, 1999). Por ello, se relaciona con la naturaleza humana, el crecimiento, el conocimiento, la comprensión, la moral y la religión, ya que se le considera como uno de los medios que

emplea la sociedad para preservar su integridad y el orden de la sociedad humana (Moore, 1987).

Con frecuencia, la educación se ha explicado a través de la corriente cognoscitiva, la cual tiene su origen en el psiquismo humano, es decir, cómo el ser humano conoce y piensa. Los principios básicos de éste paradigma hacen referencia a la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento, lo cual acentúa la importancia del alumno en su propio proceso de aprendizaje (Good y Brophy, 1996). De acuerdo con esto, los procesos cognoscitivos posibilitan la construcción e internalización del conocimiento por medio del lenguaje, la escuela, los medios de comunicación social y los demás agentes sociales.

Ésta investigación se basa en las posturas constructivas de desarrollo de Jean Piaget y el aprendizaje social de Lev Vigostky. Pues, de acuerdo con Piaget (citado en Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996), los seres humanos adquieren conocimiento de manera individual, a través del desarrollo de esquemas cognitivos a lo largo de cuatro periodos distintos, como producto de la manipulación del ambiente. Por ello, en su teoría de la equilibración enfatiza la acomodación y asimilación de los esquemas como dos mecanismos fundamentales para mantener el orden y el significado de lo que se aprende, y así formar una estructura cognoscitiva única.

Por su parte, Vygotky (citado en Sprinthall, et al., 1996), considera que el aprendizaje de un organismo es producto de la interacción social y del nivel de desarrollo. Con respecto a esto, la educación es un proceso interactivo en el que deben de participar profesores y padres de familia de igual manera,

debido a que una interacción inadecuada, puede entorpecer el desarrollo cognoscitivo. Por tanto, la educación debe plantear problemas que estén poco después de las capacidades de los alumnos para producir un nuevo proceso resolutivo de enseñanza y aprendizaje activo, que incluye de manera directa la comprensión, a lo que acuñó el término de desarrollo próximo.

Vygostky considera que un proceso de aprendizaje se produce cuando el alumno es un ser activo que no solo funge como receptor, ya que toda actividad de aprendizaje se da gracias a la discusión reflexiva con otros, lo que produce transformaciones que implican la desintegración de algunas estructuras de conocimiento y la integración de sus elementos en otras nuevas o más complejas.

En México la educación se divide en básica, postbásica y especial. La primera es aquella que pretende adecuar pedagógicamente los programas de educación preescolar, primaria y secundaria. La postbásica atiende a niños desde los cero años hasta jóvenes de 20 años. La educación especial atiende a niños y a jóvenes de cero a 20 años, con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades dentro del sistema de enseñanza tradicional, además detectar y encauzar a los alumnos que presentan capacidades de aprendizaje sobresalientes **(Villamil, 1996)**.

A pesar de la subdivisión antes mencionada, la educación ha evolucionado a un sistema de enseñanza único para todos los alumnos, considerando las necesidades educativas especiales dentro de un amplio marco, que independientemente de las características individuales y del entorno,

favorecerá el desarrollo integral de todos los alumnos. No obstante, la diversidad educativa en la escuela secundaria es uno de los problemas más graves, pues es difícil proporcionar una respuesta educativa adecuada a un conjunto de estudiantes con necesidades de formación e intereses personales diversos, los cuales se encuentran en el mismo centro escolar compartiendo un currículum que en parte es común. Es importante mencionar que en ésta investigación la población a estudiar fue un conjunto de estudiantes que acababan de concluir la educación secundaria.

El adolescente presenta rebeldía hacia la autoridad y las presiones paternas, los hábitos de estudio deficientes que trae consigo desde tiempo atrás se hacen evidentes, además las lecciones le parecen tediosas gracias a la gran variedad de intereses que presenta en ese momento. La necesidad de crear una nueva conciencia de su cuerpo hace que se vean con frecuencia preocupados por la rapidez con que se manifiestan los cambios y la preocupación de tener una imagen apegada al estereotipo impuesto por la sociedad. Su desarrollo trae repercusiones importantes en la vida del adolescente, al aplicar su capacidad de abstracción al reconocimiento de sí mismo como un ser que cambia en el tiempo. Esta variedad de cambios que presentan los adolescentes debe considerarse ampliamente para fines de ésta investigación.

En ésta etapa, encuentran la necesidad de adquirir nuevos conocimientos y técnicas culturales, pautas de adaptación al nuevo ambiente escolar, juegos, actividades motrices que le permitan liberar energía física, adaptarse y crear nuevas actividades frente a sus familiares (Luna y Ortiz, 1993). Los adolescentes tienen una intensa necesidad de adaptarse a los valores del

grupo de compañeros, lo que los hace dependientes porque disfrutan del estatus derivado y obtenido al seguir sus gustos, modas, normas, prejuicios, creencias y aversiones que les permitirán aprender las destrezas de la vida adulta, lo cual hace que traten de concentrarse en el valor del aprovechamiento académico por considerarlo necesario para ingresar a la universidad y hacerse acreedores a las recompensas de la clase media relativas al estatus administrativo y profesional (Ausubel, Novak y Hanesian, 1999). Tal es así que la aspiración a ingresar a la enseñanza media superior se vuelve una exigencia para los jóvenes, lo que hace que el acceso se dificulte por diversos factores, como el acelerado crecimiento de la población, la sobredemanda de matrícula por la falta de información de los objetivos y las características de cada una de las instituciones que ofrecen enseñanza media superior, la diferencia de criterios de selección y promoción de las diversas opciones educativas, la falta de planeación y la coordinación de recursos.

En un esfuerzo por ampliar el nivel de educación terminal y de facilitar el acceso de los jóvenes a la enseñanza media superior, en la zona metropolitana de la Ciudad de México se estableció la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas para la Educación Media Superior (COMIPEMS), con el propósito de ordenar, coordinar, optimizar los esfuerzos y recursos para ofrecer un lugar a los egresados de la educación secundaria, bajo los procedimientos y requisitos establecidos en un concurso de ingreso único, a través de la participación en un examen que brinda la posibilidad de que los estudiantes concursen por su ingreso a varias opciones, sin realizar varios exámenes, pagos y sin cancelar opciones educativas para otros aspirantes. Esto con la finalidad de garantizar un lugar



en la educación media superior a prácticamente todos los jóvenes egresados del nivel secundario. A pesar de ello, éste propósito no se ha alcanzado totalmente, ya que en cada periodo de aplicación del examen único, entre el 1 y 5 por ciento de aspirantes, no logran obtener los 31 aciertos mínimos requeridos para ingresar a cualquier institución educativa. Para apoyar a estos alumnos la COMIPEMS acordó la creación de un curso para superar las deficiencias básicas, de los estudiantes que obtuvieran menos de 31 aciertos, instruyéndose en 1997 por primera vez el programa que denominó "Curso para Mejorar los Conocimientos y las Capacidades Básicas", que abordaría las habilidades de lenguaje y de razonamiento lógico-matemático, indispensables para el éxito académico. El curso se impartió durante 24 semanas, de 15 a 20 horas a la semana, donde se trabajó con grupos de 30 a 40 alumnos, en escuelas incorporadas distribuidas estratégicamente en el área metropolitana. Para la impartición del curso, se seleccionaron y contrataron, a través de un perfil, profesores de la planta docente de CONALEP, DGETI, SECyBS y COLBACH, quienes durante el curso evaluaron el desempeño de los alumnos mediante un sistema de instrumentación y al concluir el curso expidieron una constancia de asistencia. Esta decisión se tomó al analizar los resultados arrojados por el examen, se definieron los materiales didácticos y aquellos que apoyaron la enseñanza, como instrumentos de evaluación de aptitudes/habilidades, diagnósticos, de aprovechamiento periódico, de comportamiento final y los reportes de desempeño de cada alumno (COMIPEMS, 1997). Los resultados muestran la existencia de un problema, que además de estar relacionado con la presencia de necesidades educativas especiales que los alumnos traen consigo de tiempo atrás, también será necesario determinar los rasgos característicos de personalidad de los estudiantes adolescentes como parte

de la etapa que están viviendo, ya que durante la adolescencia, el aislamiento de los jóvenes con respecto a sus mayores se hace progresivo, complicándose a menudo con hostilidad abierta y actitudes en contra de los adultos. Además, se destruyen los canales de comunicación y los profesores se ven obligados a interpretar la conducta de los alumnos, recurriendo a predisposiciones y prejuicios interpretativos tomados de sus propias experiencias de adolescencia. Como resultado, los profesores no pueden percibir con exactitud los intereses, actitudes, motivaciones, aspiraciones y problemas de sus alumnos, siendo incapaces de aconsejarlos adecuadamente o de adaptar con eficacia las necesidades especiales de personalidad de los alumnos inadaptados. Por ello, la escuela se relaciona con el desarrollo de la personalidad, pues constituye el lugar donde los adolescentes pasan gran parte de sus vidas, desempeñan muchas actividades significativas y obtienen gran parte de estatus al interactuar con sus compañeros y adultos (Hernández, 1999).

La personalidad propia de cada adolescente depende de la trascendencia que tienen para el cada una de las personas con quienes trata, de los tipos de comportamiento que se le presentan en sus modelos y de la manera en que asimila las nuevas expectativas y las experiencias anteriores, pasando por cierto grado de desequilibrio e inestabilidad de los rasgos de temperamento y carácter (Aboys y García, 1996). La personalidad se define como “la organización de cogniciones, emociones y conductas que orientan y dan coherencia a la vida de una persona. En ella se reflejan los factores genéticos y los de aprendizaje, de manera que incluye aspectos del pasado, presente y futuro” (Pervin, 1998). Los elementos que describen la personalidad son los

rasgos, en ellos se describen regularidades o consistencias generales en el funcionamiento de las personas.

El ajuste de la personalidad se relaciona con el aprovechamiento escolar. En tanto, el alto aprovechamiento indica menos problemas y se caracteriza por una elevada integración del yo, independencia, madurez y responsabilidad a presiones culturales. Por el contrario, el desajuste de la personalidad se relaciona negativamente con el aprovechamiento escolar inferior, debido a que los síntomas interfieren de una u otra manera, con los factores cognoscitivos y motivacionales que fomentan el aprendizaje y el aprovechamiento a largo plazo. Los signos más comunes de este desajuste consisten en poca duración de la atención, hiperactividad, reacciones agresivas, bajo nivel de aspiraciones académicas e inmadurez (Pérez, 2000).

De acuerdo a lo anterior, **Reinderman y Neubauer (2001)**, trabajaron con una muestra de 280 estudiantes adolescentes Germánicos, a los que aplicaron el cuestionario *Angstfragebogen für Schüler* (AFS) para medir ansiedad general y el grado de frustración académica, el *Leistungsmotivationstest* (LMT), para conocer la motivación académica, a través de 3 escalas; perseverancia, ansiedad y represión de la ansiedad. El cuestionario *Anstrengungsvermeidungstest* (AVT) como indicador de orientación adecuada y evitación al esfuerzo. El *Arbeitsverhaltensinventar* (AVI) en medidas de conducta y actitudes a través del trabajo y aprendizaje, el *Fragebogen zum Arbeitsverhalten von Schülern* (AVS) para medir los estilos cognitivos y actitud hacia el aprendizaje, el *Fragebogen zur Erfassung des Erkenntnisstrebens*, el cual mediante una escala da a conocer la motivación a la adquisición del conocimiento y la memorización. Finalmente, dos escalas del

cuestionario *Selbstwirksamkeit*, como medida de la solución y control de problemas escolares y problemas en general. Los resultados obtenidos indican que la ejecución académica puede ser influenciada positiva o negativamente por factores de la personalidad, tales como el autoconcepto, la ansiedad o motivación. De acuerdo con esto, las personas con elevada motivación, orientación vocacional y bajo nivel de ansiedad pueden mostrar puntajes altos en los test de inteligencia y buena habilidad mental.

**Burrows y Oakland (1997)**, para medir el temperamento y su relación con los estilos de aprendizaje en el aprovechamiento escolar, aplicaron a 417 estudiantes mexicanos, americanos, africanos y caucásicos, el test *Myers-Briggs* (MBTI). Éste último incluye cuatro escalas dicotómicas; *Extroversión(E)-Introversión(I)*, *Acierto(S)-Intuición(N)*, *Pensamiento(T)-Sentimiento(F)*, *Juzgar(J)-Afirmar(P)*. Al principio de la investigación por medio de éste instrumento, se indicó el temperamento y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Posteriormente, se entrenó a los maestros durante 4 sesiones, a través de lecturas, proporcionándoles por escrito las instrucciones asociadas a cada temperamento que deberían utilizar cada uno para el desarrollo de sus lecciones. Esto es, en (SJ), los maestros reforzarían los pensamientos convencionales que fueran consistentes con la información presentada en el texto, en (SP) la participación, involucramiento y espontaneidad, en (NT) la competencia como habilidad de ideas y en (NF) la creatividad de ideas, el crecimiento personal y la expresión personal de experiencias y sentimientos. Uno de los maestros empleó una de las cuatro estrategias instruccionales en cuatro clases, dos utilizaron las cuatro estrategias en cuatro clases, repitiendo la estrategia en una clase, mientras que dos utilizaron dos métodos diferentes. Este mismo procedimiento se

siguió durante la segunda fase del estudio. Los resultados de esta investigación indican que el temperamento es un atributo que influye en el aprovechamiento escolar, sirviendo como base de los estilos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, que algunas cualidades del temperamento pueden contribuir importantemente en la manera en que los estudiantes aprenden, en el esquema teórico, el desarrollo mental, la sensibilidad cultural y se relaciona en la manera en que los estudiantes alcanzan el aprendizaje óptimo. Aunado al temperamento, el tipo de instrucción, los maestros, las principales teorías de aprendizaje, el desarrollo mental y la cultura tienen un fuerte impacto en el aprovechamiento escolar.

Otro estudio es el de **Gallagher (1996)**, quien investigó la relación entre el aprovechamiento escolar y la personalidad. Para ello, trabajó con una muestra de 364 estudiantes universitarios, los cuales llenaron el Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI) y el cuestionario de afrontamiento *Ways of Coping Checklist*, a mitad del semestre y al final del curso. El EPI para medir individualmente los niveles de *Introversión* y *Extroversión* (E) y *Estabilidad-Labilidad* o *Neuroticismo* (N). A través de éste último, se encontró que los introvertidos tienen aprovechamiento escolar más alto, en comparación con los extrovertidos, ya que el aprovechamiento escolar de éstos últimos se sustenta en un soporte social, por lo que se dirigen hacia lo temperamental para acomodar sus tendencias básicas a las demandas particulares de la situación. No obstante, la buena ejecución de los extrovertidos se puede observar cuando se modifica su ambiente hasta enfocarlos a su actividad académica. También se encontró que el neuroticismo influye en el aprovechamiento escolar porque se requieren diferentes estrategias de

afrontamiento, es decir, el neuroticismo provoca que los introvertidos se comporten serios.

Por último, **Busato, Prins, Elshout y Hamaker (2000)**, realizaron una investigación que integra la habilidad intelectual, los estilos de aprendizaje, la personalidad y la motivación académica para investigar la relación de éstas variables con el éxito escolar en la educación superior, a través de una muestra de 409 estudiantes de la Universidad de Amsterdam, a los cuales se les aplicó el Inventario de *Estilos de Aprendizaje (ILS)*, desarrollado por Vermut para medir los estilos de aprendizaje, el test *Vijf Persoonlijkheids-Factoren* test, para los cinco factores generales de personalidad y el *Prestatie-Motivatie-Test*, para la motivación académica. Los estilos de aprendizaje fueron considerados como estrategias de procesamiento, estrategias de regulación, modelos mentales de aprendizaje y orientaciones de aprendizaje. La personalidad, integrada por cinco factores, llamados extroversión, empatía, pensamiento, neuroticismo y disposición a experimentar (también intelectual o cultural). La extroversión se refiere al grado de sociabilidad de las personas a través de la experiencia positiva de las emociones y la elevada actividad. La empatía es asociada con la disposición a la protección, al altruismo, la complacencia amistosa y a confiar. El pensamiento, como el aprovechamiento, autocontrol, persistencia y seguridad; el neuroticismo hace referencia al grado de emociones negativas que experimentan las personas. La apertura a la experiencia está asociada con la receptividad a nuevas ideas, la preferencia de una variedad de sensaciones e intelectualidad. Finalmente se encontró que la personalidad es predictor positivo del éxito académico, especialmente cuando se hace referencia a los cinco factores generales.

Diversas investigaciones han relacionado ampliamente las características de personalidad con el aprovechamiento escolar. En ésta investigación, a partir del Inventario Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA) (ver descripción del instrumento pags. 114 -123) se intentó determinar si existen o no un conjunto de rasgos de personalidad que influyen en el aprovechamiento escolar bajo.

## **CAPÍTULO 2. ADOLESCENCIA**

### **2.1 CONCEPTO.**

En la antigüedad algunos filósofos griegos, pensadores y escritores señalaron que una mínima parte de la población entre los 13 y 20 años de edad se comportaba indisciplinadamente, cuestionaba la autoridad de sus padres y tenía deseos sexuales. Sin embargo, hasta finales del siglo XIX, los niños se incorporaban al trabajo entre los 7 años y el inicio de la pubertad, de tal forma que pocos eran los que estudiaban, aquellos que lo hacían, eran de edades diferentes y no permanecían estudiando por mucho tiempo, de manera que no existía el concepto de adolescencia como etapa particular del desarrollo.

A finales del siglo XIX, en Occidente, bajo la influencia de la Revolución Industrial, la capacitación, la formación y el estudio, adquieren importancia. A pesar de ello, los hijos de los obreros continuaban incorporándose al trabajo desde edades tempranas, mientras que los de la clase media y alta incrementaban su permanencia en las escuelas, por lo que aumentó progresivamente el número de estudiantes, lo que dio origen al desarrollo de planes y programas de estudio cada vez más complejos. Posteriormente, los hijos de los obreros comenzaron a asistir a instituciones educativas hasta que se introduce el concepto de escolaridad obligatoria, la cual se ha prolongado en los últimos años en diversos países. A consecuencia de lo anterior, en nuestra cultura, la dependencia familiar tanto económica como emocional, ha retrasado considerablemente la incorporación de los adolescentes al mundo adulto, y al mismo tiempo ha dado origen a un



grupo que además de desarrollar sus propios hábitos, se enfrenta a problemas particulares que lo diferencian de los demás **(Palacios, Marchesi y Coll, 1990)**. Por ello surge conceptualmente la etapa adolescente, cuyo término proviene del latín *adolescere*, que significa ausencia o falta de madurez **(Villamil, 1996)**.

La adolescencia se considera un proceso psicológico, biológico y social, donde los adolescentes modifican su manera de interactuar con el medio **(Papalia y Wendkos, 1999; Moraleda, 1999)**. Esto es, su inicio es biológico, se determina de acuerdo a la época, la cultura y el ambiente en que se viva **(Berryman, 1994)**. Así, la adolescencia se relaciona con el crecimiento físico que se lleva a cabo durante la pubertad **(Alcántara, 1998)**. Esta última puede definirse como un proceso biológico que transforma al niño en una persona sexualmente madura **(Hoffmanis y Hall, 1996)**.

Asimismo, la adolescencia es una etapa de transición y de cambios que da fin a la infancia y se considera preámbulo para la adultez, por ello en esta etapa existe incertidumbre, desesperación, desprendimiento de las ligaduras con los padres, surgimiento de los sueños y las esperanzas para el futuro **(Palacios et al., 1990)**. La edad de inicio puede variar de acuerdo a la cultura, raza y la ubicación geográfica. Sin embargo, para la Organización Mundial de la Salud (OMS), la adolescencia inicia a los 10 años y termina a los 19, mientras que, para las Naciones Unidas, la edad se retrasa abarcando de los 15 a los 24 años. Así pues, el periodo de adolescencia puede considerarse de los 12 a los 18 ó 20 años de edad, donde ocurren cambios físicos, psicológicos y sociales que producen desequilibrio durante esta etapa **(Villamil, 1996)**.

## 2.2 FACTORES BIOLÓGICOS.

Al inicio de la adolescencia se presentan necesidades médicas, nutricionales, psicológicas, educativas y sociales diferentes a las de la población en general que se asocian al comienzo de la pubertad (Villamil, 1996). Esta última inicia cuando la glándula pituitaria se comunica con las glándulas sexuales y éstas a su vez segregan hormonas (Alcántara, 1998). La producción hormonal de las glándulas sexuales y las que se asocian, determinan la morfología del cuerpo adolescente y la tendencia sexual, de tal forma que los hombres producen mayor cantidad de andrógenos y las mujeres de estrógenos (Villamil, 1996).

Los hombres empiezan su crecimiento acelerado dos años después que las mujeres, alcanzando la cumbre alrededor de los 14, hasta llegar a la estatura de adultos a los 16 años. La primera manifestación de cambio es el crecimiento de los testículos, seguido de la aparición de vello púbico sin pigmentar, el crecimiento del pene y el cambio de voz que con el tiempo se va haciendo más firme. Posteriormente empieza a aparecer vello en las axilas y en la piel. Después se producen los espermatozoides y las primeras eyaculaciones, aumentando paulatinamente su producción. El vello púbico se pigmenta, el crecimiento del organismo es muy rápido, posteriormente desacelera (Palacios et al., 1990; Villamil, 1996). El vello en el pecho aparece al último y concluye en la adultez temprana (Hoffmanis y Hall, 1996). Además de lo anterior, se presenta el aumento en el grosor de la piel, de las glándulas sebáceas que originan la formación de barros y espinillas y el ensanchamiento de la espalda (Papalia y Wendkos, 1999). Sus hombros se

ensanchan más que las caderas, aumentando su cuerpo en musculatura, lo que explica la fuerza muscular que tienen **(Hoffmanis y Hall, 1996)**.

En las mujeres, las caderas se redondean, el pecho se abulta, éste se desarrolla con pigmentación de areolas y pezones, aparece el vello púbico no pigmentado, crece con rapidez y se pigmenta, al igual que el vello axilar; el útero, la vagina, los labios y el clítoris aumentan de tamaño, el crecimiento del cuerpo llega a su máximo. A continuación se presenta la primera menstruación o menarquía y el crecimiento disminuye **(Palacios et al., 1990)**. Estos fenómenos puberales son los que conducen a la madurez sexual **(Papalia y Wendkos, 1990)**.

Así pues, el desarrollo físico de esta etapa se caracteriza por las asincronías que preocupan al adolescente. El desarrollo muscular y óseo es muy rápido, la proporción corporal sufre modificaciones, los rasgos faciales se alteran por el crecimiento de la parte superior de la cara, las piernas, las manos y los pies crecen más rápido que el tronco, por lo cual se modifica el metabolismo y la actividad del organismo para aproximarse al estado adulto **(Villamil, 1996)**.

Entre los factores que influyen en la maduración están los factores hereditarios, las diferencias entre los sexos, la cultura, las hormonas y la salud que posea el adolescente **(Palladino, 1998)**.

A pesar de lo anterior, los adolescentes sufren cambios biológicos que no siempre pueden comprender, pues sienten que no pueden controlar lo que les ocurre **(Berryman, 1994)**. El crecimiento rápido del cuerpo hace que

perciban al mundo incierto, inestable y sometido a cambios. Debido a su autopercepción, les es difícil adaptarse, lo que da origen a manifestaciones psicológicas (Moraleda, 1999).

### 2.3 FACTORES PSICOLÓGICOS.

Al producirse rápidamente cambios físicos en el cuerpo, el adolescente no tiene tiempo para asimilar esa nueva apariencia, lo que puede hacerle sentir inseguridad y problemas en cuanto a la imagen que percibe de sí mismo, de manera que se encierra en fantasías y reacciona con cambios de humor que se caracterizan por facilidad de emoción afectiva y ligera excitabilidad. La primera permite la adhesión a los contenidos de valor, a ideas radicales y exclusivas (Palladino, 1998). Por su parte, la excitabilidad provoca la necesidad de cambiar rápida y frecuentemente de aspiraciones, que le hacen sentir que el mundo adulto es complejo, lo que repercute en sus relaciones familiares y decisiones vocacionales (Alcántara, 1998; Moraleda, 1999).

La adolescencia, además de ser una época de cambios, es turbulenta, llena de tensiones y grandes sufrimientos (Palacios, et al., 1990). Sin embargo, la forma en que reaccionan los adolescentes a los cambios puberales en gran parte depende de los patrones de pensamiento, los sentimientos relacionados con la sexualidad durante la niñez, la reacción de sus padres, compañeros, su apariencia y la cultura en que se desenvuelven. Esta última define el cuerpo atractivo y apropiado, lo cual se transmite por la familia, los amigos, las imágenes que ven en televisión y las revistas (Hoffmanis y Hall, 1996).

En nuestra cultura, la madurez temprana o tardía de los adolescentes se percibe diferente en el caso de los hombres y las mujeres. En los primeros, la maduración precoz se recibe con agrado, pues se distingue de los demás, por su físico y fuerza. Además obtienen beneficios para su autoestima, ya que disfrutan tener el mismo nivel de madurez que las mujeres de su misma edad (**Papalia y Wendkos, 1999**). Por el contrario, los que maduran tardíamente se sentirán más inseguros e inadecuados. Sin embargo, en ambos se dan sentimientos de socialización importantes, así el que ha madurado precozmente se ve presionado a comportarse con respecto a su madurez física, lo que puede ocasionarle tensión y sentimientos de incompetencia. Mientras que en aquellos que maduran lentamente, se espera un comportamiento más infantil que el capaz de producir en relación con su madurez psicológica, lo que le produce tensiones con los adultos (**Palacios et al., 1990**).

El adolescente pasa por un periodo de contradicciones que le provoca confusión, ambivalencia, dolor y problemas al enfrentar el medio social y familiar, tratando de buscar solución a los problemas que se le presentan, los que constituyen parte importante del mundo nuevo al que se enfrenta. Cuando atraviesa por un momento amenazante huye hasta refugiarse en la fantasía para protegerse del mundo adulto, ya que al mismo tiempo desea formar parte de él y huir del mismo (**Palladino, 1998**). Por ello, el ensueño o soñar despierto es característico de esta edad, ya que se presenta como una manera de defenderse del medio que le hace sentirse incomprendido, por lo que busca la comprensión y explicación de sus vivencias. Aparece la nostalgia como otra forma de angustia en protesta contra su personalidad no organizada y el recuerdo de la infancia donde todo estaba controlado. No

obstante, los adolescentes se ven afectados cuando sustituyen la angustia por la soledad porque su personalidad no está constituida y requieren de la ayuda de los demás, descubriendo a otras personas diferentes a las que convivió durante la infancia, para atraerlos a sí mismo y transformarlos a medida de sus propios ideales **(Villamil, 1996)**. De igual forma, en la adolescencia se da la introversión, lo que aproxima a que el adolescente experimente fuerte impulso al aislamiento. Frente a dicho impulso, el adolescente experimenta una necesidad de comunicar sus ideas y experiencias a una o varias personas en las que confía **(Moraleda, 1999)**.

La adolescencia aparece cuando el individuo sustituye su identificación infantil por un nuevo tipo de identificación que le impulsa a tener nuevas decisiones, elecciones, autodefinirse y por consiguiente a comprometerse. Así, un problema básico en la adolescencia es la identidad, la cual equivale al conjunto de identificaciones que se han presentado desde etapas tempranas. Esta identificación se da parcialmente de aquellas personas de las que se siente ligado afectivamente, ya que al finalizar esta etapa se habrá logrado una identidad coherente y razonable que incluya todas las identificaciones que le fueron significativas hasta llegar al conocimiento de sí mismo. A pesar de lo anterior, existen identidades transitorias que solo se adoptan durante periodos determinados, ocasionales, en situaciones nuevas y circunstanciales, de acuerdo al medio social donde se desenvuelve **(Palladino, 1998)**.

La identidad se determina por la personalidad, la identificación de modelos, la manera de afrontar los conflictos, regular la conducta y la adopción de papeles sociales que hacen posible la formación de una identidad madura.

Al construir su identidad, los adolescentes se separan emocionalmente de los padres transfiriendo ese afecto a sus compañeros. Cuando este proceso no se desarrolla con normalidad se produce una identidad confusa, en la que los adolescentes no son capaces de comprometerse, continúan dependiendo emocionalmente de sus progenitores y no tienen identidades de compromiso. Otros pueden ser emocionalmente independientes de sus padres, no tener confianza en sí mismos, ni autonomía, puesto que, emocionalmente no son independientes, lo que repercute en bajo rendimiento escolar, experiencias sexuales prematuras y consumo de drogas. Por el contrario, el adolescente individualizado está apegado a sus padres, sin depender de ellos, es receptivo a sus necesidades actuando con autonomía.

Los padres pueden dificultar o favorecer la individualización, la confianza en sí mismos y el rendimiento académico. La búsqueda de la autonomía del adolescente está relacionada con la individualización, que se relaciona en el desarrollo de la identidad, ya que es uno de los aspectos de la autonomía y la identidad es el distanciamiento de los padres (**Hoffmanis y Hall, 1996**). Para él, perder su condición de niño es crucial, la de su cuerpo, de los padres en la infancia y de los roles infantiles (**Palladino, 1998**).

La individuación se presenta abiertamente en fases tempranas de la adolescencia, manifestándose en etapas posteriores, debido a que los adolescentes van modificando su manera de interactuar y relacionarse con los demás, lo que hace que decrezcan sus problemas con los compañeros y la identificación con los miembros de su familia (**Alcántara, 1998**).

La forma en que los adolescentes viven la transición hacia la adultez se ve afectada por la historia previa a la adolescencia, la relación que establezcan con los adultos, el grupo con el que interactúan y el éxito o fracaso académico (Palacios et al., 1990). Así pues, el aspecto social favorece el proceso de individuación al que posteriormente se enfrentarán los adolescentes.

## **2.4 FACTORES SOCIALES.**

El proceso de socialización es un medio de ajuste que se presenta en los individuos para distinguirse entre sí y adaptarse a la estructura social. A través de él se adquieren conocimientos, valores, actitudes, y motivaciones que se encuentran en el medio sociocultural en que se desenvuelve el individuo. Se desarrolla por medio de los canales de socialización en diversos ambientes tales como la familia, la escuela, los amigos, la religión, las leyes y los medios de comunicación masiva, que sirven como transmisores de pautas de educación y normas de conducta. Ahora bien, el adolescente al percibir el ambiente físico y social, se da cuenta de las diferencias que existen entre los distintos seres humanos, adopta patrones de conducta que son dirigidos y prescritos por las personas que son importantes en su vida, rechazando aquello que le impide actuar responsablemente. Así, el concepto que posea de sí mismo será producto de la asimilación de las expectativas ajenas a su vida, de tal forma que, la personalidad del adolescente dependerá de la trascendencia que tienen para él los modelos que se le presentan y la manera en que asimila las nuevas expectativas y las experiencias anteriores (Aboytz y García, 1996).



En nuestra cultura, las relaciones entre adolescentes y adultos se encuentran institucionalizadas a través de la escuela y la familia. La familia, además de ser el primer grupo socializante, influye al moldear la vida por medio de las relaciones que se viven en la infancia. Estas relaciones son importantes en el adolescente, porque se enfrentará a la sociedad de acuerdo a la imagen que recibió de su familia. Así en las familias donde se promueve la dependencia, el adolescente adoptará la misma actitud al relacionarse con los diferentes grupos que frecuente; si ha fracasado en las relaciones fraternas viviéndolas agresivamente, con posterioridad sus relaciones humanas se basarán en la rivalidad, como consecuencia proyectará socialmente la imagen que previamente haya interiorizado.

La familia brinda al adolescente una imagen de sí mismo, que algunas veces le hace inhibirse y otras estimularse. Blugerman (citado en Villamil, 1996) atribuye su importancia en la formación del autoconcepto, el cual se forma a través de las percepciones, cogniciones y valores.

Las relaciones entre padres e hijos representan un problema mayor para los primeros, ya que no desean que sus hijos se alejen de ellos, se preocupan y sienten miedo ante el crecimiento, debido a que recuerdan sus experiencias adolescentes y al mismo tiempo reconocen que ellos están viviendo otra etapa de su desarrollo (Palladino, 1998).

A pesar de que aceptan la moda y la música, la mayor parte de los adolescentes adoptan los valores de los progenitores en los asuntos importantes. Cuando los adolescentes toman decisiones sexuales, están influenciados por sus padres, compañeros, medios de comunicación,

creencias religiosas, necesidades y normas propias. Sin embargo, los padres tienen mayor influencia en la conducta sexual, ya que al vigilar y supervisar las actividades de sus hijos las relaciones sexuales se retardan, pues la comunicación entre padres e hijos se relaciona con la actividad sexual temprana. El rendimiento académico y los planes educativos están relacionados con la actividad sexual. Así, las calificaciones bajas y las pocas aspiraciones a una buena formación se asocian a la actividad sexual prematura, mientras que el éxito académico y las aspiraciones a estudios universitarios conllevan a relaciones sexuales tardías (**Hoffmanis y Hall, 1996**).

Por su parte, la escuela cumple varias funciones, entre ellas, proporcionar al adolescente la relación estrecha y frecuente con adultos de ambos sexos, quienes se encargan de representar normas y costumbres de la sociedad, crear una imagen del adulto más amplia mediante el estudio de la literatura, los deportes, viajes educativos, etc., contribuye al proceso de emancipación del hogar, da experiencia sobre las responsabilidades, el aprendizaje, autodominio y la planeación de actividades escolares. Para ello, los maestros deben establecer reglas claras, dándoles la oportunidad de aceptarlas o rechazarlas y reconocer al líder del grupo como determinante en las actitudes y valores de los adolescentes (**Villamil, 1996; Berryman, 1994**).

La escuela se relaciona con el desarrollo de la personalidad, ya que es un lugar donde los adolescentes pasan gran parte de sus vidas, desempeñan actividades ampliamente significativas y obtienen gran parte del estatus interactuando con sus compañeros, adultos y las demandas de la sociedad (**Ausubel, Novak y Hanesian, 1999**). El adolescente desea adquirir

habilidades sociales, percibirse como persona valiosa, tener logros académicos importantes y, por consiguiente, la elección vocacional adecuada, adaptarse a los cambios físicos que le ocurren, finalmente respetar las normas y valores que rigen su interacción social (Alcántara, 1998).

En la adolescencia, la separación del niño respecto a sus mayores progresa ampliamente y frecuentemente se complica con hostilidad abierta, actitudes en contra de los adultos y destrucción de los canales de comunicación, por lo que los profesores se ven obligados a interpretar la conducta de los alumnos, recurriendo desafortunadamente a prejuicios tomados de su propia adolescencia. Las consecuencias son obvias, pues los profesores al no percibir con exactitud los intereses, actitudes, motivaciones, aspiraciones y problemas de sus alumnos, no serán capaces de aconsejarlos adecuadamente o de adaptarse eficazmente a las necesidades de personalidad de los alumnos inadaptados.

El bajo rendimiento escolar puede manifestarse con mayor intensidad que en la infancia, entre las causas más frecuentes pueden encontrarse las presiones que sufren por parte de sus padres, la rebeldía ante la autoridad que se muestra a esta edad, el escaso interés de los padres hacia las actitudes de su hijo, los profesores incomprensivos y los hábitos de estudio deficientes (Ausubel et al., 1999).

Durante la adolescencia, la amistad proporciona al adolescente apoyo emocional para resolver problemas de socialización, autoconocimiento y autodesarrollo que no se alcanzan dentro de la familia, además sirve como espejo en el que se busca reconocer la imagen propia. La retroalimentación

que recibe de los amigos le ayuda a desarrollar autonomía personal y a efectuar la identidad de un rol estable (Villamil, 1996). De ahí surge el deseo que los adolescentes experimentan para pertenecer a un sistema de apego caracterizado por costumbres, modas, hábitos, estilo de vida, valores y preocupaciones que, por supuesto, no son las mismas que en la infancia y que por su naturaleza, no coinciden con las de los adultos (Palacios et al., 1990).

El sentido de pertenencia a un grupo reafirma la seguridad social, facilita la separación de la familia y la formación de la identidad para lograr su independencia. Conforme los adolescentes crecen, pueden darse cuenta que tener una amistad es más importante y gratificante que la pertenencia a un grupo (Hoffmanis y Hall, 1996). Así, los más desarrollados comienzan a separarse del grupo, ya que ahora se interesarán más por una amistad íntima. Estas últimas, son exclusivas, celosas y fervorosas, principalmente en las mujeres. La traición hierde fuertemente sus sentimientos, se enojan, reconcilian, pero en algún momento puede desaparecer, ya sea cuando cambian de colegio o cuando se orienta alguno de ellos hacia el sexo opuesto (Moraleda, 1999).

El adolescente descubre que tiene vida propia al integrar su identidad, siente que es independiente, capaz de emprender grandes cosas, enjuiciando el mundo en que vive y al que va a incorporarse, por ello la escuela le brinda la oportunidad de conocer y concretar las metas porque ahora conoce otros roles que le permitirán elegir el que más le agrade de acuerdo a la sociedad en la que se desenvuelva (Villamil, 1996).

## **2.5 ENFOQUES TEÓRICOS DE ADOLESCENCIA.**

En la descripción anterior se pueden identificar gran número de cambios dentro de la adolescencia, por lo cual diversos enfoques teóricos han tratado de explicar como se vive este proceso, sus orígenes y sus posibles consecuencias en el desarrollo hacia la adultez. A continuación se describirán los enfoques teóricos más sobresalientes en el estudio de la etapa adolescente.

### **2.5.1 PSICOANALÍTICO.**

Durante mucho tiempo los psicoanalistas no profundizaron en la adolescencia porque estaban convencidos que su análisis iba en contra de lo establecido en su teoría (**Lutte, 1991**). Por ello, afirman que los problemas que se originan en la adolescencia se encuentran estrechamente ligados a la infancia, en tanto, más que una etapa de desarrollo sería un estado de la personalidad del individuo (**Aguirre, 1998**). Se ocupan poco de la adolescencia y la pubescencia, ya que consideran que la vida sexual del individuo inicia en la infancia. Freud (**citado en Muss, 1994**), sostiene que el niño pequeño atraviesa por cinco fases de desarrollo entre los cinco o seis años de vida y sólo dos más en los quince años que le siguen a la niñez y adolescencia. En la pubertad, los impulsos sexuales afloran, lo que da origen a la etapa genital. Así, la sexualidad del adolescente se manifiesta por la excitación externa de la zona erógena, por factores internos o por la excitación psicológica influida por los dos anteriores.

Según los psicoanalistas, parte de la pulsión que experimentan los adolescentes se produce como resultado de la pubertad, lo que altera el equilibrio psíquico logrado durante la infancia, produciéndose desajustes en la personalidad. Aunado a esto, se produce el despertar de la sexualidad que lleva a buscar objetos amorosos fuera de la familia, a modificar la relación con sus padres, la desvinculación con la familia y oposición a las normas, siendo esto lo que permite la formación de nuevas relaciones con el medio y la formación de la identidad (Delval, 1994).

La teoría de Freud considera secundarios los factores ambientales frente a las tendencias congénitas, sin negar su importancia. Los conceptos morales, las aspiraciones y ambiciones de cada sociedad forman parte del individuo a través del desarrollo del *superyó* ó conciencia. La sexualidad es el polo opuesto de la conciencia, puesto que está presente desde el nacimiento, en tanto, la conciencia se adquiere por medio de la interacción social. De este modo, el proceso evolutivo, especialmente el periodo de latencia y pubescencia, constituye una lucha dinámica entre las fuerzas instintivas del ello y las socialmente orientadas del *superyó* (Muss, 1994).

A pesar de lo anterior, la teoría psicoanalítica del desarrollo adolescente fue elaborada por Anna Freud en 1936 y completada por otros autores, entre los cuales se pueden citar Erikson y Blos. Anna Freud (citada en Lutte, 1991), continúa con la idea de su padre, al considerar a la adolescencia recapitulación del periodo pregenital. Se interesó por la dinámica del desarrollo adolescente, ya que concebía mayor importancia a la pubertad como factor en la formación del carácter. Para ello, toma en cuenta las relaciones entre el *ello* (compulsiones instintivas orientadas al placer), el *yo*

(principio de realidad) y el *superyó* (supraconciencia o principio del deber ser). Para Anna Freud, el proceso fisiológico de la madurez sexual influye psicológicamente despertando instintivamente las fuerzas libidinales, que a su vez, provocan desequilibrio psicológico con lo que se producen conflictos internos. De ésta manera, uno de los aspectos que toman importancia dentro de la pubertad, es recobrar el equilibrio interno, pues durante la pubertad, el *yo*, al ceder a los impulsos del *ello*, entra en conflicto con normas morales del *superyó*. El adolescente experimenta frustración interna cuando el logro del objetivo es impedido por inhibiciones interiores que surgen de la conciencia, la energía instintiva aumenta y puede sumarse no sólo a apremios sexuales, sino a cualquier impulso del *ello*. Este mecanismo externo que controla al interno pone en desequilibrio el balance mental y aparecen las tendencias agresivas, la indocilidad, la preocupación por la suciedad, el desorden, la brutalidad y las tendencias exhibicionistas. Afirma que al inicio de la pubescencia se produce un segundo complejo de Edipo, provocado por el miedo a la castración en los hombres y la envidia por la posesión del pene en las mujeres, igual que en la primera etapa edípica. Si en esta etapa los impulsos llegan a la conciencia, se realizan en la fantasía. El *superyó* entra en conflicto, produce ansiedad y pone en acción los mecanismos de defensa, lo que ocasiona temor, ansiedad y síntomas neuróticos.

Anna Freud se ocupa principalmente del desarrollo patológico y presta poca atención a la adaptación sexual normal. Sin embargo, destaca que el *ello* puede anular al *yo*, con lo cual, la entrada del individuo a la vida adulta estará marcada por gratificaciones que no se inhiben instintivamente, además que el *yo* puede vencer al *ello*, mandándolo a una área limitada, controlada constantemente por mecanismos de defensa, principalmente el

ascetismo y la intelectualización que revisten importancia durante la adolescencia. El primero se debe a la desconfianza generalizada que presenta el adolescente contra los deseos instintivos ya sean sexuales, de comida, sueño o manera de vestirse. Postula que el *yo* que resiste la pubertad, suele permanecer toda la vida, además que el equilibrio entre el *ello*, el *yo* y el *superyó* es posible, dicho equilibrio será el término de la adolescencia normal. Afirma que los conflictos en la adolescencia se producen por la fuerza de los impulsos del *ello* que se determinan por factores fisiológicos y endocrinológicos, la capacidad del *yo* para superar las fuerzas instintivas o para ceder ante ellas cuando no es posible y la eficacia de los mecanismos de defensa a disposición del *yo* (Lutte, 1991).

Por otra parte, Otto Rank (citado en Muss, 1994) estuvo bajo la influencia del realismo Freudiano. Posteriormente, se opuso a Freud, ya que no consideraba que el hombre por naturaleza fuera neurótico y reprimido, sino creativo y productivo. Asimismo, criticó la importancia que Freud ponía al inconsciente como depósito de experiencias e impulsos pasados, por lo que volvió al *yo* consciente como campo propio del psicoanálisis. Señaló que el pasado es de importancia en la medida en que sea activo en el presente e influya en la conducta.

El concepto de su teoría es la voluntad como fuerza positiva que forma activamente el sí mismo y modifica el medio. Por voluntad, entendía la integración positiva que utiliza creativamente los impulsos instintivos y al mismo tiempo los inhibe y controla. El *yo*, en este caso, no se somete a las fuerzas instintivas del *ello* y *superyó*, éste último actúa como fuerza dominante que dirige a ambos. En ésta teoría la sexualidad del adolescente



no es el factor determinante más fuerte en el proceso evolutivo, ya que encuentra su parte en la voluntad que controla la sexualidad hasta cierto punto. Por consiguiente, la importancia del desarrollo de la personalidad se traslada a la adolescencia que es cuando se pasa de la dependencia a la independencia.

Otto Rank sostiene que el individuo atraviesa por varias etapas evolutivas para desarrollar, fortalecer su voluntad y lograr la relación externa e intrapsíquica *yo-otro*. La primera etapa consiste en liberar la voluntad de las fuerzas exteriores e interiores que lo dominan, aceptando la realidad y adaptando a ella su modo de vida.

La segunda etapa se caracteriza por la división de la personalidad, ya que existe una división entre voluntad y contravoluntad. Esa lucha moral entraña posibilidades neuróticas y creadoras desconocidas en la primera etapa.

La tercera etapa del desarrollo, es la integración de la voluntad, la contravoluntad y la formación de los ideales. En ésta etapa, el individuo ya no está en conflicto con las exigencias del mundo externo, sino que se encuentra en armonía consigo mismo y con sus propios ideales.

Por último, Erik Erikson (citado en Muss, 1994) modifica la teoría Freudiana del desarrollo psicosexual, a través de su teoría del desarrollo del *yo*, la cual se basa en la idea de que el niño con el fin de adquirir una identidad del *yo* fuerte y sana, ha de recibir gran reconocimiento de sus rendimientos y logros. En cada una de las ocho etapas descritas por Erikson, existen dos

desenlaces posibles, ya sea que el conflicto se resuelva satisfactoriamente y la cualidad se incorpore al *yo*, lo que produce el desarrollo saludable, o bien, que el conflicto persista, perjudique al *yo* y, por ende, se integre en él como cualidad negativa. La primera etapa se denomina *Confianza contra desconfianza*, la segunda *Autonomía contra vergüenza y duda*, la siguiente, *Iniciativa contra culpa*, *Laboriosidad contra difusión del propio papel*, *Intimidación contra aislamiento*, *Fecundidad contra estancamiento e Integridad del yo contra aversión, desesperación*.

Según Erikson, la pubescencia se caracteriza por la rapidez del crecimiento físico, la madurez genital y la conciencia sexual. El joven se enfrenta a una imagen corporal que amenaza la identidad del *yo*. En la adolescencia, la identidad está subordinada a la sexualidad, se requieren las experiencias anteriores y aceptar que los nuevos cambios corporales y los sentimientos libidinales son parte de sí mismo.

Erikson admite que el desarrollo es la interacción de los factores biológicos, psíquicos y sociales. Por ello, el problema fundamental del adolescente será la formación de la identidad socialmente reconocida, que le permita a los jóvenes ensayar roles diferentes e integrar los años anteriores hasta alcanzar la identidad social para alcanzar la madurez (Lutte, 1991).

### 2.5.2 PSICOSOCIAL.

Este enfoque fue presentado por varios autores, entre ellos A. Davis (citado en Aguirre, 1998), quién sostenía que la socialización es una enculturación, mediante la cual el individuo aprende y adopta normas, creencias, valores y

cultura formal para incorporarlos a su personalidad. Esta socialización varía con respecto a cada cultura, donde el adolescente experimenta su integración social, a través de relaciones interindividuales, normas, valores y actividades escolares.

Al respecto, Havighurst (citado en Aguirre, 1998), afirma que las motivaciones sociales son las que guían el desarrollo del adolescente, ya que el desarrollo se origina tanto por la necesidad individual como por la exigencia social. De tal forma, los psicólogos afirman que el origen de los cambios adolescentes se atribuye a determinaciones externas, es decir, a interacciones sociales y a la necesidad de adaptarse a nuevos roles, lo que repercute en la vivencia de su identidad.

### 2.5.3 BIOGENÉTICO.

G. Stanley Hall (1844 a 1924) (citado en Muss, 1994), fue el primero en establecer una psicología de la adolescencia, tomó el concepto Darwiniano de la evolución biológica para elaborar una teoría de recapitulación que sostiene que el organismo en el transcurso de su desarrollo, atraviesa por varias etapas que corresponden a aquellas que se dieron durante la historia de la humanidad. De esta teoría se desprende que el desarrollo y sus relaciones de conducta se producen de acuerdo a pautas inevitables, inmutables, universales e independientes del ambiente socio-cultural.

Para Hall, las principales etapas evolutivas son la infancia, niñez, juventud y adolescencia. Esta última la concibe como el periodo que se extiende desde la pubertad, es decir, alrededor de los 12 ó 13 años hasta alcanzar el status

de adulto, finaliza entre los veintidós y veinticinco años. En términos de la teoría de la recapitulación, la adolescencia corresponde a una etapa turbulenta y transitoria donde se da un segundo nacimiento, pues aparecen los rasgos humanos más evolucionados.

Hall percibe la vida emotiva del adolescente como una fluctuación entre energía, exaltación, indiferencia, letargo y desganado. La alegría exuberante, las risas y la euforia dan lugar a la disforia, la depresión y la melancolía. Asimismo, el egoísmo, la vanidad y la presunción son característicos de este periodo de vida, así como el sentimiento de humillación y la timidez.

Al final de la adolescencia, el individuo recapitula la etapa inicial de la civilización moderna. Por lo que esta etapa corresponde al final del proceso evolutivo donde el individuo llega a la madurez.

#### **2.5.4 CONSTRUCTIVISTA.**

Los constructivistas afirman que el origen de los cambios en la adolescencia no es totalmente biológico, psíquico o social, sino que en él se involucra el desarrollo de las competencias operatorias. Los estudios de psicología cognitiva basados en la adolescencia se desarrollaron por Piaget (**citado en Aguirre, 1998**), quién consideraba que alrededor de los 11 años el pensamiento se volvía abstracto y el mundo real se situaba en lo posible, gracias a que aparece el razonamiento hipotético-deductivo que complementa al empírico-inductivo que surge en la etapa infantil. El desarrollo cognitivo se caracteriza por las sucesivas y cada vez más complejas formas de organización y adaptación que hacen que cada periodo

de edad tenga diferente cognición. De tal forma que, a partir de la experiencia sensorial que el adolescente tiene a lo largo de la vida, se construye la estructura cognitiva que cada individuo posee. Esta última, compuesta por esquemas sensoriomotores, cognitivos y por operaciones lógicas.

La estructura cognitiva del adolescente es abstracta y compleja, se sitúa en lo que Piaget denominó esquemas operatorios formales, los cuales se componen por destrezas mentales con estructura básica similar. De esta forma, los esquemas operatorios formales quedan entre la estructura cognitiva y la realización concreta específica del adolescente.

Entre los esquemas operatorios que más se han estudiado, se encuentran el esquema de proporciones, operaciones combinatorias, doble sistema de referencia, equilibrio mecánico, probabilidad y correlación. El esquema de proporciones, consiste en comprender la relación entre dos funciones que varían conjuntamente.

En el esquema de operaciones combinatorias, el adolescente es capaz de realizar combinaciones, variaciones, permutas y proposiciones de los objetos de un problema determinado, con la finalidad de formular diversas soluciones. Por su parte, el esquema de doble sistema de referencia, comprende la acción de dos sistemas que pueden compensarse, anularse o sumarse.

El esquema de equilibrio mecánico consiste en el principio Newtoniano, que enuncia que a toda acción corresponde una reacción. En tanto, el esquema

de probabilidad consiste en comprender la posibilidad de aparición de un fenómeno en un conjunto de fenómenos. Por último, el esquema de correlación comprende la relación existente entre variables.

La teoría cognoscitiva afirma que la adolescencia se reduce al estadio de operaciones formales, esto es entre los 11 y 15 años, donde el adolescente presenta variaciones en cuanto al desarrollo, interpretación diferencial y la interpretación diferenciando los campos de ejercicio. Los contenidos de cada estadio permanecen al pasar al siguiente, integrándose al nuevo sistema, siendo de gran importancia los estadios anteriores a la adolescencia que constituyen la base indispensable para las nuevas formas de conocimiento. El adolescente adquiere la capacidad de deducir lógicamente a través de la experimentación, lo que le llevará a aceptar o rechazar las hipótesis.

Para Piaget (citado en Delval, 1994), el pensamiento de los adolescentes cambia porque va unido a modificaciones en la posición social, ya que es crucial su inserción en la sociedad de los adultos. Por ello, las características del adolescente se relacionan directamente con la sociedad en la que vive, interactuando en ella factores sociales e individuales para elaborar planes de vida mediante el razonamiento de lo real y lo posible.

## **2.6 PROBLEMAS EDUCATIVOS EN LA ADOLESCENCIA.**

Durante la adolescencia, la escuela juega un papel importante como facilitador o inhibidor del desarrollo, debido a que estimula la capacidad intelectual para crear el sentido de competencia y continuidad que le permitirán interactuar en el mundo adulto (Roeser, Midgley y Urdan, 1996).

Asimismo, puede representar el medio para mejorar la economía, las nuevas expectativas y estilos de vida (Valle y Smith, 1993). Las habilidades de pensamiento de alto orden se ajustan, aparece la curiosidad intelectual, la búsqueda de la verdad y están abiertos espiritual e intelectualmente a nuevas ideas. Sin embargo, los adolescentes no han alcanzado el balance entre la experiencia y la madurez para evaluar la crítica, son idealistas, tienen curiosidad intelectual y suelen ofrecer a los profesores una visión de sociedad perfecta donde las injusticias pueden terminar. Por su parte, los maestros observan confusión, cambios repentinos en la personalidad o conducta, distanciamiento del hogar, desarrollo de conductas antisociales y bajo aprovechamiento escolar (Hunter, 1998).

El pensamiento adolescente se vuelve reflexivo, hipotético-deductivo, flexible y objetivo, lo que indica que ha aparecido el pensamiento formal que será capaz de generar conocimientos a partir de las hipótesis para contrastar las dimensiones de lo real y lo posible, abandonando los juicios morales extremistas. La consolidación de las estructuras intelectuales durante la etapa adolescente se condiciona por múltiples aspectos. Por tanto, se consideran importantes las demandas que impone la tarea o problema que se va a solucionar, su contenido, las características personales del sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento, en particular el contexto y la cultura donde ocurre la actividad cognoscente (Díaz, 1993). El adolescente, al percibir nuevas capacidades intelectuales, de deducción, plantear hipótesis y abstraer con mayor complejidad va adquiriendo la capacidad de pensar antes de actuar, ya que al inicio de la adolescencia lo característico es que actúe impulsivamente y que la mayoría de sus impulsos y conflictos se expresen a través de acciones motoras. Con estas características interactúan

los profesores, por ello, es necesario contar con elementos teóricos, metodológicos y prácticos para abordar el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva adolescente (**Obregón, 1993**). Aunado a lo anterior, las exigencias impuestas por los padres, familiares, o el grupo de amigos, las restricciones que impone el sistema educativo para ingresar al nivel medio superior, el ascenso en la matrícula estudiantil, los objetivos de la educación en el territorio nacional, así como los recursos destinados a la educación. Asimismo, la carencia de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que por decreto presidencial se acordó el mismo sistema de educación para todos los alumnos, sin tomar en cuenta que requieren un sistema de enseñanza que adecue el currículum a sus necesidades educativas, donde se considere que están viviendo la etapa adolescente, que además de ser compleja por la presencia de los cambios biológicos, psicológicos y sociales, pueden presentar carencias educativas que se manifiestan en problemas en el manejo del lenguaje y el razonamiento lógico-matemático, lo cual hace de la adolescencia una etapa crítica que puede acarrearles problemas educativos y emocionales, que de no ser identificados, pudieran recaer en deserción escolar, la inadecuada elección de carrera, problemas de frustración, o bien, en bajo aprovechamiento escolar.

En éste capítulo se mencionó que durante la etapa adolescente se presentan cambios biológicos, psicológicos y sociales que interactúan estrechamente con las exigencias del sistema educativo durante esta etapa de desarrollo. En el siguiente capítulo se describen los objetivos, alcances y limitaciones de la educación en México, la relación entre educación y el proceso enseñanza-aprendizaje, los enfoques teóricos de aprendizaje, el aprovechamiento



escolar como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, y finalmente la descripción de educación especial como estrategia de enseñanza cuando los alumnos presentan necesidades educativas especiales. En éste último tema, se hace énfasis en la muestra de población que conforma el Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas, con la cual se trabajó en esta investigación.

## CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN

### 3.1 SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO.

Durante la época prehispánica, la educación era impartida por la iglesia a través de la rígida disciplina que inculcaba conocimientos religiosos y militares. Los jóvenes trabajaban en servicio de los dioses, participaban colectivamente y aprendían oficios que les permitían acceder a un estrato social.

En la Colonia, la enseñanza evangelizadora, el adiestramiento en las artes y oficios, la educación femenina, la formación de religiosos y la educación universitaria, fueron impartidas por diversas órdenes religiosas. Sin embargo, a partir del siglo XVI los jesuitas ejercieron gran influencia intelectual. Durante las primeras décadas de la conquista, los franciscanos proporcionaron educación en internados a los hijos de los señores y los mexicas importantes, con la finalidad de enseñarles la lectura del español y evangelizar a los indígenas. Los internados tenían semejanza con la educación conventual, el rigor, la retórica ceremonial y la formación moral. Así pues, las instituciones para educar a las mujeres eran escasas, pues la mayoría acudía a la catequesis dominical de las parroquias y conventos, o bien seguía las enseñanzas de su madre o de las mujeres de mayor edad, ya que los internados aristocráticos exigían que las alumnas fuesen españolas o descendientes de españoles.

A principios del siglo XIX, españoles liberales e insurgentes mexicanos aceptan la necesidad de atender la educación, por ello en la Constitución del

Cádiz de 1812 aparecen una serie de ordenamientos que sólo fueron aplicados parcialmente por los Virreyes Venegas y Calleja. En 1814, en la Constitución de Apatzingán que nunca entró en vigor, los insurgentes establecen que la educación debe ser necesaria para todos los ciudadanos y favorecida por la sociedad.

El papel de la iglesia en la educación y la libertad educativa estuvieron en conflicto desde 1824. En la década de los años treinta, los liberales con la finalidad de excluir a los sectores eclesiásticos y a los conservadores, propusieron el control estatal sobre la educación. Sin embargo, la reforma liberal planteada en 1833 que impedía al clero intervenir en la educación no se aplicó, a pesar de ello sirvió como base para la propuesta liberal de la educación pública.

En 1867, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, en la cual se establece la educación primaria obligatoria y gratuita para los pobres, se propone la unificación educativa, se excluye la enseñanza religiosa y se incorpora la enseñanza moral. A partir de estas disposiciones, el número de escuelas se incrementó ampliamente aún cuando la población que asistía era mínima.

La educación durante el Porfiriato continúa como un sistema pequeño de lenta expansión. Aparecen los primeros jardines de niños en algunas ciudades, la educación primaria se establece en las clases medias urbanas y suburbanas. La educación superior recibió mayor atención, las preparatorias surgieron en todos los estados del país y se multiplican las instituciones científicas y literarias.

Durante la Revolución Mexicana, en algunos estados, los gobernantes impulsaron leyes para favorecer al sistema educativo, se crearon escuelas y el número de profesores se amplió. En 1917, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aparece el artículo 3º con la finalidad de establecer las condiciones de la educación en el territorio nacional. En él se señala el carácter universal de la educación básica, por tanto la federación, los estados y municipios tienen la obligación de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, siendo las dos últimas obligatorias. Debe ser laica, y gratuita, siempre que se trate de educación básica y pública. Asimismo, el Poder Ejecutivo se asigna como tarea la creación de planes y programas que abarquen los diferentes sectores educativos por medio de la integración de recursos económicos, tecnológicos y científicos con los que cuenta el país para favorecer el desarrollo social, económico, la cultura, el amor a la patria, la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia (Poder Ejecutivo Federal, 2000). A partir de ahí, los municipios se encargaron de la educación y muchas escuelas cerraron por falta de recursos humanos y técnicos. En 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), aparece la Federación Educativa, las bibliotecas, la edición de textos gratuitos, desayunos escolares y las escuelas primarias rurales.

Entre 1916 y 1931 la educación primaria creció más del doble, se fundaron cerca de 30 escuelas técnicas de nivel medio superior. Por lo cual, en 1952 el analfabetismo de la población adulta se redujo al 50%, en la primaria la matrícula se expandió 60%, la educación secundaria ascendió a casi 70 mil estudiantes y la media superior a 37 mil. A partir de la década de los cincuenta, la educación se vio afectada por la urbanización, el crecimiento

industrial y los nuevos patrones de consumo, ya que se expandió a sectores sociales antes excluidos.

Entre 1970 y 1980 la educación se diversificó, la expansión de las instituciones educativas en el país continuó, se reformaron los planes y programas de estudio para primaria y secundaria, aparecieron nuevas leyes en materia educativa, tal como la Ley Federal de Educación. En 1982 la crisis económica que enfrentó el país repercutió en la disminución de estudiantes. Sin embargo, la desigualdad en las oportunidades de escolarización de los diferentes sectores sociales se transfirió a sistemas educativos postbásicos, principalmente a nivel medio superior, donde el número de estudiantes creció 78%. Dentro de este nivel, la educación media terminal registró mayor crecimiento porcentual. Por su parte, el bachillerato bivalente ascendió 103% en el mismo periodo, lo que indica la intención de vincular a los estudiantes al trabajo, de manera que, en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). La educación media superior mostró un incremento en su matrícula de 34.9%, a nivel secundaria la matrícula creció 94.5%, pues se pretendía que las secundarias técnicas sirvieran de apoyo para el desarrollo socioeconómico, no obstante, ésta educación se estancó en 1988 (Álvarez, 25-02-2002).

Durante la década de 1990, la población en edad preescolar disminuyó de 13.6 millones en 1995 a 12.9 millones en el 2000, al igual que, en primaria en nuestros días compuesta por 20 millones de estudiantes. Por el contrario, el número de alumnos que ingresan a secundaria continuará en ascenso hasta el 2005, donde comenzará a disminuir. La población que está en edad de cursar estudios posteriores a la educación básica es de 20.3 millones

aproximadamente, en la cual se espera un incremento hasta el 2010, cuando alcanzará los 21.2 millones de estudiantes.

Actualmente el sistema educativo en México tiene una matrícula de más de 25 millones de estudiantes, distribuidos en 170 mil escuelas, donde trabajan cerca de 200 mil profesores. La primaria concentra 56.2% de los alumnos, 49.7% de escuelas y 40.2% de los profesores, en orden decreciente se encuentran los niveles preescolar y secundaria. El 90% de la matrícula es pública, es decir, contempla más de 23 millones de alumnos, donde la educación primaria y la especial ocupan porcentajes superiores al promedio nacional. En el bachillerato, la normal y profesional media, la matrícula oscila entre 71 y 78%, de los cuales, 63% de los estudiantes asisten a casi 3 mil escuelas privadas a estudiar carreras de corta duración. Existen cerca de 153 mil escuelas privadas que equivalen al 89.7% del total, lo que indica que las escuelas de estudios profesionales medios superan al sector público en alta proporción (Álvarez, 25-02-2002). Tan solo en el Distrito Federal existen 8, 726 escuelas de educación básica, normal, de adultos y especial, de ellas 5, 356 son públicas y 3, 370 privadas. La matrícula en las escuelas federales se distribuye en 13.1 % en preescolar, 53.5% en primaria, 21.7 % en secundaria y el 63% corresponde a educación especial, inicial, normal y de adultos.

El sistema educativo nacional se integra por educandos, educadores, autoridades educativas, planes, programas, métodos, materiales educativos, instituciones educativas del Estado, organismos descentralizados, instituciones particulares con validez oficial de estudio e instituciones de educación superior autónomas. De acuerdo a lo anterior, se pueden

distinguir diversos tipos de educación; inicial (0-4 años), básica (5-14 años), esto es preescolar, primaria y secundaria, especial, básica para adultos, formación para el trabajo; media superior (bachilleratos y profesional media) y la educación superior (licenciatura, maestría y doctorado) en las modalidades escolarizada, mixta o abierta (**Poder Ejecutivo Federal, 2001**).

La educación primaria se imparte en el ámbito general, bilingüe-cultural, en cursos comunitarios y primaria para adultos. La general, es proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los estados y los particulares en el medio urbano y rural. La bilingüe-bicultural en el medio indígena, por lo que adapta sus programas educativos a las necesidades regionales. Los cursos comunitarios, en las regiones que por su escasez de población y aislamiento no han recibido beneficios educativos. Estos cursos dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organización descentralizada que nació en 1973.

La primaria para adultos beneficia a la población mayor de 14 años que no la terminó o cursó en edad escolar, la cual se imparte en medios urbanos y rurales. Esta educación la ofrece el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), el Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA) y algunas escuelas nocturnas del Distrito Federal.

La secundaria se imparte en la modalidad general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta. La general se destina a la población de 12 a 16 años que haya concluido la primaria. La secundaria para trabajadores atiende a la población que rebasa los 16 años, o aquella que por trabajar, no puede acceder a la educación general. La telesecundaria, está dirigida a

adolescentes de secundarias dispersas que carecen de escuelas secundarias. Por su parte, la secundaria técnica capacita a los educandos en actividades productivas y la secundaria abierta se destina a la población mayor de 16 años de edad.

El nivel medio superior comprende la educación propedéutica, propedéutica-terminal y terminal. Las dos primeras se imparten en las modalidades escolarizada y abierta. El propedéutico se conoce como bachillerato general, donde la mayor parte de las escuelas siguen un plan de estudios de tres años de duración, otras de uno o dos años. Al concluir los alumnos pueden acceder al nivel superior.

El propedéutico-terminal puede ser bachillerato especializado o tecnológico, en el cual los alumnos se forman como técnicos calificados o profesionales con un título correspondiente que no les permite continuar con estudios superiores, su duración es de 2 a 4 años.

El bachillerato general amplía y consolida los conocimientos adquiridos en secundaria, prepara al educando en todas las áreas de conocimiento para que elija y curse estudios superiores. Además, capacita al alumno para que colabore en el desarrollo económico del país (Álvarez, 25-02-2002).

Otra de las variantes, es la educación especial, que se divide en dos grupos de acuerdo al tipo de atención que requieran los alumnos. El primero atiende a niños y jóvenes superdotados que por su amplio desarrollo de habilidades y capacidad intelectual, requieren educación que contemple programas educativos con métodos y materiales didácticos especializados



para el óptimo aprovechamiento de sus capacidades, esto es, que no se les trate de integrar y normalizar de acuerdo a los demás compañeros de clase. El segundo grupo atiende a niños y jóvenes cuya necesidad de educación especial puede ser transitoria o permanente, en ella se comprenden los problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Para atender ambos grupos, se requiere la adecuada capacitación del maestro para que trabaje en grupos especiales. Al segundo grupo corresponde la muestra que participó en la presente investigación.

Es necesario disminuir la pobreza, moderar la desigualdad de la población y la exclusión social. Por consiguiente, el objetivo de la educación básica es la formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas desde la infancia para el aprovechamiento de la educación posterior, evitar la deserción y la reprobación frecuente. Su valor deberá reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la adquisición de nuevas destrezas para la actividad productiva y el aprovechamiento de los niveles medio y superior. En los próximos años la reprobación en la educación primaria continuará descendiendo, siendo su eficacia terminal de 73.8%. Por ello, se incrementará el número de aspirantes a secundaria y bajará la deserción, lo que conlleva a nuevos retos para la educación media superior (**Poder Ejecutivo Federal, 1996**). Sin embargo, en algunos estados de la república mexicana como en el caso de Oaxaca y Chiapas, se registran eficiencias terminales bajas, ya que presentan mayores niveles de marginación (según CONAPO). En secundaria, el índice de eficacia terminal es de 75%, en el cual las diferencias entre entidades federativas no es tan representativo como en educación primaria.

En educación media superior se ha mostrado incremento en el ingreso durante los últimos años. Así, del 93.3 % de los egresados de secundaria que logran acceder a ella, 47% tienen entre 16 y 18 años. Su eficacia terminal es de 58.8% en lo que se refiere al bachillerato y 43.7% en profesional técnico. La matrícula de educación media superior creció 41%, por tanto, el bachillerato tecnológico ascendió 93.3% y el general 36.5% (**Poder Ejecutivo Federal, 2001**).

En materia de educación se deben superar los rezagos y las disparidades acumuladas, satisfacer la demanda de los servicios educativos, elevar cualitativamente la calidad de la educación, reformar los contenidos de los materiales educativos y la función social magisterial, crear planes y programas para asegurar que los estudiantes adquieran mejor el contenido de la historia, geografía, las ciencias naturales, las costumbres y tradiciones. A nivel primaria, reafirmar el ejercicio de la lectura, escritura, expresión oral, salud y protección del medio, aspectos que son la base de todo aprendizaje. Otro aspecto será fortalecer la capacidad de organización y participación de los maestros, padres de familia y alumnos para obtener mejores resultados educativos, a través de la comprensión y respaldo de los padres hacia la labor del maestro y la detección y solución de problemas especiales derivados de aprendizajes atípicos, con la finalidad de propiciar mejor aprovechamiento escolar y el carácter integral de la educación (**Poder Ejecutivo Federal, 1992**). Con respecto a lo último, la *SEP* diseñará un Sistema Nacional para medir los resultados educativos, entre ellos, la eficiencia, equidad y aprovechamiento, lo cual se reflejará en el desempeño de los estudiantes, lo que servirá para mantener al día los contenidos,

materiales, métodos educativos, programas y actualización de maestros **(Poder Ejecutivo Federal, 1996)**.

La educación se enfrenta a la urbanización de la sociedad mexicana, la existencia de muchas poblaciones aisladas carentes de servicios educativos, la marginación, la migración derivada del campo redistributivo, la demanda educativa, los factores que causan el ausentismo y el abandono escolar **(Poder Ejecutivo Federal, 1989)**. Aunado a esto, la calidad deficiente por la que atraviesa la educación básica, ya que no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores que requieren los educandos para contribuir al progreso social y desarrollo del país. Asimismo, los planes y programas de estudio de la educación básica, tiene casi veinte años que entraron en vigor y durante ese lapso sólo se han sometido a reformas esporádicas y fragmentarias, por lo que maestros, padres de familia, científicos, la Secretaría de Educación Pública, así como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, señalan deficiencias **(Poder Ejecutivo Federal, 1992)**.

El país tiene nivel de escolaridad y de aprovechamiento relativamente bajo, es decir, 32.5 millones de mexicanos cuentan con educación básica, alrededor de 6 millones mayores a 15 años son analfabetos, de los cuales, la mitad son personas de más de 49 años **(Poder Ejecutivo Federal, 2001)**. Asimismo, los índices más altos de rezago se sitúan en aquellas poblaciones donde se dificulta el acceso, su permanencia a lo largo del ciclo escolar y la conclusión. La eficacia nacional en primaria es de 62%. Por ello, se requiere la reorganización de funciones de las instituciones existentes y la generación de nuevos servicios bajo un sistema que contemple las necesidades del

personal calificado para atender el desarrollo de la educación en cada entidad del país. Además, muchos de los profesores tienen una formación adecuada en las disciplinas que enseñan, pero su conocimiento de los problemas de enseñanza y del desarrollo de los alumnos suele ser insuficiente. En este caso, se diseñarán módulos de estudio a fin de que los maestros obtengan una formación más completa para el desarrollo de su trabajo (Poder Ejecutivo Federal, 1995).

### **3.2 EDUCACIÓN Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.**

La educación logra sus objetivos en la medida que considera los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de una interacción recíproca entre el docente y el alumno. El docente será encargado de facilitar estrategias de enseñanza adecuadas para favorecer el aprendizaje de sus alumnos conforme perciba nuevos avances en los procesos de aprendizaje. El alumno, por su parte, mediante las estrategias de enseñanza del profesor, deducirá el propósito de su aprendizaje y las alternativas que se le presentan para obtener una fuente de conocimientos valiosos para el desarrollo adecuado.

Así pues, la educación es un proceso que conduce al desarrollo y cambio por medio de la transmisión de conocimientos y habilidades de una persona a otra, para actuar ante nuevas situaciones, basándose en la experiencia, tomando en cuenta la integración, continuidad y el progreso social. Educar, etimológicamente significa, conducir o llevar hacia fuera. Se deriva de *educare* que procede del verbo *educere* o *exducere*, donde *e* ó *ex* tienen un significado de dirección: fuera o hacia fuera y *ducare* o *ducere*: conducir o llevar (Villamil, 1996).

Por su parte, el sistema legal en México considera a la educación como el medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, crear sentido de iniciativa, responsabilidad, las lenguas indígenas, capacidad de observación, análisis, reflexión crítica, aprecio por la historia, valoración de tradiciones, democracia, justicia, igualdad de los hombres y mujeres ante las leyes, respeto de los derechos humanos, investigación, innovación científica, tecnológica y creación artística. Servirá para estimular el deporte, la conciencia de salud, la planeación familiar, la paternidad responsable, el rechazo de los vicios, el aprovechamiento de los recursos naturales y la protección del ambiente (**Poder Ejecutivo Federal, 1993**). Asimismo, se considera un elemento para el desarrollo político y demográfico del país, el fortalecimiento de la soberanía nacional, la construcción de una inteligencia individual y colectiva, para combatir la pobreza y al mismo tiempo lograr el bienestar en general (**Poder Ejecutivo Federal, 2001**).

La enseñanza está relacionada directamente con la educación, debido a que resulta indispensable para la misma. La palabra "enseñanza" implica necesariamente la intención de que se produzca el aprendizaje en alguien, requiere conocimiento por parte del maestro y del alumno de que existe una relación especial entre ellos, por ello, no se puede enseñar accidentalmente. Es posible enseñar cualquier cosa, no obstante, la educación involucra la enseñanza de conocimientos, normas y valores moralmente aceptables, de tal forma que, no toda enseñanza es educación. La educación no involucra necesariamente la transmisión de conocimientos y habilidades donde alguien se hace responsable, ya que puede alentarse a que el alumno aprenda de manera independiente, interviniendo el maestro para generar razonamiento de lo que realiza. La enseñanza puede ser una condición

necesaria para la educación, pero no es suficiente, así la educación involucra enseñanza, la cual no siempre es educativa (Moore, 1987). Enseñar, es dirigir el proceso de aprendizaje de los educandos, a través de la motivación y orientación que proporciona el maestro (Izquierdo, 1999). Por su parte, el aprendizaje es un proceso que da como resultado la transformación de las estructuras cognoscitivas, gracias a la adaptación del organismo a su medio (Huerta, 1998). Estas transformaciones son relativamente permanentes, aún cuando se producen cambios en la conducta observable, así las relaciones entre el aprendizaje anterior y el desempeño subsecuente son imperfectas, por lo que se producen reestructuraciones cognoscitivas (Good y Brophy, 1996).

Para Gagne (citado en Trianes y Gallardo, 1998), la comprensión del aprendizaje incluye todo tipo de tareas, ya sean cotidianas o inusuales que servirán para crear destrezas, habilidades o información que al acumularse serán la base de nuevos aprendizajes. Por tanto, los aprendizajes superiores se crean a partir del modelo de procesamiento de información, el cual enfatiza los procesos que componen al flujo de información, los de almacenamiento, recuperación de las estructuras de memoria y los procesos de metacontrol del pensamiento. De acuerdo a lo anterior, la información entra al organismo a través de impulsos nerviosos, se percibe a nivel sensorial, la memoria a corto plazo registra la información, cuando ésta se repite continuamente, se almacena en la memoria a largo plazo y puede existir la búsqueda y recuperación de la información que genera respuestas propias del aprendizaje.

El aprendizaje, al igual que la educación hace referencia al conocimiento formal y a la adquisición de patrones de conducta característicos de la personalidad de cada individuo, como valores, creencias, intereses, expresiones físicas y modales (Craig, 1999).

### **3.3 ENFOQUES TEÓRICOS DE APRENDIZAJE.**

Anteriormente se describió la relación entre la educación y el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este proceso se apoya en aproximaciones teóricas que visualizan desde diferentes perspectivas el aprendizaje. A continuación se exponen los enfoques teóricos de mayor trascendencia, dejando del lado aquellos que carecen de relevancia dentro del contexto psico-educativo.

#### **3.3.1 CONDUCTUAL.**

El conductismo es una corriente teórica que intenta dar explicación al aprendizaje a partir del modelo mecanicista, determinista, el condicionamiento clásico y el operante. El modelo mecanicista considera que el aprendizaje del ser humano se produce cuando la información del ambiente llega al organismo por medio de estímulos, los cuales se transforman convertidos en una respuesta. En este intercambio de información la conducta se forma y moldea mediante la asociación de estímulos o entre las respuestas que emite y sus consecuentes, de modo que no se incluyen los procesos continuos que se dan en el organismo, así al ser humano se le considera un ser vacío que actúa mecánicamente. Para el modelo determinista, el aprendizaje es producto de la experiencia o de la

historia del sujeto y la interacción con los estímulos ambientales, esto es las acciones presentes son consecuencia de las acciones pasadas.

En el caso del condicionamiento clásico, la emisión de las conductas es involuntaria, es decir, algunas conductas que se han aprendido con anterioridad, se presentan a consecuencia de un estímulo evocador sin que el organismo emisor se de cuenta. A diferencia del anterior, en el condicionamiento operante las conductas se efectúan voluntariamente como producto de la asociación, para obtener el reforzador o premio encargado del mantenimiento de esa conducta, o bien de la extinción de la misma (Craig, 1999).

### 3.3.2 SOCIAL.

Este enfoque tiene su origen en el conductismo, se basa en el aprendizaje como producto de la sociedad en la que un organismo se encuentra inmerso. Así, por medio de las consecuencias positivas y negativas, el individuo aprende a diferenciar de manera consciente como debe actuar en determinadas situaciones para evitar experiencias desagradables. El aprendizaje se lleva a cabo individualmente, debido a que surge de la observación de la conducta de los demás y sus consecuencias sirven como guías de acción para la conducta del observador (Trianas, 1996). Estos patrones sufren modificaciones a lo largo de la vida como resultado de un aprendizaje constante (Craig, 1999).



### **3.3.3 PSICOANALÍTICO.**

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es producto del ambiente sino de impulsos o pulsiones que tratan de encausarse mediante fuerzas internas. Estas últimas, se manifiestan abiertamente durante la niñez y se van transformando conforme la persona va adquiriendo patrones de comportamiento cada vez más complejos (**Craig, 1999**).

### **3.3.4 HUMANISTA.**

La reacción en contra de la teoría conductual y del determinismo psicoanalítico da origen a la teoría humanista, centrada en los estudios de Carl Rogers (**citado en Arancibia, Herrera y Strassers, 1999**). En este enfoque, el organismo juega un rol activo, a partir del cual los seres son únicos, las personas piensan, reflexionan y consideran las implicaciones de su comportamiento, por lo que crean su mundo en función de la influencia recíproca que ejercen en otros. Por ello, los alumnos se consideran aprendices activos y entusiastas que los profesores pueden beneficiar al tomar en cuenta las circunstancias actuales de su aprendizaje, debido a que actúan dinámicamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que, el concepto de aprendizaje dentro de este enfoque requiere cambios en la conducta del individuo, en las acciones que escoge para futuro, sus actitudes y personalidad, por lo cual es necesario permitir al alumno el contacto con los problemas para que pueda elegir lo que desea resolver o aprender.

### 3.3.5 CONSTRUCTIVISTA.

En este enfoque, el aprendizaje se realiza a través del individuo, quién actúa como ser activo, racional, atento y competente que manipula su ambiente para establecer la estructura y significado de los estímulos ambientales. Por tanto, hace referencia a los factores sociales y biológicos (Craig, 1999; Pérez, 2000). Para fines de esta investigación, se abordó el proceso enseñanza-aprendizaje a partir de esta perspectiva.

Dentro de ésta teoría, destacan las ideas de Jean Piaget (citado en Pozo, 1999), quién distinguía dos tipos de aprendizaje, el de *sentido estricto* y el de *sentido amplio*. En el primero se adquiere información específica del medio, depende por completo del desarrollo de estructuras generales y se representa principalmente por el condicionamiento clásico y operante. El aprendizaje en *sentido amplio*, consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Por ello, el proceso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes, sino de la equilibración. El aprendizaje se produce cuando se presenta un conflicto cognitivo o el desequilibrio entre los procesos de *asimilación* y *acomodación*. La *asimilación* es el proceso que permite al sujeto interpretar la información que proviene del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles, de tal forma que al ser insuficiente un esquema para asimilar la nueva información, se modifican los esquemas para adaptarse, lo que se conoce como *acomodación*. En esta teoría de aprendizaje la toma de conciencia de un conflicto cognitivo se considera una condición suficiente para la reestructuración de conocimientos.

Otro psicólogo, es Lev Vygotski (**citado en Craig, 1999**), el cual determinó que el conocimiento del niño se efectúa a través del significado compartido por la sociedad. Esto lo explicó por medio de dos niveles de desarrollo cognoscitivo; el nivel de *desarrollo efectivo* y el *desarrollo potencial*. El nivel de *desarrollo efectivo* es la capacidad que el niño tiene para la solución independientemente de problemas, mientras que, el *desarrollo potencial* está determinado por la solución de problemas que el niño puede alcanzar con ayuda de un adulto. A la distancia entre estos dos niveles, Vygotski llamó *zona de desarrollo próximo*, que considera necesaria para conocer el desarrollo cognoscitivo y determinar el método de enseñanza más adecuado.

Para Vygotski, el aprendizaje se realiza del exterior al interior del sujeto, a partir del proceso de *internalización* o transformación de las acciones externas (sociales) en transformaciones internas (psicológicas), debido a que entre los procesos sociales y los mentales individuales, existe una mínima relación que se encuentra en la manera en que son creados los procesos psicológicos internos como resultado de las formas culturales de comportamiento. Los conceptos de *internalización*, *mediación* y de *zona de desarrollo próximo* son elementos esenciales que explican el paso de lo social a lo individual, de lo externo a lo interno.

Vygotski (**citado por Martí, García y Steren, 1996**), a diferencia de Piaget, considera que el aprendizaje se efectúa inversamente, pues el primero considera que el individuo nace inmerso en una sociedad que le transmite los conocimientos que más tarde hará suyos. Por el contrario, Piaget cree que el individuo desde que nace es un ser pensante provisto de capacidades para conocer el mundo a través de su interacción con él.

Una propuesta organicista que forma parte de las teorías cognitivas del aprendizaje, es la de Ausubel (citado en Pozo, 1999), quién se enfoca en el aprendizaje que se produce en el contexto educativo, esto es, dentro de una situación de interiorización o asimilación, por medio de la instrucción. Esta teoría enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre las estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Al igual que Vygostki, cree que se requiere una instrucción para que se produzca el mecanismo de reestructuración que presente la información organizada y explícita que desequilibre las estructuras existentes. Para Ausubel, el aprendizaje puede analizarse de acuerdo a dos dimensiones que constituyen los ejes *horizontal* y *vertical*, cada uno de estos ejes corresponde a un continuo. El *vertical* hace referencia al aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos a través de los cuales codifica, transforma y retiene la información, produciéndose el aprendizaje memorístico o repetitivo. Por el contrario, el continuo *horizontal* se refiere a la estrategia de instrucción planificada para fomentar el aprendizaje que genera enseñanza receptiva, en la que el instructor expone lo que el alumno debe aprender. Estos dos ejes son independientes.

Ausubel concibe la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuos, donde existe la posibilidad de que interactúen la asociación y reestructuración en el aprendizaje. Establece la distinción entre *aprendizaje memorístico* y *significativo*. El *aprendizaje significativo* se produce cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sustancial, como consecuencia, se incorpora a las estructuras de conocimiento que posee la persona, adquiriendo significado para ella a partir de su relación con los

conocimientos anteriores. Dentro de este aprendizaje se encuentran el aprendizaje de representaciones, conceptos y proposiciones. Las representaciones son más simples que los conceptos, a su vez, las proposiciones son más complejas que los conceptos, ya que la mayor parte de los aprendizajes significativos se encuentran subordinados a una idea existente.

Por su parte, la teoría de Ausubel analiza la adquisición de nuevos significados, así la repetición y memorización se consideran en la medida que pueden intervenir en esa adquisición (Pozo, 1999).

Las teorías de aprendizaje que se describieron con anterioridad explican como se conciben los procesos de aprendizaje en el alumno, por tanto contribuyen en la relación enseñanza-aprendizaje, donde median el docente y el alumno, lo cual influye en el aprovechamiento escolar.

### **3.4 IMPLICACIONES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR.**

El proceso enseñanza-aprendizaje es indispensable dentro de la educación. Por su parte, la enseñanza aparece como resultado de la relación que establecen el docente y el alumno con la intención de producir aprendizaje en el alumno. Los procesos de aprendizaje permiten que el organismo se adapte a su medio a través de los conocimientos adquiridos, de tal forma que los problemas de enseñanza, por parte del maestro o los factores que afectan el aprendizaje del estudiante, darán como resultado problemas que causan bajo aprovechamiento escolar. Este último se debe a diferentes

causas. No obstante, con frecuencia es ocasionado por problemas emocionales. Así, cuando el estudiante percibe conflictos emocionales causantes de su bajo rendimiento, se produce tensión emocional que reduce su confianza, de tal forma que el conflicto educativo inicial causa el conflicto emocional. Por ello, debe mejorarse la confianza en sí mismo, los hábitos de estudio y sus conocimientos.

Los estudiantes de bajo aprovechamiento escolar se perciben indiferentes, perezosos, negativos, sin motivaciones, poco cooperativos, de lento desarrollo, distraídos, o soñadores. Muchos de éstos alumnos abandonan la escuela para acceder al campo laboral, otros permanecen inactivos por la incapacidad de recibir educación adecuada (**Bricklin y Bricklin, 1986**). Los maestros de estudiantes con desordenes emocionales y conductuales frecuentemente utilizan practicas de aprendizaje que exacerban los déficits de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de poner en practica sus habilidades de aprendizaje (**Sutherland y Wehby, 2001**). Actualmente, se conoce que entre el 15 y 40% del total de la población se integra de alumnos con rendimiento escolar insuficiente (**Bricklin y Bricklin, 1986**).

Cuando el bajo aprovechamiento escolar no se atiende al inicio, se arrastra durante toda la educación escolar. Existen dos maneras de hacer esta evaluación, la primera en función de los conocimientos escolares adquiridos previamente, lo que se evalúa a través de calificaciones escolares que indican la aprobación o reprobación de las materias que componen el curriculum (rendimiento suficiente). El otro tipo de evaluación se realiza tomando en cuenta la capacidad intelectual del alumno, así se evaluarán los avances de acuerdo a las habilidades y capacidades reales (rendimiento satisfactorio).

En México el rendimiento académico se evalúa de acuerdo al primer criterio, esto es, se realizan exámenes que abarcan cierta extensión del curso, de tal forma que las calificaciones obtenidas demuestran la adquisición de los conocimientos del programa escolar, y éstos a su vez, la aprobación o reprobación del grado escolar correspondiente. Lo anterior demuestra que el aprovechamiento escolar de un alumno o el grupo escolar se demuestra en las calificaciones obtenidas en la evaluación, lo cual indica su relación con la calidad de la educación y la apremiante necesidad de técnicas efectivas para evaluar el rendimiento escolar.

En el aprovechamiento escolar intervienen múltiples factores que pueden clasificarse en cuatro categorías generales; factores fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. En el caso de los factores fisiológicos, se han encontrado modificaciones endocrinológicas que afectan al adolescente, problemas físicos en los órganos de los sentidos, principalmente la vista y audición, la desnutrición y el peso de los estudiantes. Estos factores, disminuyen la motivación, atención, aplicación en las tareas y la inmediata habilidad de aprendizaje, lo que determina límites en las capacidades intelectuales.

Los factores pedagógicos, son aquellos que se relacionan directamente con la calidad de la enseñanza, en ellos se incluyen los maestros, el número de alumnos por grado escolar, los métodos, materiales, el currículo inapropiado y el tiempo de duración de las clases (López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996). Una adecuada aproximación al aprovechamiento escolar, es la supervisión de tareas, las visitas a la escuela y la comunicación con el maestro, por parte de los padres (Roeser, Midgley y Urdan, 1996).

Otros factores, son los psicológicos, entre ellos se pueden encontrar la percepción, memoria, atención, las variables de personalidad afectivas, las cuales se relacionan con el aprovechamiento escolar (extroversión, introversión, motivación, ansiedad, autoestima, etc.).

Uno de los problemas emocionales más comunes en la adolescencia es el problema del autoconcepto y motivación, debido a los cambios que existen en muchas áreas de su vida. Por tanto, involucra problemas en el desempeño escolar.

Los alumnos con necesidades educativas especiales no perciben estrategias metacognitivas para la resolución de problemas, de tal forma que son incapaces de producir estrategias adecuadas espontáneamente, lo que causa bajo aprovechamiento escolar.

Por último, los factores sociológicos comprenden aspectos como el tipo de ambiente que rodea al estudiante. En ellos, se incluyen características socioeconómicas, debido a la incidencia que tiene en el desarrollo del currículum, el aprovechamiento y el cumplimiento de las metas educativas. También se ha encontrado que la capacidad intelectual, el uso del lenguaje, la motivación para estudiar, el manejo de ciertas técnicas y habilidades para el desempeño educativo están relacionados con el nivel socioeconómico de los alumnos.

Con respecto a lo anterior, se ha encontrado que la posición económica de la familia, así como la educación o escolaridad y ocupación de los padres, predicen significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en



todos los niveles educativos, ya que a mayor escolaridad de los padres, principalmente del padre, existen mayores expectativas sobre la escolaridad de los hijos, lo que se refleja en el aprovechamiento de éstos (López, et al., 1996).

La normatividad oficial escolar determina la calificación mínima aprobatoria, así las calificaciones menores a este mínimo se designan malas o muy bajas. Las cercanas a la mínima bajas, sobre ella, regulares y altas a las más lejanas del mínimo. Dentro de la escala del 0 al 10, la mínima aprobatoria es 6, 7 se considera regular, 8, 9 y 10, buenas calificaciones (Pasqualli, 2001). Estas calificaciones tienen la finalidad de evaluar el curso, lo cual en muchas ocasiones se contamina por la disciplina del alumno durante el curso, su popularidad e interés que son considerados por el maestro, los cuales se equiparan con el rendimiento académico (Rivas, 1997).

Con fines de investigación psicológica se han definido otros criterios, ya que se considera de rendimiento inferior a los estudiantes que obtienen calificaciones menores a las esperadas, basándose en los resultados obtenidos en un test de inteligencia. Así, el rendimiento superior se considera cuando se superan las expectativas de calificaciones según los resultados obtenidos en las pruebas de inteligencia. No obstante, diversos estudios caen en contradicciones, debido a que un grupo con alumnos de C.I semejante puede dividirse en alumnos con bajo y alto rendimiento escolar (Pasqualli, 2001).

Se puede observar la diferencia de criterios para evaluar el aprovechamiento escolar, a pesar de que existe una escala intervalar que evalúa por medio de

calificaciones, lo que para el alumno, los profesores, la institución y el sector educativo puede significar un rendimiento deficiente, suficiente, regular, bueno o excelente. Esto se debe, a los criterios subjetivos que en muchas ocasiones toman en cuenta los profesores al hacer sus evaluaciones, lo cual habla de la carencia de objetivos adecuadamente definidos para cada unidad del curso y en su totalidad, lo que pudiera ser la causa de déficits educativos que se arrastran durante la educación escolar, pues no se identificaron a tiempo, ni tuvieron relevancia para los profesores.

### **3.5 EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA.**

En diversos países del mundo, principalmente en aquellos en vías de desarrollo, se han implementado gran variedad de políticas educativas con la finalidad de proporcionar a sus habitantes oportunidades que eleven el nivel de vida de la población y los avances tecnológico científicos actuales. En nuestro país, en la zona metropolitana de la Ciudad de México se ha trabajado para incrementar la calidad y cantidad de la educación, así como el grado de educación terminal, tratando de disminuir el analfabetismo para generar mejores oportunidades laborales y culturales. La educación especial aparece en el Distrito Federal hace 20 años, posteriormente se expande hacia algunos estados de la república (**Poder Ejecutivo Federal, 2001**). Este tipo de educación estudia programas de integración social y escolar que se relacionan íntimamente con valores, actitudes, recursos, aspectos de enseñanza, aprendizaje, formación docente y la escolarización de la sociedad. Por tanto, es un servicio de apoyo a la educación general que estudia global e íntegramente los procesos de enseñanza-aprendizaje, definida por los apoyos que se requieren para lograr el máximo desarrollo

personal y social. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores con respecto a los demás alumnos, para acceder al aprendizaje determinado en el currículo que corresponde a su edad, causas internas, carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de malos aprendizajes. Por tanto, requiere compensar dichas dificultades (Sánchez y Torres, 1998).

*A pesar de lo anterior, la política educativa ha promovido la modalidad de grupos integrados en escuelas regulares para atender alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual ha provocado serias repercusiones en el aprendizaje, pues los maestros no están capacitados para atender éstos grupos, a los cuales se les pretende enseñar mediante un sistema común. Por tanto, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales recaen, pues no alcanzan el nivel de desarrollo de habilidades al mismo tiempo que la mayor parte de sus compañeros. Como consecuencia, la escuela quebranta la función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de los alumnos sin tomar en cuenta sus características individuales y las de su entorno.* Otro aspecto, es la atención a la diversidad de la educación secundaria que se ha definido como un reto al sistema educativo y uno de los problemas más importantes a resolver. Pues, se parte de la necesidad de proporcionar una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes heterogéneo con necesidades de formación e intereses personales diferentes, operando en el mismo centro escolar con un currículum común (Alcántara, 1998). Por tanto, la aspiración por ingresar a la educación media superior se convierte en una exigencia para los jóvenes a pesar de que un alto porcentaje de la población concluye la educación secundaria. El acceso a la educación media superior se ha limitado por el

crecimiento de la población, en particular de aquellos que concluyeron la secundaria, la falta de información de los objetivos, la diferencia de criterios de selección, la deficiente planeación, coordinación y recursos en las diversas instituciones educativas, lo que causa problemas de sobredemanda en la matrícula en algunas de ellas y baja demanda en otras opciones.

En un esfuerzo por ampliar el nivel de educación terminal y facilitar el acceso de los jóvenes en el nivel medio superior, se estableció la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas para la Educación Media Superior (COMIPEMS), con el objeto de ordenar, coordinar y optimizar los esfuerzos y recursos, de tal forma que se establecieran lineamientos generales para ofrecer un lugar a los egresados de educación secundaria. Esto se realizó por medio de la creación de un Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior válido para la zona metropolitana. El Examen Metropolitano es un instrumento objetivo conformado por 128 reactivos de opción múltiple que se organiza en dos áreas, una de habilidades generales y otra de conocimientos disciplinares. Todos los reactivos son de opción múltiple con cinco opciones de respuesta, de las cuales sólo una es correcta (Cedaño, 1998). Por medio de éste examen, el aspirante concursa para ingresar a diversas opciones sin realizar varios exámenes y pagos, con la finalidad de jerarquizar sus preferencias sin cancelar opciones para otros aspirantes. Anteriormente, cada institución realizaba su examen de admisión, si el aspirante no aprobaba, se le negaba la posibilidad de acceder a esa institución, o bien, al presentar varios exámenes en algunas de las nueve instituciones de educación media superior del área metropolitana y aprobar varios, cancelaba las posibilidades de ingreso de otros jóvenes, lo que limitaba las posibilidades de acceso (COMIPEMS, 1997).

El Examen Metropolitano proporciona información a las instituciones de educación media superior para solucionar problemas detectados en la población de ingreso, los elementos para realizar una selección justa y objetiva, las medidas necesarias para elevar la calidad de la educación, así como garantizar un lugar en la educación media superior a prácticamente todos los jóvenes egresados del nivel secundario.

La convocatoria al concurso de selección se publicó por primera vez en abril de 1996 en los diversos diarios de circulación nacional y local. Así, por primera vez, el 23 de junio de 1996, simultáneamente en 153 sedes de aplicación distribuidas en el área metropolitana de la Ciudad de México, sustentaron el examen 260, 074 aspirantes, lo cual representa 99% de los 262, 308 solicitantes, de los cuales 183, 731 (70%) eran estudiantes de tercero de secundaria en la zona metropolitana, 5, 631 (2%) estudiaban la secundaria fuera de esta zona y 72, 964 (27.8%), personas que egresaron de la secundaria en los ciclos anteriores, entre los cuales se incluyen 6, 511 (2.4%) que en ese momento estudiaban en alguna institución de educación media superior (Cedaño, 1998).

Pese a lo anterior, en cada periodo de aplicación entre 1 y 5 por ciento de la población de estudiantes no logra obtener los 31 aciertos mínimos que se requieren para ingresar a cualquiera de las nueve instituciones de educación media superior de la zona metropolitana. Por tanto, esta población queda sin la posibilidad de continuar estudiando en una escuela pública, lo que generó preocupación a las autoridades educativas, ya que permanecer inactivo por largo periodo, podía orillarlos a conductas nocivas o a entrar en un periodo de olvido de lo aprendido en secundaria, lo que dificultaría posteriormente

su ingreso a la educación media superior. Para apoyar a estos alumnos la COMIPEMS valoró los resultados del examen único aplicado en 1996, encontrando que los aspirantes no lograban obtener 31 aciertos porque, aparentemente, carecían de habilidades básicas de estudio, comunicación, comprensión de ideas, razonamiento metodológico y lógico-matemático, lo que entorpecía el avance y adecuado desempeño académico. El problema a resolver era la carencia de habilidades lingüísticas y matemáticas, por ello acordó la creación de un programa que desarrollara éstas habilidades y competencias básicas para el aprendizaje, programa que se denominó "*Curso para Mejorar los Conocimientos y las Capacidades Básicas*". Un curso con estas características tenía como finalidad mejorar el aprendizaje de las demás disciplinas, debido a que implicaba la comunicación, el razonamiento adecuado, comprensión de lectura, estructuración del discurso lógico y coherente y el desarrollo de diferentes niveles de razonamiento lógico-metodológico, para enriquecer la actividad académica a futuro y lograr un desempeño con calidad en el desarrollo de cualquier actividad a la que se dedicaran. Asimismo, a través de pruebas psicológicas, identificaba factores psicológicos que se relacionan con el bajo rendimiento de los estudiantes. Por ello, los déficits que presentaban los alumnos de este curso se integraban en dos disciplinas básicas: español y matemáticas. En la parte del español se trabajaban habilidades relacionadas con la comprensión de textos, la expresión escrita y la expresión oral en una secuencia de lo simple a lo complejo. El curso contaba con cuatro unidades didácticas, la primera: frases y diálogos, la segunda: narración y descripción, la siguiente: exposición oral y escrita y por último, debate y argumentación.

Al respecto, en matemáticas se incluyeron los bloques de percepción espacial, razonamiento numérico, razonamiento proporcional, razonamiento gráfico y resolución de problemas, donde lo que se aprendió se integraba a lo nuevo y cada lección práctica consolidaba los aprendizajes anteriores. No obstante, se ha encontrado que durante la educación secundaria los hombres presentan avances notables con respecto a las mujeres, en cuanto a las áreas de lectura y matemáticas.

En septiembre de 1997 se inició la operación del primer curso en 14 sedes, con turnos matutino y vespertino distribuidas en diferentes puntos geográficos de la ciudad, para cubrir la población de todas las delegaciones y facilitar la asistencia de los alumnos. Este curso abarcaba 20 horas de clase a la semana (10 para español y 10 para matemáticas), impartidas en sesiones de 4 horas por día. En ellas, el profesor actuaba como mediador del aprendizaje en base a los programas y materiales elaborados.

Los profesores fueron seleccionados por recomendación de las instituciones de origen (CONALEP, DGETI, UNAM, SECyBS y COLBACH), los cuales asistieron a tres cursos de capacitación, el primero de 25 hrs. y los dos siguientes de 50 hrs. cada uno, distribuidos en sesiones de 5 hrs. Finalmente, de acuerdo a su disciplina, conocimiento o interés se seleccionó un grupo al que se impartió horas-curso tomando en cuenta su disponibilidad tiempo y zona de ubicación de las sedes.

Las sedes eran supervisadas por un coordinador responsable académico y administrativo, encargado del control de asistencia diaria y de los problemas de conducta de los alumnos. En caso de detectar algún inconveniente, se

ponían en contacto con los padres para hacerlos conscientes de la irregularidad y apoyar a los jóvenes con la finalidad de evitar la deserción. También su función era suplir a los maestros, cuando no asistían a impartir clase para continuar con la ejercitación. Se encargaban de supervisar y orientar a los profesores en el adecuado desempeño docente para evitar que los profesores cayeran en una enseñanza tradicional o repitieran el curso de educación secundaria. Los docentes y coordinadores académicos verificaban el avance del aprendizaje por medio de evaluaciones, con la finalidad de detectar las carencias educativas.

Con respecto a la parte administrativa, el grupo coordinador localizaba sedes alternas, es decir, escuelas de bachillerato particular que contaran con infraestructura adecuada para la operación del curso y estuvieran dispuestas a recibir grupos de alumnos en turnos o espacios disponibles que evitaran que pensarán que al volver a presentar el examen serían aceptados en el plantel de su primera opción.

Los docentes, coordinadores y evaluadores se reunían en cinco sesiones sabatinas donde se analizaban aspectos académicos o de orientación. A partir del análisis de los aciertos y problemas se definen los instrumentos para la evaluación psicológica, lo que permitía analizar la evaluación para mejorar el curso en ocasiones posteriores. En el aspecto psicológico, se contemplaban periodos de aplicación diferentes a los exámenes de conocimientos bajo un programa de evaluación psicológico-educativo.

Por último, contaba con una Coordinación Académica General responsable de la operación del curso, que definía los criterios de operación, selección, capacitación, registro y evaluación. Determinaba tiempos y procedimientos



para la operación de las diferentes áreas y etapas del programa, organizaba sesiones de trabajo, juntas académicas y a los profesores (COMIPEMS, 1997).

Este tipo de programas se presentaba como estrategia remedial para las necesidades educativas especiales de alumnos con problemas de razonamiento lógico-matemático y español, lo cual les permitiría acceder al campo laboral o educativo. Si bien, no se encargaba de subsanar las deficiencias que los alumnos arrastraban desde los primeros años de educación, servía como una alternativa para el desarrollo de habilidades específicas de aprendizaje. Sin embargo, por disposición oficial se acordó que este curso llegara a su término en el ciclo 2002.

El sistema educativo en México presenta serias limitaciones con respecto a las necesidades educativas especiales, ya que lejos de proporcionar una estrategia de apoyo, presenta un modelo de enseñanza basado en un currículo universal que no toma en cuenta las características de personalidad de los estudiantes. En el siguiente capítulo se presentan los enfoques teóricos más relevantes que explican como se conceptualiza y desarrolla la personalidad. Asimismo, la influencia de algunos factores de personalidad en el ámbito educativo y, de manera directa, en el aprovechamiento escolar, ya que existen gran número de investigaciones que determinan la influencia de la personalidad como una variable dentro del contexto educativo.

## **CAPÍTULO 4. PERSONALIDAD**

### **4.1 CONCEPTO.**

Desde la antigüedad, los griegos intentaron relacionar las diferencias individuales de personalidad con el funcionamiento del cuerpo, se interesaron por la esencia de la naturaleza del ser humano y los motivos de la actividad humana. Sin embargo, el estudio de la personalidad inicia a principios del siglo veinte, donde se encuentran las tres tradiciones de la psicología de la personalidad; la clínica, la correlacional y la experimental, las cuales se apoyan en gran número de observaciones que pueden ser replicadas para probar principios y leyes contrastados a través de la observación posterior.

La aproximación clínica de la personalidad inicia con el trabajo del médico Francés Jean Charcot (1825-1893) (**citado en Pervin, 1998**) en una clínica neurológica de París, debido a su interés por el estudio de pacientes con problemas histéricos, es decir, aquellos que presentaban parálisis que no correspondía a ningún problema anatómico, problemas de visión, a pesar de que sus órganos visuales se encontraban saludables, inexplicables amnesias, o bien lagunas mentales. Por ello, Charcot se dedicó al estudio de síntomas y a tratarlos en su mayoría con hipnosis.

Charcot educó a otros médicos, entre ellos Pierre Janet (1859-1947) (**citado en Pervin, 1998**), quien continuó con el estudio de los trastornos de histeria y su tratamiento con hipnosis. Janet descubrió que los pacientes hipnotizados podían recordar experiencias totalmente olvidadas cuando estaban bajo

condiciones de consciencia normal, así como el efecto terapéutico de sugestión de los pacientes hipnotizados al llegar a la conciencia. Fue el primero en encontrar la división de la conciencia cuando el paciente padece histeria, en lugar de estar juntas como en el funcionamiento normal. Es así como los síntomas de la histeria se encuentran bajo el control de una idea fija separada, más que, bajo el control voluntario del resto de la personalidad.

Otro estudiante de Charcot fue el Americano Morton Prince (1854-1929) **(citado en Pervín, 1998)**, el cual es de gran importancia en el estudio de la personalidad, debido a la publicación del libro *The Disociation of Personality* en 1906, que contenía descripciones de casos de personalidad múltiple.

Un tercer alumno de Charcot fue Sigmund Freud (1856-1939) **(citado en Pervín, 1998)**. Freud fundó su teoría de la personalidad y método de terapia llamado psicoanálisis, mismo que lo llevó a plantear un modelo que explica que la personalidad está compuesta por el *yo, ello y superyó*.

Por otra parte, Henry Murray **(citado en Pervín, 1998)** trató de basarse en Freud y Jung, creando posteriormente el *Test de Apercepción Temática* (TAT) para acceder al mundo real, ya que consideraba que los niños tienen una percepción inexacta poco consciente de su estado interno y recuerdos engañosos de los acontecimientos, lo cual es altamente frecuente en el autoinforme que rinden los adultos. Murray considera altamente importante relacionar las experiencias infantiles con el desarrollo de la personalidad actual. Además, se vio implicado en la Segunda Guerra Mundial dentro de la selección de personal de la Oficina de Servicios Estratégicos, predecesora de la Agencia Central de Inteligencia (CIA). La guerra fue importante para el

estudio de la personalidad gracias a que se expandió el papel de los psicólogos en el tratamiento y evaluación de las personas, además de consolidar sus habilidades ideando test que podían utilizarse para medir importantes rasgos de personalidad para que los psicólogos clínicos enfocaran el tratamiento a los trastornos.

La aproximación correlacional de la personalidad incluye el uso de medidas estadísticas para establecer la asociación o correlación entre series de medidas que diferencian a las personas, siendo cruciales los términos diferencias individuales, medición y relaciones estadísticas. Dentro de éste enfoque se encuentra el trabajo de Sir Francis Galton (1822-1911), que aproximadamente al mismo tiempo que Charcot estaba dirigiendo estudios sobre histeria. Galton (citado en Pervin, 1998) comenzó a estudiar las diferencias individuales, la medición y la herencia, influido por su primo Darwin. También se enfocó en la utilización de test, calificaciones y cuestionarios.

La Primera Guerra Mundial desempeñó un papel muy importante en el desarrollo de las características humanas, donde un comité de psicólogos se estableció en el departamento médico de ejercicio estadounidense para idear test de aptitudes y de personalidad con la finalidad de clasificar a las reclutas. Este trabajo llevó al desarrollo de un test de inteligencia colectivo, el *Army Alpha*, y un inventario de personalidad, la *Ficha de Información Personal* (Personal Data Sheet) diseñado para excluir individuos con graves problemas neuróticos en el personal.

No obstante, en 1940 florece la aproximación correlacional de la personalidad, donde se reúnen el uso de escalas de medidas y cuestionarios como fuentes de información de personalidad, el uso de análisis factorial como técnica estadística y el concepto de rasgo como elemento básico de personalidad.

Por otra parte, Raymon B. Cattel (1905-) (citado en Pervín, 1998) se empeñó en desarrollar una taxonomía útil de los elementos de personalidad o rasgos, pues quería desarrollar una clasificación comparable con la tabla periódica de los elementos. Para ello, desarrolló una lista de términos de personalidad de uso común y los encontrados en publicaciones profesionales (171 términos), para después someter esas evaluaciones al análisis factorial y determinar grupos básicos o unidades, llegando a la conclusión de la existencia de 12 factores básicos. El trabajo de Cattel con escalas de medida fue realizado mediante el análisis factorial de gran cantidad de respuestas, por lo que se descubrieron 16 factores de personalidad.

Hans J. Eysenk (1916-) (citado en Pervín, 1998) a través de la aproximación correlacional, destacó tres dimensiones de la personalidad: *introversión-extraversión*, *neuroticismo* (estable-inestable) y *psicoticismo* (insensible-sensible), de tal forma que construyó cuestionarios para evaluar las diferencias individuales.

Desde principios de la década de los noventa se han realizado muchos estudios de análisis factorial de las respuestas a las escalas y cuestionarios de personalidad. No obstante, en la actualidad está apareciendo el consenso de la existencia de cinco factores básicos o dimensiones de personalidad, lo cual

se conoce como modelo de cinco factores de personalidad (MCF), los cuales son: *neuroticismo, extraversión, consciencia, afabilidad y apertura a la experiencia*, además se sugiere que las diferencias individuales de los rasgos de personalidad son en gran parte heredadas, por lo que sus orígenes se confieren a Galton.

La aproximación correlacional se basa en las diferencias individuales, centrándose el interés en el funcionamiento de la persona en varias situaciones y en todos los aspectos de personalidad, mediante el autoinforme restringido por los ítems. Los psicólogos correlacionales son capaces de dar puntuaciones numéricas a los sujetos en rasgos específicos y usar procedimientos estadísticos para establecer relaciones entre las puntuaciones de rasgos y otras variables con la finalidad de encontrar la estructura básica de personalidad, lo que para Cattell es la tabla periódica de los elementos de la personalidad.

Por último, la aproximación experimental de la personalidad implica la manipulación sistemática de variables para establecer relaciones causales. Además, destaca leyes generales de funcionamiento psicológico que aplica a todas las personas por medio del control de variables psicológicas de interés para el investigador. Un aspecto de gran importancia que tiene que cuidar el psicólogo experimental es destacar como funciona la personalidad en conjunto (Pervin, 1998).

Por su parte, la palabra *personalidad* proviene del latín *persona*, lo cual hace referencia a las máscaras que utilizaban los actores en las obras antiguas de teatro griego (Engler, 1996). Sin embargo, para dar una definición de

personalidad es necesario distinguir entre los términos persona y personalidad. El término persona se emplea para referirse a un individuo y el término personalidad es una construcción científica con la intención de formarse una idea, de la forma de ser y funcionar que caracteriza al organismo psicofisiológico (Alcántara, 1998).

Para Gordon Allport (citado en Garver y Scheier, 1997; Pelechano, 1996; Smith, Sarason, y Sarason, 1997), la personalidad es la descripción dinámica de los sistemas psicofísicos que dan origen a patrones conductuales, de pensamiento y sentimientos, los cuales se expresan mediante recurrencias y coherencias. Es un concepto psicológico que une al cuerpo físico y ayuda a determinar la forma en que un individuo interactúa con el ambiente, ya que no existen personalidades exactamente iguales

La personalidad abarca características relativamente permanentes que diferencian a las personas, las cuales llevan a actuar consistentemente y predeciblemente en situaciones diversas y por periodos de tiempo prolongados (Smith, et al., 1997).

También, para algunos teóricos, la personalidad está integrada por la organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que transforman e integran la información. Los sistemas que forman la personalidad son: el sensorial, motor, cognitivo, afectivo, los estilos y valores (ordenados jerárquicamente por nivel), los cuales se descomponen de subsistemas multidimensionales que tienen carácter de rasgos. Los seis sistemas constituyen ordenamientos jerárquicos de distintos niveles y constructos de

orden superior que tienen mayor influencia sobre la conducta y un papel más integrativo que los de orden inferior (**Beltrán y Genovard, 1996**).

A pesar de las definiciones que con anterioridad se enumeran, para fines de esta investigación la personalidad se define como la organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que dan sentido a la vida de una persona. Así pues, la personalidad se integra por estructuras, procesos, el aprendizaje, la historia, el presente y el futuro del individuo. Por ello, son de gran importancia las diferencias individuales (**Pervín, 1998**).

#### **4.2 ENFOQUES TEÓRICOS DE PERSONALIDAD.**

Existen diferentes perspectivas que intentan explicar el desarrollo de la personalidad del individuo a partir del ambiente en que se desenvuelve, su carga genética, o bien por los sucesos que experimenta a lo largo de su vida.

A continuación se describirán los enfoques teóricos de personalidad de mayor trascendencia dentro del campo psicológico.

##### **4.2.1 PSICOANALÍTICO.**

Este enfoque tiene origen en los ensayos de Sigmund Freud, los cuales se basaron en observaciones clínicas. Freud (**citado en Smith et al., 1997**) concebía la personalidad como un sistema de *energía psíquica o líbido* generada por impulsos instintivos, la cual ejerce presión en el individuo para liberarse. Esta liberación de energía se realiza por etapas (Capítulo 1), se equilibra mediante descarga directa o indirecta de los impulsos *libidinales*.



Así, la acumulación de energía proveniente de los impulsos sexuales se libera directamente en conducta sexual o indirectamente por medio de fantasías sexuales.

Freud dividió la personalidad en tres estructuras; *id* (ello), *ego* (yo) y *superego* (Superyó), las cuales interactúan en un sistema donde cada una posee características propias. En los capítulos anteriores se mencionó que el *ello* se rige por el principio del placer, ya que busca la satisfacción, el *yo*, que está en contacto con la realidad y se encarga de razonar los instintos del *ello*, ya que opera bajo el principio de realidad. Por último, el *superyó*, el cual contiene valores e ideales tradicionales de la sociedad. Este trata de regular los instintos del *ello*, siendo irracional en la búsqueda de perfección de aspectos impuestos por la sociedad. Así pues, la dinámica de estas estructuras consiste en la lucha entre los instintos del *ello* que desean ser liberados, las fuerzas generadas por el *yo* y el *superyó* que frena los instintos, debido a que la conducta observable expresa el conflicto interno (Smith et al., 1997). Los propios impulsos y necesidades no pueden evadirse, ya que son el núcleo de la personalidad, la cual se desarrolla a edades tempranas dentro del ambiente familiar (Mischel, 1997).

La importancia que concedió Freud a los determinantes inconscientes del comportamiento influyeron en la creación de test de personalidad conocidos como pruebas proyectivas (Smith et al., 1997).

### 4.2.2 NEOANALÍTICO.

La teoría psicoanalítica fue criticada ampliamente por la importancia que Freud concedió a la sexualidad infantil y las experiencias de la niñez como determinantes de la personalidad adulta. A raíz de lo anterior, se formula el enfoque neoanalítico, donde se retoman algunas ideas básicas de Freud tomando en cuenta los factores socioculturales y el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida.

A diferencia de Freud, Alfred Adler (**citado en Seifert y Wheeler, 1995**) opinaba que la personalidad es inherente a la sociedad, ya que el individuo es un ser social que está motivado por impulsos sociales. Afirma que las personas son impulsadas por las metas que se fijan, pues cada quién forja su destino, tiene la capacidad de crear y tomar decisiones autónomas que puede desarrollar. El deseo de alcanzar la superioridad es un impulso innato que busca la perfección y autorrealización, a través de actitudes y acciones que tienen como finalidad el interés social.

Otro teórico discípulo de Freud fue Carl Jung (**citado en Seifert y Wheeler, 1995**), quien propuso una teoría que amplió la noción de *inconsciente*, ya que para él los individuos, además de *inconsciente individual* (que corresponde al *preconsciente* e *inconsciente* de Freud), poseen *inconsciente colectivo* que se forma a partir de recuerdos acumulados a lo largo de la historia de la humanidad, ya que se adquiere por medio de la herencia. Este se compone por *arquetipos* que son imágenes mitológicas o pensamientos típicos que reflejan conceptos como Dios, el hombre anciano y sabio, la madre tierra y la hada madrina. Así, el crecimiento personal implica el desarrollo del

*inconsciente individual* y su integración con el resto de la personalidad, ya que esta última dependerá de la manera de percibir el mundo.

Por su parte, para Erik Erikson (citado en Garver y Scheier, 1997; Beltrán, Moraleda, García, Calleja y Santiuste, 1995) la personalidad se desarrolla a través de ocho etapas psicosociales que transcurren a lo largo de la vida (Capítulo 1), pues a diferencia de Freud, creía que todas las etapas tienen la misma importancia. Las primeras cuatro etapas psicosociales son paralelas a los cuatro primeros periodos de desarrollo psicosexual de Freud. Cada etapa se enfoca en un aspecto particular de interacción con el mundo social en el que existe cierto conflicto o crisis. El nombre de cada etapa representa la naturaleza de la crisis. Cada fase hace referencia a una tarea de carácter universal apropiada a cada estadio de desarrollo, definida a partir de pautas culturales. La solución favorable de cada etapa permite el paso a la siguiente. Por el contrario, la solución negativa dificulta el desarrollo en fases posteriores.

#### **4.2.3 HUMANISTA.**

Los teóricos humanistas destacan la capacidad creativa del individuo y su necesidad de crecimiento personal. Según Abraham Maslow (citado en Alcántara, 1998; Garver y Scheier, 1997), las necesidades o motivaciones son elementos que constituyen la personalidad, por lo cual distingue entre necesidades con motivaciones inferiores y necesidades superiores. Las necesidades inferiores son las fisiológicas, seguridad, afecto, afiliación y necesidad de logro, mientras que, las superiores son tendencias innatas a la autorrealización.

Otro exponente de ésta teoría es Carl Rogers (**citado en Mischel, 1997; Beltrán, et al., 1995**), el cual considera que la personalidad es producto de la experiencia única y subjetiva de cada individuo, es decir, de percibir y experimentar su *self*, el entorno y sus percepciones conscientes e inconscientes. De tal forma que, la interpretación de los acontecimientos de la vida determinan la conducta. Rogers afirma que existen cambios en la personalidad a través de la autorrealización, la cual supone la idea de crecimiento positivo.

La teoría humanista se basa en experiencias subjetivas, como búsqueda de la autoexpresión, creatividad y el crecimiento personal.

#### **4.2.4 DE RASGOS.**

Anteriormente, el rasgo se consideraba independiente de la personalidad, hasta que Gordon Allport (1897-1967) (**citado en Alcántara, 1998**), a través de su teoría los consideró elementos fundamentales de la personalidad, pues pensaba que un rasgo es una predisposición para responder de determinada manera. Así, los rasgos describen regularidades o consistencias generales del funcionamiento de las personas. Esto se debe al intento por clasificar a los individuos en categorías de acuerdo a las diferencias individuales que se observan.

Allport opinaba que los rasgos se establecían en sistemas neurofisiológicos de las personas, aún cuando en ese entonces sólo se apoyaban en diferencias biológicas y físicas (**Alcántara, 1998**). Por ello, surgieron varias categorías de rasgos. Una descripción tenía que ver con la idea de comprobar que los

rasgos podían utilizarse para describir a los individuos en general o únicamente a una persona, lo cual se conoce como principio *nomotético-ideográfico*. Así, creía que era importante desarrollar los elementos rasgo que se aplicaban a todo el mundo (énfasis nomotético). Además, insistió en la importancia de la persona sugiriendo que había rasgos que podían ser únicos de la persona (énfasis ideográfico).

Una segunda distinción tenía que ver con el dominio y descripción de un rasgo, ya que estableció la diferencia entre *rasgos cardinales, centrales y disposiciones secundarias*. Un *rasgo cardinal* expresa una disposición amplia en la vida de la persona porque cada acto es atribuible a su influencia. Los *rasgos centrales*, por ejemplo la honradez, bondad y asertividad expresan disposiciones que representan amplias consistencias de la conducta. Finalmente, las *disposiciones secundarias* representan tendencias notables, generalizadas y uniformes. En otras palabras, la gente posee rasgos con grados variables de importancia y generalidad.

Raymond Cattel (citado en Pervin, 1998) aplicó el análisis factorial a los rasgos de personalidad y la evaluación de personalidad a las áreas de inteligencia y herencia, entre otras. Al aplicar las técnicas de análisis factorial para determinar que grupos de rasgos estaban altamente correlacionados, estableció la existencia de quince factores que explicaban la mayor parte de la personalidad. Posteriormente, gracias a la insatisfacción generada a través de ésta investigación, empezó a determinar si los mismos factores podían ser descubiertos mediante cuestionarios, por lo que desarrolla el *Cuestionario de los 16 Factores de la Personalidad (16 PF)* para medir diferencias individuales en dimensiones pertinentes del rasgo. Algunas dimensiones del rasgo eran:

*Reservado-Comunicativo, Estable-Emocional, Oportunista-Consciente y Conservador-Experimentador.*

Asimismo, Cattell estaba interesado en las causas determinantes y el desarrollo de los rasgos. Para estudiar las causas desarrolló un método para conocer a que grado influye la herencia y el ambiente. A pesar de que en esa época se afirmaba que la influencia de la herencia y el ambiente variaban considerablemente, se encontró que la personalidad estaba determinada por el ambiente en dos terceras partes y una tercera por la herencia. Esto último en la actualidad se conoce como investigación genética de la conducta. Además de lo anterior, Cattell investigó la progresión del desarrollo del rasgo a lo largo del tiempo, lo que define su interés por conocer su aplicación a la personalidad en todas las edades y la estabilidad de los rasgos a lo largo del tiempo.

Cattell no creía que las personas fueran entidades estáticas que se comportaban de la misma manera en todas las situaciones, ya que para él, el comportamiento dependía de aspectos motivacionales y situacionales. Por lo tanto, utilizó técnicas de análisis factorial para trazar una taxonomía de motivos e intentó desarrollar una fórmula para predecir la conducta basada en rasgos pertinentes y variables situacionales.

Por su parte, Eysenck (citado en Pervin, 1998) explora los elementos de rasgo básicos, desarrollo de cuestionarios de personalidad e investigación de los determinantes genéticos, bases biológicas de la personalidad y la creatividad. Destaca menos dimensiones de rasgo que Cattell, prefiriendo funcionar al nivel de los tipos que son la base de los factores o rasgos

enfanzados por Cattell. Al igual que Cattell utiliza el análisis factorial para determinar las dimensiones básicas de personalidad, además destaca los rasgos de respuestas habituales.

Eysenck describe los tipos, utilizando éste último como una dimensión bipolar, con una extremidad alta y baja, entre las cuales las personas pueden situarse a lo largo de varios puntos entre éstos dos extremos. Destaca tres dimensiones básicas de la personalidad; *Introversión-Extroversión(E)*, *Neuroticismo(N)* y *Psicoticismo(P)*, es así como *PEN* se utiliza para referirse al modelo tridimensional de la personalidad, donde los factores biológicos, transculturales y el componente genético de los mismos juegan un papel muy importante.

Los conceptos de Allport, Cattell y Eysenck se desarrollaron en los sesenta y desde entonces no se ha desarrollado un enfoque común o una taxonomía de rasgos exclusiva. Sin embargo, desde ahí se han desarrollado otros modelos de factores, algunos basados en el análisis factorial y otros en las diferencias individuales (**Pervín, 1998**). Este enfoque es el más adecuado para describir como se concibe la personalidad de los estudiantes del grupo muestra de esta investigación, ya que se parte de la existencia de un conjunto de rasgos característicos que influyen en el bajo aprovechamiento escolar.

#### **4.2.5 CONSTRUCTIVISTA.**

Este enfoque teórico considera que la personalidad del ser humano es producto del procesamiento activo de información que recibe del ambiente

(Smith et al., 1997). Dentro de esta perspectiva, George Kelly (citado en Alcántara, 1998) formuló la teoría de los Constructos Personales, en la cual enfatiza la forma en que el individuo percibe, interpreta y conceptualiza los acontecimientos y el ambiente. Kelly rechaza los conceptos de motivo, impulso y necesidad, debido a que para él, el individuo escoge la alternativa que le brinde la posibilidad de extender y definir su sistema. Por tanto, las manifestaciones de miedo, amenaza y la ansiedad ocurren cuando un individuo se encuentra sin constructos, esto es, cuando el individuo no ha hecho una interpretación del mundo que le permita explicar esa situación o cuando el individuo afronta la posibilidad de cambiar su sistema de constructos.

#### **4.3 ALGUNOS FACTORES DE PERSONALIDAD QUE INCIDEN EN EL APROVECHAMIENTO ESCOLAR.**

La forma que cada alumno tiene para reconocer, asimilar información y formar sus estructuras cognitivas depende de sus características personales, metas y expectativas, las cuales intervienen en los procesos de aprendizaje (Beltrán y Genovard, 1996). Por tanto, existen formas características de percibir, recordar, descubrir, pensar y utilizar información, los cuales se conocen como *estilos cognitivos* (Beltrán et al., 1995). Estos últimos reflejan un estilo de estrategias específicas para determinadas situaciones. Así, se pueden distinguir dos estilos de aprendizaje o niveles de pensamiento que reflejan la actitud cognitiva que adoptan los estudiantes en la situación habitual de estudio, estos son: el *superficial* y el *profundo*. Los estudiantes que adoptan el *estilo profundo* relacionan el material nuevo con el conocimiento y



la experiencia previa enfatizando la importancia de reorganizar la nueva información en función de la estructura de conocimientos existentes. Por su parte, los estudiantes que adoptan el *estilo superficial* conceden más importancia a la preparación de sus exámenes y a la memorización (Beltrán y Genovard, 1996).

De acuerdo a lo anterior, los *estilos cognoscitivos* actúan como estrategias que pueden favorecer u obstaculizar el proceso enseñanza-aprendizaje y repercutir de manera directa en el aprovechamiento escolar. Por ello, se ha encontrado que la personalidad del estudiante es una variable de gran importancia en el proceso educativo, ya que la finalidad es que el alumno alcance la realización personal (Beltrán et al., 1995).

#### 4.3.1 EXTROVERSIÓN-INTROVERSIÓN.

La mayoría de los estudios de personalidad se han centrado en los rasgos de personalidad *extroversión-introversión*, *neuroticismo-estabilidad* y *emocional* sugeridos por Eysenck, quien considera que los rasgos de personalidad no se heredan, sino el tipo de sistema nervioso que predispone al desarrollo en una dirección que está bajo la influencia de factores ambientales. De acuerdo a lo anterior, la facilidad de formar respuestas depende del equilibrio entre los procesos de excitación e inhibición que se producen en el sistema nervioso central. De tal forma, el sistema nervioso de los introvertidos se excita rápido, se inhibe lentamente, condiciona rápido y fuerte. En los extrovertidos, su base fisiológica es diferente, pues condicionan lento y débil. La base fisiológica de esta diferenciación se encuentra en el sistema de activación reticular.

Con respecto al rendimiento académico, los extrovertidos están en desventaja en las tareas que requieren mayor esfuerzo. Así, los introvertidos realizan las tareas lentamente y con precisión, mientras que los extrovertidos con rapidez e imprecisión. Además, el desarrollo de los introvertidos es más lento que el de los extrovertidos, lo que les da ventaja a los introvertidos en las actividades académicas.

En el área académica, la extroversión se considera ventaja para las mujeres y desventaja para los hombres, debido a que las mujeres viven la extroversión académicamente más aceptable que los hombres, ya que los valores de grupo de éstos últimos son opuestos al rendimiento escolar. Ahora bien, los hombres extrovertidos participan activamente en estos grupos a diferencia de los introvertidos (Beltrán et al., 1995).

#### 4.3.2 INTELIGENCIA.

En el rendimiento académico es indispensable la capacidad para afrontar y resolver problemas cognitivos. Por tanto, la inteligencia constituye una variable que explica la comprensión y el éxito o fracaso de los alumnos con respecto al currículo. Desde el punto de vista biológico, la inteligencia actúa en la adaptación del individuo al medio. En el aspecto psicológico, se concibe como la capacidad de aprender, la cual está determinada genéticamente por la experiencia a través del aprendizaje y los factores ambientales.

Cattel (citado en Beltrán y Genovard, 1996) señaló dos tipos de inteligencia; fluida y cristalizada. La primera se relaciona con el potencial biológico

heredado, se emplea para resolver problemas inesperados, percibir relaciones, actúa en todos los campos y es independiente del contenido cultural. Este tipo de inteligencia implica la capacidad para adaptarse a nuevos contextos donde las situaciones de aprendizaje no se consideran de gran trascendencia. Por su parte, la inteligencia cristalizada es el conjunto de aptitudes orientadas a percibir relaciones en tareas específicas, por ello está presente en todas las destrezas adquiridas culturalmente.

Operacionalmente, la inteligencia se define como el conjunto de conductas observables y evaluables a través de los tests, es decir, la comprensión de palabras, imaginación espacial, razonamiento, memoria, fluidez, rapidez de cálculo. Las pruebas de inteligencia se encargan de medir cuantitativamente las diferencias individuales, de acuerdo a un orden comparativo. La medida comparativa se expresa mediante la puntuación de un cociente intelectual (CI).

Por su parte, las aptitudes ayudan a describir y comprender el funcionamiento intelectual, ya que son relativamente estables y posibilitan a los sujetos para realizar actividades, siempre que exista adiestramiento adecuado.

#### **4.3.3 AUTOCONCEPTO.**

En el ámbito educativo el concepto que el estudiante tiene de sí mismo y la valoración que hace de su capacidad de aprendizaje son de gran trascendencia, debido a que el alumno actúa y rinde de acuerdo a la manera en que se percibe. Lo anterior se conoce como autoconcepto, el cual abarca

las evaluaciones, ideas, imágenes y creencias respecto a su persona, incluyendo las que otros tienen de él y la imagen personal que le gustaría poseer. En el autoconcepto influyen la edad, el sexo, el estatus social o profesional y el papel que desempeña el individuo en la sociedad (Beltrán, et al., 1995).

El autoconcepto está constituido por la interacción de la autoimagen y la autoestima (Beltrán y Genovard, 1996). No obstante, la constante evaluación que los individuos realizan en diferentes situaciones hace que el autoconcepto evolucione. Para ello, se toman en cuenta las reacciones verbales y no verbales de las personas significativas. En los primeros años de vida de los padres, familiares y amigos, posteriormente de los maestros. Así pues, los estudiantes comparan su desempeño con el de otros compañeros de clase, tomado en cuenta la comparación social que se hace de ellos. No obstante, al pasar de la secundaria al bachillerato el autoconcepto de los estudiantes parece volverse más negativo e inestable, pues el último grado de secundaria los estudiantes se vuelven más conscientes de sí mismos, lo que refleja el egocentrismo del adolescente, los sentimientos vinculados a su apariencia física y la aceptación social (Capítulo 1) (Woolfolk, 1999). De tal forma que, la manera de percibirnos a nosotros mismos y como nos perciben los demás, es la base para construir la personalidad adulta (Sprinthall, Sprinthall, y Oja, 1996).

Desde el punto de vista educativo existen dos posturas con respecto al autoconcepto. La primera afirma que el rendimiento actúa sobre él, pues los estudiantes que rinden mal académicamente tienen autoconcepto pobre en comparación con los que rinden adecuadamente, lo cual se puede notar en

su disposición hacia el rendimiento. La segunda postura considera que el autoconcepto tiene efectos notables en el rendimiento académico, por lo cual es importante trabajar en la escuela como parte de los programas educativos para mejorar la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos (**Beltrán, et al., 1995**). Con respecto a la última postura, se ha encontrado la relación entre el autoconcepto de los estudiantes adolescentes y la subsecuente ejecución académica, lo cual al término de la secundaria, además de predictor del aprovechamiento escolar, puede determinar la deserción escolar (**House, 1999**).

El papel de los profesores es crucial en el desarrollo del autoconcepto positivo, de manera que pueden ayudar a los estudiantes a formar autoconceptos positivos elevados proyectando expectativas respecto al éxito, minimizando las situaciones competitivas y la comparación entre estudiantes, desarrollando adecuadamente las habilidades sobresalientes aceptando las limitaciones que no pueden eliminarse y ayudándole a enfrentar las frustraciones (**Beltrán et al., 1995**). Si por el contrario, los profesores reaccionan criticando, juzgando o señalando la iniciativa de los estudiantes, los estudiantes pueden mostrar autoconcepto pobre, carente de motivación, poco juicio y falta de autocontrol, lo que hará que el aprovechamiento escolar recaiga. Así, la estrategia que el maestro emplee en el proceso de enseñanza tendrá impacto en el autoconcepto de los estudiantes (**Fortier, Vallerand y Guay, 1995**).

#### 4.3.4 AUTOESTIMA.

La autoestima es la valoración de lo que el individuo considera positivo o negativo, produciéndose un sentimiento favorable o desfavorable hacia sí mismo. En ésta valoración interviene la sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que cada persona tiene. La alta autoestima está asociada con el buen ajuste personal y la autoaceptación. Por ello, constituye un sistema integrado y significativo que permite al sujeto mantener consistencia, estabilidad interna, desarrollo integral y equilibrio en la personalidad para relacionarse adecuadamente con el medio (**Beltrán y Genovard, 1996**). Si a la persona le gusta lo que percibe, se dice que tiene una evaluación positiva que representa autoestima elevada. Los estudiantes con mayor autoestima, tienen actitudes favorables hacia la escuela, mejor comportamiento en el salón de clases, popularidad entre sus compañeros y por consiguiente éxito escolar. La autoestima está determinada por el éxito que se obtiene al cumplir tareas o alcanzar metas que se consideran importantes.

La retroalimentación de los profesores, sus criterios para evaluar, asignar calificaciones y el conocimiento, influyen en la idea que tienen los estudiantes de su capacidad en determinadas materias. El incremento en la autoestima de los estudiantes se produce cuando los estudiantes se vuelven más competentes en las áreas que consideran importantes, incluyendo el área social que se valora ampliamente en la etapa adolescente. La autoestima está determinada por las características individuales y por la pertenencia a un grupo. Esta última se denomina autoestima colectiva (**Woolfolk, 1999**).

#### 4.3.5 ANSIEDAD.

La ansiedad se manifiesta por un patrón de actividad fisiológica con pautas motrices mal organizadas, acompañado de un estado emotivo desagradable para el individuo. En el ámbito educativo, puede originarse a causa del fracaso escolar, así los estudiantes tienen bajo desempeño por estar ansiosos y, a su vez, ese bajo desempeño incrementa el grado de ansiedad. La ansiedad puede considerarse *rasgo* o *estado*. Cuando se presenta como un componente de la personalidad permanente y estable, se denomina *ansiedad rasgo*. Por el contrario, la *ansiedad estado* es aquella que se relaciona directamente con los estímulos del medio, de tal forma que es transitoria, ya que aparece como producto de la vivencia situacional.

La ansiedad tiene componentes afectivos y cognoscitivos. El aspecto afectivo implica reacciones fisiológicas y emocionales como sudoración en las palmas de las manos, aumento del ritmo cardíaco y temor. Entre los componentes cognoscitivos están la preocupación y los pensamientos negativos, tal como el fracaso y la preocupación por experimentarlo.

Muchos estudiantes ansiosos tienen problemas para aprender materiales desorganizados, difíciles o información que tengan que almacenar en la memoria. Los estudiantes ansiosos se distraen con facilidad con aspectos irrelevantes o incidentales de la tarea en que trabajan, debido a que les cuesta trabajo concentrarse en detalles importantes, aunado a esto sus malos hábitos de estudio. Frecuentemente, los alumnos ansiosos poseen conocimientos superiores a los que pueden demostrar al efectuar un examen, ya que se paralizan y olvidan la información aprendida. Por ello, la

ansiedad puede interferir en la atención, aprendizaje y al efectuar un examen (**Woolfolk, 1999**). Cuando el maestro muestra una actitud relajada hace que las metas le parezcan más sencillas al alumno, debido a que se disminuye el estrés que produce el miedo al fracaso, lo que funciona directamente sobre el desempeño y aprendizaje (**Ayles, 1995**).

#### 4.3.6 MOTIVACIÓN.

El concepto motivación puede definirse a través de tres aspectos elementales; un determinante ambiental que precipita la conducta a través de una fuerza que impulsa la acción. El segundo, la urgencia, sentimiento, emoción, pulsión, instinto, deseo, necesidad o motivo interno que produce la acción y, finalmente como el incentivo o meta que atrajo o desea evitar el organismo. Así, los términos se dividen en biológicos, de significado "mental" y aquellos que hacen referencia al ambiente. No obstante, el concepto motivación es muy amplio, ya que deriva de la orientación teórica de los modelos que se emplean para describir los procesos motivacionales. Así pues, las hipótesis biogénicas, consideran que la conducta se desarrolla a partir de pulsiones e instintos innatos que se producen a partir de la fuerza que ejercen los organismos sobre el ambiente; las filosófico-teológicas, por la conducta moral, los principios éticos de la libertad, el origen histórico, la ética y religión. Por último, la tradición cultural, en la maleabilidad de la conducta, producto de la experiencia en función de la sociedad y cultura (**Cofer y Appley, 1976**).

En el contexto psicológico, el término motivación se ha tratado de reducir a dos aspectos, al energético y de regulación y al de dirección. De acuerdo a lo



anterior, la motivación explica la orientación de la secuencia de conductas hacia determinados objetivos y la cantidad de tiempo y esfuerzo que se invierte en cada actividad para llegar al objetivo (**Arancibia, Herrera y Strassers, 1999**). Por tanto, la motivación actúa como activador de la conducta, el cual produce en el organismo el impulso a responder cuando lo considera necesario. Dentro de la motivación se pueden distinguir dos tipos; la primaria y la secundaria. La primera se activa sin un proceso previo de aprendizaje (de carácter innato), mientras que, en la secundaria la conducta es producto del aprendizaje (**Bong, 1996**).

El tipo de motivación con respecto al ámbito académico es la *motivación al logro*, la cual se define como la motivación por tener éxito o ser bueno en algo, por lo que incluye cualquier área en la que el sujeto desea destacar debido a que está modulada por el factor social y las atribuciones de éxito o fracaso (**Arancibia et al., 1999**). Por su parte, las teorías sociales de la motivación explican la existencia de factores en el ambiente de aprendizaje que pueden aumentar o impedir el alcance de la orientación adaptativa de los estudiantes. Así, de acuerdo al modelo Lewiniano, el ambiente del salón de clases puede interactuar con las características personales de los estudiantes y con el aprendizaje eficaz (**Cheng, 1996**).

La alta motivación al logro en el ámbito académico se expresa cuando el alumno tiende a escoger compañeros de trabajo con buen desempeño, muestra mayor persistencia, tiene alto nivel de rendimiento sin vigilancia externa, completa las tareas que interrumpe y escoge aquellas que le parezcan de mayor complejidad.

En los primeros años de vida, antes de que los niños ingresen a la escuela, la motivación al logro se considera autónoma, ya que se compara con estándares internos y con el logro previo. Una vez que el niño ingresa a la escuela es posible que la motivación de logro cambie, orientándose hacia lo social, tomándose en cuenta el logro de los compañeros de clase. Esto como consecuencia de que el sistema escolar del país es altamente competitivo.

Un segundo factor, es la atribución que el estudiante hace de su éxito o fracaso. Este será determinado por el esfuerzo y tiempo que invierte en una tarea, así el logro que obtenga será fundamental para determinar si el alumno continuará esforzándose. Para determinar el éxito o fracaso de una actividad, se debe tomar en cuenta el objetivo que persigue el alumno al enfrentar la situación de aprendizaje, ya que la motivación se divide en *intrínseca* y *extrínseca*. La *intrínseca* es aquella que existe en ausencia de refuerzos externos, por lo que se centra en la tarea y satisfacción personal al realizar la tarea con éxito, lo que interfiere positivamente en el rendimiento escolar. Por su parte, la *motivación extrínseca* depende de recompensas observables, de lo que las demás personas digan de su desempeño, lo que provoca que el alumno tenga rendimiento escolar bajo (Arancibia et al., 1999). En los adolescentes es evidente la búsqueda de aprobación de sus compañeros, quienes perciben el estudio como actividad que puede ser relevante o no para la consecución de metas con valores distintos al logro o el aprendizaje, es decir, por lo general su motivación es externa.

Existen dos problemas motivacional-afectivos que presentan frecuentemente los alumnos, los cuales se atribuyen a condiciones poco favorables en el aula, al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del docente y la

institución escolar. El primer problema se denomina indefensión, aparece entre los 11 ó 12 años de edad. En él, los estudiantes atribuyen el éxito escolar a causas externas como la suerte o el profesor. Al mismo tiempo, atribuyen el fracaso escolar a causas internas no controlables, como la habilidad personal, el esfuerzo, la fatiga y la deficiencia en su capacidad para resolver problemas.

El segundo problema se denomina desesperanza aprendida que es muy frecuente entre los 8 o 9 años de edad. En este caso, los alumnos experimentan la sensación de que no importa lo que hagan, pues están condenados al fracaso escolar, lo que conlleva al poco esfuerzo para realizar las tareas y la escasa participación en clase que se acentúa al llegar la adolescencia. Estos últimos realizan una valoración más negativa de la escuela, volviéndose relevantes las metas de autovaloración.

Los cambios motivacionales en los alumnos se relacionan con las expresiones que el profesor transmite de su desempeño. Asimismo, las expectativas del profesor influyen en el rendimiento académico, en la motivación y en la autoestima (**Díaz y Hernández, 1998**). En algunos casos, enseñarle al alumno a lidiar con el fracaso puede ser efectivo, debido a que el profesor puede mostrarle que el fracaso no es causado por su ineficacia o por factores incontrolables, sino por la realización de una estrategia errónea o desviada (**Seifert y Wheeler, 1995**).

#### **4.3.7 LOCUS DE CONTROL.**

De acuerdo a la teoría del aprendizaje social de Rotter (citado en **Kalechstein y Nowiki, 1997**), se ha encontrado que el locus de control se relaciona con el aprovechamiento escolar. El locus de control, se conceptualiza como un tipo de expectativa de aprendizaje que refleja el grado en que los individuos perciben la relación entre su conducta y el reforzamiento que obtienen en función de la experiencia. Las expectativas se consideran un potencial determinante de la conducta. Por tanto, cuando los individuos se enfrentan a una situación desconocida, las expectativas específicas determinan la probabilidad de recibir reforzamientos de conductas particulares, que más tarde generalizarán a situaciones nuevas con la finalidad de predecir con mayor exactitud la conducta.

Rotter asume que la relación entre la generalización, las expectativas específicas y la conducta están en función de la experiencia, así el locus de control le permitirá a los individuos creer en el control que tienen de los eventos que ocurren en su vida.

Este capítulo parte de la existencia de un conjunto de rasgos que estructuran la personalidad de cada individuo, lo que influye en el aprovechamiento escolar, específicamente se hace énfasis en el grupo de estudiantes que conforman el Curso para Mejor los Conocimientos y Capacidades Básicas. Por ello, se plantearon diversas definiciones del concepto personalidad, basándose en las corrientes teóricas de donde derivan. Finalmente, se mencionaron algunos factores que inciden directamente con el aprovechamiento escolar. En el próximo capítulo se describen las

características específicas de esta muestra, las condiciones bajo las cuales se llevó a cabo ésta investigación, su fundamento, el planteamiento de hipótesis, así como la manera en que se analizaron los resultados.

## **CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA**

### **5.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.**

En el área metropolitana de la Ciudad de México el acceso a la educación media superior se ve afectado por la sobrepoblación, el incremento en la matrícula de estudiantes que egresan de educación secundaria o media básica, la falta de información con respecto a las oportunidades que ofrece cada institución educativa, la deficiente orientación educativa, o bien la carencia de ella en el momento en que atraviesan por la etapa de adolescencia. Esta última se vive como un momento crítico donde se presentan cambios biológicos y psicológicos que se manifiestan en la interacción dentro de la familia, escuela y el círculo de amigos, por ello es de gran trascendencia en el ámbito educativo (Capítulo 1).

Aunado a lo anterior, la muestra de estudiantes que participó en esta investigación, se integró por aquellos que presentan deficiencias en el desarrollo de habilidades de lenguaje y en el razonamiento lógico-matemático así como, retraso mental leve, en algunos casos. En su mayoría, carecen de apoyo emocional por parte de sus padres, son de escasos recursos económicos, pertenecen a familias disfuncionales o tienen padres con nivel de escolaridad bajo. Asimismo, algunos padres de familia justifican el bajo aprovechamiento escolar de sus hijos anteponiendo la idea de que son "tontos" o "burros". Esto último se debe a la falta de conocimiento de las necesidades educativas especiales, de identificación y la atención de los padres o maestros, quienes no las detectan desde edades tempranas, por tanto los déficits se van agravando, ya que desconocen como tratar a los

estudiantes que de alguna manera se ven limitados por sus características personales. Estas deficiencias o problemas que enfrentan influyen en los rasgos de personalidad, y a su vez, estos rasgos de personalidad en el aprovechamiento escolar, lo cual se refleja cuando intentan acceder a un sistema educativo donde es necesario competir con alumnos regulares, a través de un examen que les garantice un lugar en una institución de educación media superior.

Por ello, ¿Existen diferencias significativas en relación con las respuestas obtenidas en las escalas Nervioso-Tranquilo, Depresivo-Alegre, Activo Social-Pasivo, Expresivo-Inhibido, Empatía-Indiferencia, Subjetividad-Objetividad, Dominante-Sumiso, Hostil-Tolerante, Autodisciplinado-Impulsivo, del Inventario de Personalidad T-JTA, cuando los estudiantes obtienen 31 aciertos o menos, al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior?

A pesar de lo anterior, en México se ha evolucionado a un sistema de enseñanza único que pretende favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos independientemente de sus características individuales o sus hábitos de estudio deficientes, los cuales se hacen evidentes cuando el alumno intenta acceder a otras oportunidades educativas, ya que de alguna manera se ve limitado por el desarrollo de sus características personales.

¿Qué determina que los estudiantes que pertenecen al Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas, posean características de personalidad que no les permiten acceder a ninguna opción educativa de nivel medio-superior?

¿Es significativo el desarrollo de personalidad de los estudiantes en el aprovechamiento escolar bajo, sin pasar por alto que existen características a las que genéticamente está predispuesto el individuo?

Para responder a éstas preguntas, se intentó explorar por medio del Inventario T-JTA, el perfil de personalidad que se relaciona directamente con el desarrollo de habilidades de lenguaje, razonamiento lógico-matemático y de manera más directa con el aprovechamiento escolar bajo.

## **5.2 OBJETIVO.**

Identificar los rasgos característicos de personalidad (Perfil de Personalidad) de la muestra que participa en esta investigación, de acuerdo con las respuestas en las escalas Nervioso VS Tranquilo (A), Depresivo VS Animoso (B), Activo Social VS Tranquilo (C), Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D), Empático VS Indiferente (E), Subjetivo VS Objetivo (F), Dominante VS Sumiso (G), Hostil VS Tolerante (H) y Autodisciplinado VS Impulsivo (I), del Inventario de Personalidad T-JTA, para intentar destacar su relación con el aprovechamiento escolar bajo.

## **5.3 HIPÓTESIS.**

### **Hipótesis Conceptual.**

Existen diferencias significativas en las respuestas a las escalas del Inventario de Personalidad T-JTA (Nervioso VS Tranquilo (A), Depresivo VS Animoso (B), Activo Social VS Tranquilo (C), Expresivo-Responsivo VS



Inhibido (D), Empático VS Indiferente (E), Subjetivo VS Objetivo (F), Dominante VS Sumiso (G), Hostil VS Tolerante (H) y Autodisciplinado VS Impulsivo (I)), cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

#### **Hipótesis Estadísticas.**

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Nervioso VS Tranquilo (A) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Nervioso VS Tranquilo (A) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Depresivo VS Animoso (B) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Depresivo VS Animoso (B) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Activo Social VS Tranquilo (C) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Activo Social VS Tranquilo (C) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino,

que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**H<sub>05</sub>:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Empático VS Indiferente (E) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**H<sub>15</sub>:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Empático VS Indiferente (E) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**H<sub>06</sub>:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Subjetivo VS Objetivo (F) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**H<sub>16</sub>:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Subjetivo VS Objetivo (F) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Dominante VS Sumiso (G) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Dominante VS Sumiso (G) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Hostil VS Tolerante (H) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Hostil VS Tolerante (H) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Ho:** No existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Autodisciplinado VS Impulsivo (I) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino,

que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi9:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en la escala Autodisciplinado VS Impulsivo (I) del Inventario T-JTA, cuando se comparan los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino, que obtienen 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**Hi10:** No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a las escalas del Inventario de Personalidad T-JTA en los estudiantes que obtienen 31 aciertos o menos, al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior, de acuerdo con la sede a la que pertenecen.

**Hi11:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a las escalas del Inventario de Personalidad T-JTA en los estudiantes que obtienen 31 aciertos o menos, al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior, de acuerdo con la sede a la que pertenecen.

**Hi12:** No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a las escalas del Inventario de Personalidad T-JTA en los estudiantes que pertenecen al Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas, en función de su edad.

**Hin:** Si existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a las escalas del Inventario de Personalidad T-JTA en los estudiantes que pertenecen al Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas, en función de su edad.

#### **5.4 DEFINICIÓN DE VARIABLES.**

**V. I. Aprovechamiento escolar bajo** 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior.

**V.D. Respuestas en las escalas del Inventario de Personalidad T-JTA** (Perfil de Personalidad).

#### **5.5 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES.**

**Aprovechamiento escolar.** Hace referencia al conocimiento de hechos concretos, de términos, la concepción de conceptos y principios, la capacidad para determinar hechos y reglas, así como las destrezas del raciocinio que se alcanzan a lo largo de un programa educativo (Gronlund, 1999).

**Personalidad.** La personalidad se considera como la organización de cogniciones, emociones y conductas que dan forma a la vida de una persona. En ella se reflejan factores genéticos y de aprendizaje, de manera que incluye aspectos del pasado, presente y futuro. Los elementos que describen la

personalidad son los rasgos, en ellos se describen regularidades o consistencias generales del funcionamiento de las personas (Pervín, 1998).

### **5.6 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES.**

**Aprovechamiento escolar bajo.** En este estudio, el aprovechamiento escolar bajo se determinó de acuerdo al número de aciertos obtenidos en el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior, es decir cuando los estudiantes hayan obtenido 31 aciertos o menos, lo que les impidió acceder a alguna de las opciones de educación media superior.

**Perfil de personalidad.** Este fue determinado a partir de la comparación del conjunto de rasgos de personalidad más sobresalientes de cada grupo muestra, lo cual se realizó mediante la interpretación de las 9 escalas que comprende el Inventario Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA).

### **5.7 SUJETOS.**

Se trabajó con una muestra de 120 estudiantes, 42% de sexo masculino y 58% de femenino, de edades entre 16 y 22 años, habitantes del área Metropolitana de la Ciudad de México, de la población que conformó el programa denominado: "Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas" generación 2000-2001 (es decir, aquellos alumnos que obtuvieron 31 aciertos o menos al presentar el Examen Metropolitano de ingreso a la educación media superior).

### **5.8 TIPO DE MUESTREO.**

No probabilístico estratificado, debido a que la muestra fue elegida tomando en cuenta que el programa se impartió en 5 sedes y que las sedes 1, 2, 4 y 5 tuvieron dos grupos, mientras que la 3, 4 grupos (lo que da un total de 280 alumnos inscritos en 12 grupos), de este número total se seleccionaron mediante rifa, 10 alumnos de cada grupo. Para ello, a cada alumno le fue asignado un número siguiendo el orden alfabético de sus apellidos dentro del grupo al que pertenecía, de tal forma que todos tuvieran la misma posibilidad de ser elegidos como participantes en esta investigación. La relevancia de mantener a los alumnos de acuerdo a la sede de pertenencia, fue con la finalidad de que al seleccionar la muestra se obtuviera un número representativo por sede y evitar que la diferencia del número de grupos, por consiguiente de alumnos, pudiera interferir con la distribución homogénea de la muestra. Además el considerar 5 sedes permitiría un análisis de resultados más exhaustivo.

### **5.9 TIPO DE ESTUDIO.**

**Exploratorio:** El objetivo de ésta investigación fue determinar las características y peculiaridades de un problema que aún no se abordaba a través del Inventario de Personalidad Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA), o bien por instrumentos equivalentes.

**Descriptivo:** Especificó los rasgos de personalidad más sobresalientes (Perfil de Personalidad) de los estudiantes pertenecientes al programa denominado: "Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades



Básicas”, los cuales se intentaron vincular con el aprovechamiento escolar bajo.

### **5.10 DISEÑO.**

**Cuasiexperimental:** En los diseños cuasiexperimentales no es posible controlar una o más variables extrañas. Además los participantes no se asignan aleatoriamente a los tratamientos (Zinser, 1999). La muestra se formó independientemente de la investigación, por tanto la aplicación del Inventario T-JTA se realizó como parte del Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas, para después ser analizado.

**Transversal:** Se obtuvieron los datos en un solo momento, indagando su incidencia en la variable de interés.

### **5.11 INSTRUMENTO.**

El Inventario de Personalidad Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA) sirve para medir variables de personalidad o tendencias conductuales independientes, ya que proporciona los sentimientos de las personas hacia sí mismas en el momento en que contestan las preguntas, o bien la descripción de otras personas, por tanto determina los rasgos que influyen en el ajuste personal, matrimonial, paternal, escolar y vocacional, además proporciona patrones para recurrir a otros test.

La confiabilidad de las nueve escalas que conforman el Inventario T-JTA fue evaluada con coeficientes de correlación, a través del método test-retest y la

aproximación del análisis de varianza de Hoyt. El análisis de estabilidad temporal consistió en el puntaje de calificación de un grupo de 81 sujetos con un intervalo de tiempo de 2 semanas. Para el segundo análisis se utilizó un grupo de 50 personas con un intervalo de aplicación de 3 semanas.

Para medir la validez del instrumento, se utilizó la validez empírica mediante la comparación de calificaciones de psicólogos profesionales, a los cuales se les pidió que del grupo de pacientes que atendían, evaluaran y seleccionaran aquellos cuya dinámica de personalidad les fuera completamente familiar. Subsecuentemente, se les aplicó el Inventario T-JTA y las calificaciones fueron comparadas con las de otros psicólogos. En muchos casos las predicciones fueron duplicadas por otros test considerablemente, en otros casos, solo se observaron ligeras variaciones en algunos rasgos (validez concurrente).

Otro procedimiento para estudiar la validez, consistió en comparar los resultados obtenidos al evaluar test cruzados (en situaciones premaritales y consejo matrimonial), encontrándose correlación positiva en casi todos los casos. Sólo se encontraron excepciones cuando tenían desavenencias maritales severas.

Para obtener la validez de constructo, se calcularon correlaciones con otros test de personalidad similares a él. Los test de personalidad para la comparación con el T-JTA fueron el *Programa de Preferencias Personales de Edwards (EPPS)* y el *Inventario Multifacético de la Personalidad Minnesota (MMPI)* (Villegas y Varela, 1998).

El Inventario de Personalidad Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson contiene 180 reactivos divididos en 9 rasgos, de los cuales, cada uno se asocia a su opuesto y no se utiliza en más de una categoría, ya que cada escala estadísticamente mide el rasgo que describe, proporcionando la autodescripción, o bien, la descripción de otra persona (Pereyra, 1995). A continuación se enuncian los nueve rasgos:

**Rasgo (A), Nervioso VS Tranquilo, Apacible, Sereno.**

Nervioso se define como un estado o condición de alta tensión y actitud aprensiva. Mientras que su opuesto, tranquilo, por una actitud apacible y relajada. Algunas de las manifestaciones del nervioso son la excitabilidad excesiva, pérdida fácil de la serenidad o compostura, el exceso en fumar, ingestión de alimentos, bebida, indigestión o pérdida de apetito, uso frecuente de medicamentos, relajantes y manierismos nerviosos como mover el pie o comerse las uñas.

**Rasgo (B), Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial.**

Depresivo se define como pesimista, desanimado o descorazonado. Su opuesto, alegre, se caracteriza por una actitud dispuesta a la felicidad. Los ítemes que miden las reacciones o estados depresivos comprenden los estados de apatía, falta de ánimo, desilusión o pesimismo, preocupación depresiva por la vida, agotamiento emocional, problemas o mala fortuna y la contemplación al suicidio. Cuando el rasgo depresivo y nervioso son extremadamente elevados se requiere urgentemente atención psicológica.

Su opuesto, alegre o animoso se caracteriza por la sensación de bienestar y optimismo.

**Rasgo (C), Activo Social VS Pasivo, Retraído.**

Activo social se define al individuo que posee energía, entusiasmo y es socialmente activo. El pasivo, se caracteriza por inactividad social, letargo y actitudes de retraimiento. Los ítemes que miden este rasgo incluyen sensación de energía, vitalidad, facilidad y viveza de movimientos, es un trabajador infatigable e industrioso, disfruta una amplia variedad de actividades e intereses, manteniéndose en buena condición con ejercicios regulares. Finalmente, la pasividad se caracteriza por la tendencia a una vida reposada y calmada, el deseo de estar solo y la escasa participación en eventos o actividades sociales.

**Rasgo (D), Expresivo Responsivo VS Inhibido.**

Expresivo es el individuo espontáneo, afectuoso, cariñoso, abierto o franco, además comprende la habilidad para ser amigable, amistoso, responsivo al contacto con la gente, expresarse con animación, entusiasmo, así como tener muchos amigos. El inhibido, se caracteriza por la incapacidad de expresar sentimientos afectuosos de ternura y por la tendencia a ser reservado, cohibido o reprimido.

**Rasgo (E), Empatía VS Indiferencia.**

Empatía hace referencia a la persona benévola, comprensiva y compasiva. Indiferencia, su contraparte es la falta de sensibilidad y actitudes poco comprensivas hacia los sentimientos de los demás.

**Rasgo (F), Subjetividad VS Objetividad.**

Una persona subjetiva es emotiva, ilógica y ensimismada. Su opuesto, la persona objetiva, es de mente clara, razonable y actitud lógica. Cuando una persona obtiene puntuaciones altas en el rasgo objetivo, en sus actitudes emocionales tiende a pensar lógica y desapasionadamente. La objetividad se caracteriza por la habilidad para ser analítico, imparcial, desapasionado y no estar inmerso dentro de la introspección o encontrarse abrumado por dudas internas, miedos y temores.

**Rasgo (G), Dominante VS Sumiso.**

Dominante es el individuo seguro de sí mismo, confiado, asertivo y competitivo. Su opuesto es dependiente, complaciente y pasivo. Los ítemes del rasgo dominante incluyen características indicativas de la fuerza del ego, como tener influencia en las demás personas, incluye características de autoafirmación, confianza, liderazgo, competencia, empatía y hablar en público. Por el contrario, el sumiso busca la paz a cualquier precio, pues se deja persuadir fácilmente o controlarse por otros.

### **Rasgo (H), Hostil VS Tolerante.**

Hostil se define al individuo crítico, argumentativo, punitivo. Así, el rasgo hostil muestra la crítica, irreflexión, actitudes de superioridad, arrogancia, impaciencia sarcasmo, belicosidad, irracionalidad, así como el desdén por la debilidad de otros. Su opuesto es el rasgo tolerante que acepta actitudes humanas, por lo cual se mide por ítemes que muestran respeto por los seres humanos, ausencia de prejuicios religiosos y raciales, actitudes pacientes e indulgentes y la abstención de quejarse o criticar a los demás.

### **Rasgo (I), Autodisciplinado VS Impulsivo.**

La persona autodisciplinada es metódica, controlada y perseverante. Su opuesto es la tendencia a ser desorganizado con poco control y cambiante. Los reactivos que miden autodisciplina comprenden las características de limpieza, orden, organización, planeación, paciencia, perseverancia y establecimiento de objetivos (Villegas y Varela, 1998).

El Inventario (T-JTA), contiene una hoja de respuestas con la finalidad de que el examinado responda de acuerdo a tres alternativas para evitar las respuestas absolutas si-no, verdadero-falso y cierto-falso; (+) significa "definitivamente sí" ó "generalmente sí", (Mid) "indeciso" y (-) "definitivamente no" ó "generalmente no". Además, la prueba consta de un perfil donde se grafican los resultados obtenidos, el cual se compone de cuatro zonas sombreadas que sirven para evaluar, ya que cada zona contiene una valoración clínica en la parte inferior, la cual representa el consenso de un grupo de psicólogos que utilizaron el T-JTA durante muchos

años (*Excelente, aceptable, es deseable un cambio, el cambio es urgente*) (**Pereyra, 1995; Villegas y Varela, 1998**).

Para calificar esta prueba se incluyen cinco plantillas de plástico azul para evaluar los nueve rasgos, una plantilla blanca para la escala de actitud, normas percentilares para hombres y mujeres, combinadas para hombres y mujeres cuando se califican test cruzados (criss-cross) y para la escala de actitud.

Antes de iniciar la aplicación del instrumento, el examinador debe asegurarse que el examinado haya leído las instrucciones que se encuentran al inicio del cuadernillo, comprenda los símbolos (+), (Mid) y (-), la forma en que registrará las respuestas e indicarle que no debe omitir ninguna. No existe tiempo límite para su ejecución, aunque generalmente se emplean de 30 a 45 minutos, pudiendo aplicarse de manera individual, grupal, o simplemente se le proporciona la prueba al examinado para que la autoaplique. Cuando se presente lo último, será necesario indicarle que debe contestarlo en forma independiente, sin consultar o comparar sus respuestas con otras personas (**Pereyra, 1995**).

Para la calificación de la prueba, previamente se revisan las hojas de respuesta, se verifican omisiones, marcas tenues, borraduras o dos marcas al mismo reactivo y la escala de actitud. Esta última, como su nombre lo indica, sirve para medir la actitud del examinado hacia sus problemas o la vida, lo que influye en la forma de contestar las preguntas, pudiendo afectar la prueba. En caso de encontrar preguntas donde se omitió la respuesta, se debe anotar una marca a mitad de la columna. Por el contrario, si existen

marcas tenues o borraduras, es necesario remarcar con lápiz o pluma las respuestas, a fin de hacerlas más visibles al momento de colocar las plantillas de calificación. Dos marcas al mismo ítem; si están marcados los dos extremos (+ MID -), se borrarán ambos lados y el MID. Si las marcas son en MID y un extremo, se borra el extremo y se deja MID. Antes de utilizar las plantillas se cuentan los MIDS marcados en la hoja de respuestas, escribiéndose el total en el espacio de MIDS totales, lo cual servirá para verificar el conteo individual de los rasgos.

La escala de actitud se califica colocando la plantilla que correspondiente, se suman las respuestas con valores 1 y 2 para obtener el puntaje crudo total, el cual se registra en la hoja de respuestas, se convierte a normas mexicanas, colocándose en el espacio en blanco de la hoja de respuestas y en el perfil. El puntaje o calificación correspondiente a la escala de actitud puede ubicarse en el rango alto, neutral o bajo. El rango neutral (stens 4, 5 y 6) indica la contestación franca, abierta, directa y con poca tendencia a mostrarse crítico o favorable. El rango alto (stens 8, 9 y 10), muestra la actitud defensiva al momento de contestar la prueba, lo cual supone un ajuste poco adecuado, sin importar el origen de esa actitud defensiva, por lo que se resiste al cambio. Finalmente, el rango bajo (stens 1, 2, 3), sugiere la inclinación a contestar con actitud de subestimación y suponer que la mayoría de las preguntas que tienen implicación negativa se aplican a sí mismo. Entre menor sea el puntaje sten mayor será el grado de subestimación, el cual puede ser un mecanismo para atraer la atención del terapeuta u orientador (Pereyra, 1995; Villegas y Varela, 1998).



En la situación criss-cross el puntaje sten de la escala de actitud revela, como su nombre lo indica, la actitud del sujeto hacia la persona que describe. El puntaje alto, demuestra el intento por presentar a quién describe como una persona admirable. Por el contrario, el puntaje bajo, la actitud altamente crítica hacia la otra persona. Así, el puntaje neutral implica una evaluación más imparcial (Pereyra, 1995).

Una vez que se determina el rango de la escala de actitud y éste se encuentra dentro del término medio, se coloca la plantilla del rasgo A en la mitad izquierda de la hoja de respuestas, se cuenta el número de respuestas MID con valor 1, se registra el total en la columna A de la hoja de respuestas, se suman todas las respuestas con valor de 1 y 2 de cada rasgo. A continuación se registra el puntaje crudo total en la columna A de la hoja de respuestas. El valor MID de 1 se debe sumar al puntaje crudo total. Para calificar el rasgo B, se continúa con el mismo procedimiento del rasgo A, utilizando la mitad derecha de la plantilla 1. A continuación se califican las plantillas 2, 3 y 4 de la misma forma, pues la 5 representa un solo rasgo. Cuando el procedimiento se ha realizado con cada uno de los rasgos, se convierte el puntaje crudo a escalar, posteriormente se transcriben los resultados a la hoja del perfil y se representan gráficamente. Para fines de esta investigación el puntaje crudo fue graficado en el perfil, por ello, cuando se deseen generalizar los datos, es necesario que previamente se conviertan a través de normas.

Para evitar confusiones se calificará el test de los hombres con color rojo y el de las mujeres con azul, registrando sobre la hoja de respuestas los MID, puntajes crudos y rangos percentilares obtenidos de la conversión de tablas

normativas. Posteriormente, en la hoja del perfil, se insertarán los puntajes y rangos percentilares y se trazará la línea del perfil, azul para las mujeres y rojo para los hombres.

A través de la investigación psicométrica se ha encontrado que más de 30 respuestas MIDS tienen significado clínico, ya que las instrucciones indican que se debe evitar contestar con MIDS, lo que se asocia frecuentemente con ansiedad, falta de autodominio o autocontrol. Sin embargo, muchas personas utilizan la columna MID para expresar indecisión cuando desconocen como se sentirían ante la situación que expresa el ítem, falta de autocomprensión o por una autoimagen vaga. Por tanto, es importante identificar la categoría en la que aparece la mayor parte de MIDS, ya que podría señalar un área particular de ansiedad. En una aplicación criss-cross (cruzada), entre menor sea el número de MIDS, mayor será la seguridad que tiene el examinado de la contraparte que está describiendo (**Villegas y Varela, 1998**).

### **5.12 PROCEDIMIENTO.**

La investigación se realizó en el área metropolitana de la Ciudad de México, en las sedes donde se impartió el curso denominado: "Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas", el cual se integró aproximadamente por una población de 300 estudiantes adolescentes (1% de los estudiantes que obtuvieron 31 aciertos o menos en el Examen Metropolitano en el año 2000), de los cuales se tomó una muestra de 120 sujetos.

Los datos pertinentes a la investigación fueron recolectados en grupos de 30 alumnos, a través de la aplicación del Inventario de Personalidad Taylor y Johnson (T-JTA), lo que permitió medir los rasgos de personalidad más sobresalientes. Por lo cual, fue necesario acudir a las sedes al inicio del curso para proporcionarles el Inventario de Personalidad a cada grupo, explicándoles que el resultado les sería entregado al finalizar el curso como parte de la batería de pruebas que se les aplicaría durante el mismo, de tal forma que se consideraría ajeno a la evaluación global de cada profesor de asignatura.

### **5.13 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.**

Los resultados de la evaluación psicológica fueron digitados manualmente, utilizando las funciones del programa SPSS versión 9.0, donde se obtuvieron las medidas de tendencia central y de dispersión de los 9 rasgos, la escala de actitud que integra el Inventario de Personalidad T-JTA y de la variable edad para describir la población. Finalmente, la prueba t para determinar si existen diferencias significativas en las variables que integran la prueba utilizada.

La elección de prueba o fórmula apropiada, en su mayoría, se asoció a los resultados que se observaron de los mismos datos, lo cual definió el procedimiento que se utilizaría a continuación.

A lo largo de este capítulo se describió el procedimiento metodológico de esta investigación, con el propósito de brindar una descripción del problema a estudiar, el objetivo, tipo de estudio, las variables a estudiar, las

características de la población, el procedimiento durante la investigación y por último, el análisis estadístico. En el siguiente capítulo, se presentan los resultados obtenidos en las escalas del Inventario de Personalidad Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA), de acuerdo al análisis estadístico antes mencionado.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

Una vez que se aplicó el Inventario de Personalidad. Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA), los resultados fueron analizados a partir del programa estadístico SPSS, con la finalidad de obtener las medidas de tendencia central de la variable edad, la media, mediana, modo (al comparar las muestras) y desviación estándar que obtuvo cada alumno en los rasgos. Asimismo, se aplicó la prueba t para grupos independientes a las puntuaciones de cada rasgo. A continuación se describen los resultados más significativos en el análisis estadístico anteriormente citado.

### 6.1 EDAD.

En cuanto a la variable edad, se puede observar que en promedio, la muestra tiene 16 años con 2 meses (ver tabla 1). Asimismo, la mitad de la muestra tiene 16 años o más y la otra mitad o menos, la misma edad. La mayor parte de la muestra tiene 15 años 2 meses.

En la muestra de sexo masculino, el promedio fue de 16 años 3 meses, la mitad o más tiene 15 años 9 meses y, la otra mitad o menos, la misma edad. La mayor parte de la muestra de sexo masculino tienen 15 años 2 meses (ver gráfica 1).

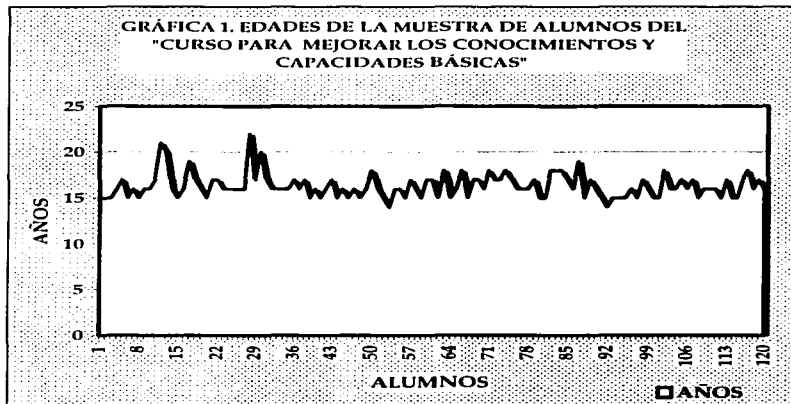
Con respecto a la muestra de sexo femenino, el promedio de edad es de 16 años 1 mes (ver tabla 1). En esta la mitad de la muestra de sexo femenino o

más tiene 16 años y, la otra mitad o menos, la misma edad. La mayoría tiene 16 años 8 meses.

**TABLA 1**

MUESTRA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
TOTAL	16 AÑOS 2 MESES	14.736
MASCULINA	16 AÑOS 3 MESES	17.144
FEMENINA	16 AÑOS 1 MES	12.835
SEDE 1	16 AÑOS 3 MESES	18.382
SEDE 2	16 AÑOS 6 MESES	18.671
SEDE 3	16 AÑOS	11.665
SEDE 4	16 AÑOS 1 MES	15.216
SEDE 5	16 AÑOS 2 MESES	11.023

Tabla 1. Media y desviación estándar de la variable edad en la muestra total, de sexo masculino y femenino y en las 5 sedes.



## 6. 2 MUESTRA TOTAL.

En la muestra total, en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)* se observa un promedio de 29. En este, la mitad de la muestra o más contestó 30 puntos y la otra mitad o menos contestó con el mismo valor, lo que indica su comportamiento indiferente, insensible y con actitudes poco comprensivas hacia los demás, por lo que presenta incapacidad para reconocer las necesidades de las personas que la rodean, de tal forma que es deseable un cambio.

Por su parte, el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* presenta un promedio de 28 puntos. En cuanto a la media, la mitad de la muestra o más contestó 28 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica que la muestra tiene dificultad para expresar sentimientos, ya que tienden a ser reservados, cohibidos y frecuentemente reprimidos, por lo que se requiere un cambio (ver tabla 2).

El promedio del rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)* es de 26 puntos. En este, la mitad de la muestra o más contestó 26 puntos y, la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, de tal forma que tienen la tendencia a ser desorganizados, cambiantes e impulsivos, lo que refleja que es necesario un cambio en la falta de capacidad para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos.

En el rasgo *Depresivo VS Animoso (B)*, se presentó el promedio más bajo, de 16 puntos. En este rasgo, la mitad de la muestra o más contestó 14 puntos y, la otra mitad o menos el mismo puntaje, valores que indican que la muestra

tiene disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no se preocupan demasiado (ver tabla 2).

TABLA 2

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	MUESTRA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
ACTITUD	TOTAL	20	5.888
	MASCULINA	21	6.382
	FEMENINA	20	5.553
NERVIOSO VS CALMADO (A)	TOTAL	17	6.665
	MASCULINA	17	6.781
	FEMENINA	18	6.628
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	TOTAL	16 <sup>*</sup>	8.590
	MASCULINA	14 <sup>*</sup>	8.631
	FEMENINA	17 <sup>*</sup>	8.498
ACT. SOCIAL VS TRANQUILO (C)	TOTAL	25	6.046
	MASCULINA	25	5.914
	FEMENINA	25	6.177
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	TOTAL	28 <sup>*</sup>	5.662
	MASCULINA	27 <sup>*</sup>	5.789
	FEMENINA	28 <sup>*</sup>	5.486
EMPÁTICO VS INDIFERENTE (E)	TOTAL	29 <sup>*</sup>	5.896
	MASCULINA	27 <sup>*</sup>	6.510
	FEMENINA	30 <sup>*</sup>	5.221
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	TOTAL	20	6.172
	MASCULINA	18	5.881
	FEMENINA	21	6.349
DOMINANTE VS SUMISO (G)	TOTAL	26	5.925
	MASCULINA	25	5.668
	FEMENINA	26	6.137
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	TOTAL	19	6.595
	MASCULINA	19	6.872
	FEMENINA	14	6.439
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	TOTAL	26 <sup>*</sup>	5.601
	MASCULINA	25	5.999
	FEMENINA	27	5.285

Tabla 2. Media y desviación estándar de los rasgos que conforman el Inventario T-JTA de las muestras total, de sexo masculino y femenino totales.

\* Los puntajes donde aparece este símbolo representan los de mayor grado de significancia en los análisis estadísticos aplicados.



### 6.3 MUESTRA TOTAL POR SEDES.

En la sede 1, el rasgo *Empático VS Indiferente (E)* tiene una media de 30. En este, la mitad de la muestra de la sede 1 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó con la misma puntuación, lo que indica actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas e incapacidad para reconocer las necesidades de los demás, por lo que se requiere un cambio. Posteriormente, en el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* el promedio fue de 30. En este, la mitad de la muestra de la sede 1 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica incapacidad para expresar sentimientos de ternura y la tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, por ello es deseable un cambio (ver tabla 3).

En el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)* se observó un promedio de 26. En este rasgo, la mitad de la muestra de la sede 1 o más contestó 28 puntos y, la otra mitad o menos la misma puntuación, de manera que se observan habilidades deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, ya que es deseable un cambio.

En contraste, el promedio más bajo se presentó en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, de 13 puntos. Para este rasgo, la mitad de la muestra de la sede 1 contestó 13 puntos o más y la otra mitad o menos 13 puntos. Los puntajes observados en este rasgo, indican que la muestra que conforma la sede 1 presenta disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, de tal forma que no se preocupan demasiado (ver tabla 3).

Por su parte, en la sede 2, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* es de 28. La mitad de la muestra de la sede 2 o más contestó 28 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje para este rasgo. Estos valores indican actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que se requiere un cambio. Para el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* el promedio es de 26, lo que permite observar incapacidad para expresar sentimientos de ternura y la tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, de manera que es deseable el cambio.

El promedio para el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)* es de 25. La mitad de la muestra de la sede 2 o más contestó 26 puntos y la mitad o menos contestó la misma puntuación, lo que indica deficiencia para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, por tanto es deseable un cambio.

En la sede 2, el promedio más bajo fue de 16 puntos, observado en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*. En este, la mitad de la muestra o más contestó 14 puntos y la otra mitad o menos la misma puntuación, valores que representan disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 3).

En la sede 3, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* es de 29. Asimismo, la mitad de la muestra o más contestó 29 puntos y la otra mitad o menos el mismo puntaje, lo que indica que manifiestan actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es

deseable un cambio. El promedio para el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* es de 28. En este rasgo, la mitad de la muestra o más contestó 29 puntos y la otra mitad o menos el mismo puntaje, lo que representa incapacidad para expresar sentimientos de ternura y la tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, de manera que se requiere un cambio.

En la sede 4, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* es 30. En este, la mitad de la muestra o más contestó 31 puntos y, la otra mitad o menos el mismo puntaje, valores que indican actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que se requiere un cambio. Para el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)* el promedio es de 29. La mitad de la muestra de la sede 4 o más contestaron 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestaron con la misma puntuación, valores que representan deficiencia para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, ya que se requiere un cambio.

El promedio del rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* es de 28. En este, la mitad de la muestra de la sede 4 o más obtuvieron 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos obtuvo la misma puntuación, lo que permite observar incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, pues en él se requiere un cambio.

A diferencia de los anteriores, el promedio más bajo en la sede 4 se encontró en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, de 15 puntos. En él, la mitad de la muestra o más contestó 12 puntos y la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que representa su disposición a la

felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 3).

En la sede 5, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* es de 27. En el valor de la mediana, la mitad de la muestra de esta sede o más contestó 27 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es deseable un cambio. Por su parte, el promedio del rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* es de 26. En este, la mitad de la población de la sede 5 o más contestó 28 puntos y, la otra mitad o menos el mismo puntaje, valores que representan incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, por lo que se requiere un cambio.

El promedio más bajo en la sede 5 fue de 14 puntos, en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*. En este, la mitad de la muestra de la sede 5 o más contestó 14 puntos, y la otra mitad o menos el mismo puntaje, por lo que reflejan su disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupaciones excesivas.

En la sede 5, en el rasgo *Dominante VS Sumiso (G)*, la mitad de la muestra o más contestó 26 puntos y la otra mitad o menos la misma puntuación, lo que requiere cambio en la tendencia a dejarse llevar por los demás, satisfacer sus deseos, no quejarse, así como dejarse controlar por las personas, ya que su actitud es dependiente y complaciente (ver tabla 3).

TABLA 3

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	MUESTRA TOTAL	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
ACTITUD	SEDE 1	23	5.409
	SEDE 2	19	6.732
	SEDE 3	19	5.762
	SEDE 4	22	6.046
	SEDE 5	21	4.742
NERVIOSO VS CALMADO (A)	SEDE 1	15	7.999
	SEDE 2	17	7.015
	SEDE 3	18	6.349
	SEDE 4	19	7.081
	SEDE 5	16	4.518
DEPRESIVO VS ANIMICO (B)	SEDE 1	13*	8.422
	SEDE 2	16*	9.476
	SEDE 3	18	7.860
	SEDE 4	15*	10.216
	SEDE 5	14*	6.696
ACT. SOCIAL VS TRANQUIL (C)	SEDE 1	25	5.324
	SEDE 2	22	5.374
	SEDE 3	26	7.238
	SEDE 4	26	6.550
	SEDE 5	24	5.989
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	SEDE 1	30*	6.940
	SEDE 2	26*	5.425
	SEDE 3	28*	6.225
	SEDE 4	28*	6.321
	SEDE 5	26*	4.347
EMPÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	SEDE 1	30*	4.980
	SEDE 2	28*	5.897
	SEDE 3	29	6.629
	SEDE 4	30*	5.637
	SEDE 5	27*	5.592
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	SEDE 1	18	5.452
	SEDE 2	19	5.562
	SEDE 3	21	6.958
	SEDE 4	22	6.027
	SEDE 5	20	5.730
DOMINANTE VS SUMISO (G)	SEDE 1	24	6.027
	SEDE 2	24	6.103
	SEDE 3	26	6.258
	SEDE 4	27	6.069
	SEDE 5	25	4.593
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	SEDE 1	18	5.893
	SEDE 2	18	5.716
	SEDE 3	21	6.547
	SEDE 4	20	7.826
	SEDE 5	17	6.566
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	SEDE 1	26*	5.748
	SEDE 2	25*	5.988
	SEDE 3	26	5.179
	SEDE 4	29*	4.128
	SEDE 5	25	6.758

Tabla 3. Media y desviación estándar de los rasgos del Inventario T-JTA de la muestra total de las 5 sedes.

#### **6.4 MUESTRA TOTAL COMPARACIÓN ENTRE SEDES.**

Al realizar la comparación de los valores mencionados en cada sede, entre la 1 y la 2, en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, la mayor parte de la muestra que conforma la sede 1 contestó 4 puntos y, en la sede 2, 26 puntos, lo cual, en la sede 1 representa disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva. En tanto, en la sede 2, a pesar de que el rasgo se presenta de manera aceptable, pudieran presentar reacciones o estados de ánimo depresivos, desilusiones, preocupación por alguna situación de la vida, problemas o pesimismo con mayor frecuencia que los alumnos de la sede 1 (ver gráfica 2).

Entre las sedes 1 y 5, en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de la sede 1 contestó 28 puntos y, en la sede 5, 16 puntos. En la sede 1, el puntaje indica que es deseable un cambio y, por el contrario, en la sede 5, es urgente un cambio en la forma de planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, ya que tienden a ser desorganizados, con poco control, cambiantes, irreflexivos y poco perseverantes (ver tabla 3).

Entre las sedes 2 y 3, la mayor parte de la muestra de la sede 2 contestó 26 puntos en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* y, en la sede 3, la mayoría contestó 10 puntos. En la sede 2, este rasgo se considera aceptable, por tanto, la muestra pudiera presentar reacciones o estados de ánimo depresivos, desilusiones, preocupación por alguna situación de la vida, problemas o pesimismo con mayor frecuencia que los alumnos de la sede 3. Estos últimos, por el contrario, están dispuestos a la felicidad, a la

sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva.

Entre las sedes 2 y 4, existen diferencias estadísticamente significativas en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, en el cual, la mayoría de la sede 2 contestó 26 puntos y, en la sede 4, 10 puntos. En la sede 2, este rasgo se considera aceptable, ya que la muestra pudiera presentar reacciones o estados de ánimo depresivos, desilusiones, preocupación por alguna situación de la vida, problemas o pesimismo con mayor frecuencia que los alumnos de la sede 4. Estos últimos, por el contrario, están dispuestos a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva (ver gráfica 2).

Entre las sedes 2 y 5, en el valor modal existen diferencias significativas en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, donde la mayor parte de la muestra de la sede 2 contestó 26 puntos y, en la sede 5, 14 puntos. En la sede 2, este rasgo se considera aceptable, por tanto, la muestra pudiera presentar reacciones o estados de ánimo depresivos, desilusiones, preocupación por alguna situación de la vida, problemas o pesimismo con mayor frecuencia que los alumnos de la sede 5. Estos últimos, por el contrario, están dispuestos a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, sin manifestar preocupación excesiva. Asimismo, en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de la sede 2 contestó 26 puntos y, en la sede 5, 16 puntos. En la sede 2, el puntaje indica que es deseable un cambio, por el contrario, en la sede 5, es urgente, en la forma de planear, cumplir objetivos y romper con malos

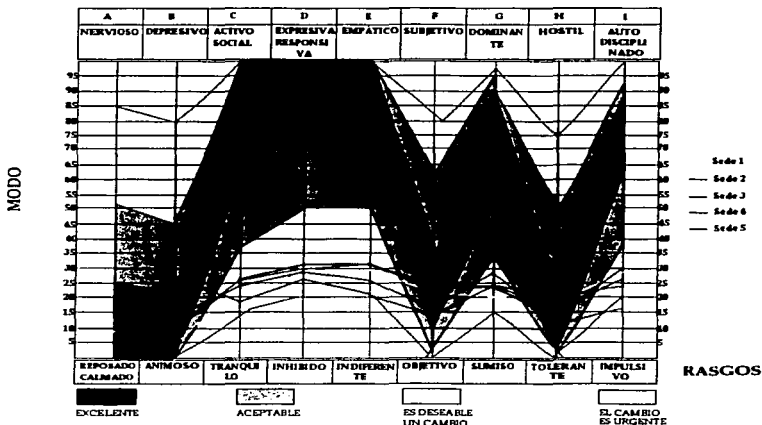
hábitos, ya que tienden a ser desorganizados, con poco control, cambiantes, irreflexivos y poco perseverantes (ver gráfica 2).

Entre las sedes 3 y 5, en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de la sede 3 contestó 24 puntos y, en la sede 5, 16 puntos. En la sede 3, el puntaje indica que es deseable un cambio y, por el contrario, en la sede 5, es urgente, en la forma de planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, ya que tienden a ser desorganizados, con poco control, cambiantes, irreflexivos y poco perseverantes (ver tabla 3).

Entre las sedes 4 y 5, en el valor modal del rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de la sede 4 contestó 30 puntos y, en la sede 5, 16 puntos. En la sede 4, el puntaje indica que es deseable un cambio, por el contrario, en la sede 5, es urgente, en la forma de planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, ya que tienden a ser desorganizados, con poco control, cambiantes, irreflexivos y poco perseverantes (ver gráfica 2).



**GRÁFICA 2**  
**PERFIL DE VALORES MODALES OBTENIDOS POR LA MUESTRA**  
**TOTAL EN LAS 5 SEDES**



**DEFINICIONES**

**RASGO**

Nervioso-Tenso, Aprensivo, Acelerado.  
 Depresivo-Pesimista, Desilusionado.  
 Act. Social-Entusiasta.  
 Expres. Resp.-Espontáneo, Afectuoso.  
 Empático-Amable, Comprensivo.  
 Subjetivo-Emitivo, Ilógico.  
 Dominante-Competitivo, Reafirmado.  
 Hostil-Crítico, Punitivo.  
 Autodisc.-Controlado, Metódico.

**OPUESTO**

Calmado-Relajado.  
 Animoso-Feliz, Optimista.  
 Tranquilo-Introvertido, Aletargado.  
 Inhibido-Reprimido, No Responsivo.  
 Indiferente-Poco Sensible.  
 Objetivo-Razonable, Lógico.  
 Sumiso-Pasivo, Dependiente.  
 Tolerante-Paciente, Humano.  
 Impulsivo-Desorganizado, Sin Control.

**TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN**

### **6.5 MUESTRA DE SEXO MASCULINO TOTAL.**

En la muestra de sexo masculino total, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* fue de 27. En este, la mitad de la muestra masculina o más contestó 28 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, de tal forma que es deseable un cambio. En el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, el promedio fue de 27. La mitad de la muestra de sexo masculino o más contestó 27 puntos y, la otra mitad o menos el mismo puntaje, por lo cual estos valores representan incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, lo que requiere un cambio.

El promedio más bajo se obtuvo en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, el cual fue de 14 puntos. Se observa que en este rasgo, la mitad de la muestra de sexo masculino o más contestó 12 puntos y, la otra mitad de la muestra masculina o menos el mismo valor, puntajes que reflejan disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 2).

### **6.6 MUESTRA DE SEXO MASCULINO POR SEDES.**

En la sede 1, la muestra de sexo masculino en el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, obtuvo promedio de 29 puntos. En este, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 1 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, por lo que se

encuentra incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, por tanto se requiere un cambio. En el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, el promedio fue de 28. La mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 1 o más contestó 30 puntos y, la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, ya que se presentan actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas, así como incapacidad para reconocer las necesidades de los demás, de tal forma que se requiere un cambio.

En el rasgo *Activo Social VS Pasivo, Retraído (C)*, el promedio fue de 27. En la mediana, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 1 o más contestó 30 puntos y, la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que expresa la preferencia por una vida tranquila y sin preocupaciones, donde exista lejanía de las demás personas, por lo que se requiere un cambio.

En la sede 1, el promedio más bajo fue de 10 puntos en el rasgo *Depresivo VS Animoso (B)*. En este, la mitad de la muestra de sexo masculino o menos contestó 6 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, valores que indican que la muestra de sexo masculino de esta sede, generalmente tiene disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no se preocupan demasiado (ver tabla 4).

En la muestra de sexo masculino de la sede 2, en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)* el promedio fue de 26, ya que generalmente tienen actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas, por lo cual presentan

incapacidad para reconocer las necesidades de los demás, lo que requiere un cambio. Para el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, el promedio fue de 25. La mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 2 o más contestó 25 puntos, al igual que la otra mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 2 o menos, lo que determina su incapacidad para expresar sentimientos de ternura y la tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, por lo que es deseable un cambio.

La mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 2 o más contestó 26 puntos en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, y la otra mitad de esta muestra o menos el mismo puntaje, donde se representan habilidades deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, por lo que es deseable un cambio.

El promedio más bajo de la muestra de sexo masculino de la sede 2, se encontró en el rasgo *Depresivo VS Animoso (B)*, con 15 puntos. En cuanto a la mediana, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 2 o más contestó 8 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica que la muestra tiene disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no se preocupan en exceso (ver tabla 4).

En la muestra de sexo masculino de la sede 3, el promedio del rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, es de 28 puntos. En este rasgo, la mitad de la muestra de sexo masculino que conforma la sede 3 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, por lo que se observa incapacidad para expresar sentimientos de ternura y la

tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, por ello es deseable un cambio.

En el rasgo *Dominante VS Sumiso (G)*, el promedio fue de 26 puntos, donde se observa tendencia a dejarse llevar por los demás, satisfacer sus deseos, no quejarse, así como dejarse controlar por los demás, ya que confían demasiado en otras personas, lo que requiere un cambio. El promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* fue de 26 puntos. En este rasgo, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 3 o más contestó 28 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó la misma puntuación, valores característicos de actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es deseable un cambio.

El promedio más bajo se observó en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, de 16 puntos. En este rasgo, se encontró que la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 3 o más contestó 14 puntos y, la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que representa su disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 4).

En el sexo masculino de la sede 4, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)* es de 28 puntos. En este rasgo, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 4 o más contestó 29 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, característico de actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que se requiere un cambio.

En el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)* el promedio fue de 28 puntos, lo que representa habilidades deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos. En el rasgo *Dominante VS Sumiso (G)*, el promedio fue de 26 puntos. En este, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 4 o más contestó 27 puntos y, la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, ya que este indica la tendencia a dejarse llevar por los demás, satisfacer sus deseos, no quejarse, así como dejarse controlar por otras personas, por lo que es deseable un cambio.

El promedio más bajo fue en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* de 17 puntos. A pesar de que se presenta de manera aceptable, la muestra de sexo masculino pudiera presentar reacciones o estados de ánimo depresivos, desilusiones, preocupación por alguna situación de la vida, problemas o pesimismo, aún cuando el promedio de este rasgo indique su disposición a la felicidad, bienestar y optimismo.

Por el contrario, en el rasgo *Hostil VS Tolerante (H)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó con 14 puntos, lo que manifiesta respeto por los seres humanos y ausencia de prejuicios raciales, por tanto se abstienen de criticar o quejarse de los demás (ver tabla 4).

El sexo masculino de la sede 5, en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, obtuvo un promedio de 29 puntos. En este rasgo, la mitad de la muestra masculina de la sede 5 o más, contestó 30 puntos y, la otra mitad o menos contestó la misma puntuación, lo que muestra actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, ya que se requiere un cambio. En el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, el promedio fue de 26 puntos. Además, en

este, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 5 o más, contestó 26 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo cual representa dificultad para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, ya que tienden a ser desorganizados, con falta de control, cambiantes, irreflexivos y poco perseverantes, de manera que el cambio es deseable.

El rasgo con promedio más bajo en la sede 5, fue el *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* de 13 puntos. En este, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 5 o más contestó 11 puntos y, la otra mitad o menos el mismo puntaje, lo que muestra su disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva.

En el rasgo *Dominante VS Sumiso (C)*, la mitad de la muestra de sexo masculino de la sede 5 o más contestó 27 puntos, mientras que la otra parte o menos contestó el mismo puntaje, lo que muestra tendencia a dejarse llevar por los demás, satisfacer sus deseos, no quejarse, así como dejarse controlar por los demás, ya que confían demasiado en otras personas, lo que requiere un cambio (ver tabla 4).

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

TABLA 4

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	MEASURA MASCULINA	MEASURA FEMENINA	DEVIACIÓN ESTÁNDAR
ACTITUD	SEDE 1	24	5.911
	SEDE 2	18	6.986
	SEDE 3	20	6.157
	SEDE 4	20	6.188
	SEDE 5	23	5.276
NERVIOSO VS CALMADO (A)	SEDE 1	13	6.716
	SEDE 2	18	8.172
	SEDE 3	19	5.449
	SEDE 4	22	6.453
	SEDE 5	14*	2.619
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	SEDE 1	10*	7.0555
	SEDE 2	15*	10.245
	SEDE 3	16*	7.565
	SEDE 4	17*	10.254
	SEDE 5	13*	6.928
ACT. SOCIAL VS TRANQUILLO (C)	SEDE 1	27*	6.557
	SEDE 2	22	5.959
	SEDE 3	26	5.505
	SEDE 4	25	7.630
	SEDE 5	25	3.012
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	SEDE 1	29*	6.009
	SEDE 2	25*	5.078
	SEDE 3	28*	4.862
	SEDE 4	25	7.764
	SEDE 5	25	5.732
EMPÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	SEDE 1	28*	6.515
	SEDE 2	26*	5.836
	SEDE 3	26*	8.832
	SEDE 4	28*	5.800
	SEDE 5	30*	3.964
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	SEDE 1	17	4.910
	SEDE 2	19	6.776
	SEDE 3	19	6.292
	SEDE 4	23	5.732
	SEDE 5	18	3.770
DOMINANTE VS SUMISO (G)	SEDE 1	25	6.245
	SEDE 2	23	5.416
	SEDE 3	26*	4.909
	SEDE 4	26*	6.908
	SEDE 5	26	5.800
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	SEDE 1	18	5.196
	SEDE 2	18	6.715
	SEDE 3	21	6.064
	SEDE 4	21	8.276
	SEDE 5	15	7.910
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	SEDE 1	27	6.083
	SEDE 2	24	6.847
	SEDE 3	24	4.889
	SEDE 4	28*	4.950
	SEDE 5	26*	7.329

Tabla 4. Media y desviación estándar de los rasgos del Inventario T-JTA de la muestra masculina de las 5 sedes.



## **6.7 MUESTRA DE SEXO MASCULINO COMPARACIÓN ENTRE SEDES.**

Entre las sedes 1 y 2, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 1, contestó 32 puntos y, en la sede 2, 10 puntos en el rasgo *Subjetivo VS Objetivo (F)*. En la sede 1, este rasgo explica que la muestra no está abrumada por miedos, dudas internas o temores. A diferencia de esta, en la sede 2, pudieran presentarse problemas para pensar lógica y desapasionadamente, ya que la preocupación en sí mismo en ocasiones puede ser exagerada, además, pudieran encontrarse inmersos en miedos o temores, ya que este rasgo se presenta aceptablemente (ver gráfica 3).

La mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 1 contestó 18 puntos en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)* y, en la sede 2, 20 puntos. En la sede 1, se requiere un cambio urgente, debido a que tienen deficiencias para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos. Por su parte, en la sede 2, el cambio en este rasgo es deseable, ya que generalmente tienden a ser desorganizados, carecen de control, cambiantes, poco metódicos y reflexivos (ver tabla 4).

Entre las sedes 1 y 3, la mayor parte de la muestra de sexo masculino que integra la sede 1, contestó 22 puntos en el rasgo *Hostil VS Tolerante (H)*, mientras que en la sede 3, 28 puntos. En la sede 1, tienden a manifestar respeto por los seres humanos y ausencia de prejuicios raciales, por tanto, se abstienen de criticar o quejarse de los demás. En tanto, en la sede 3, este rasgo se presenta aceptablemente, por lo que pudieran presentar actitudes

críticas, punitivas, arrogantes, impacientes o irrazonables a pesar de que generalmente tienen actitudes humanas (ver gráfica 3).

Además, en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte muestra de sexo masculino de la sede 1, contestó 18 puntos y en la sede 3, 24 puntos. Para la sede 1, la muestra de sexo masculino requiere un cambio urgente en la habilidad para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos. Por el contrario, en la muestra de sexo masculino de la sede 3, es deseable un cambio, ya que generalmente tienden a ser desorganizados, carecen de control, son cambiantes, poco metódicos y reflexivos (ver tabla 4).

Entre las sedes 1 y 4, en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 1 contestó 4 puntos y, en la sede 4, 32 puntos. En la sede 1, el sexo masculino está dispuesto a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva. Por su parte, en la sede 4, debido a que el rasgo es aceptable, la mayor parte de la muestra de sexo masculino pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de sexo masculino de la sede 1 (ver gráfica 3).

En el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 1 contestó 18 puntos, lo que indica habilidades deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, por lo que se requiere un cambio urgente. En la sede 4, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó 24 puntos, indicador de la necesidad de

cambio en autodisciplina, control, reflexividad, paciencia y perseverancia ( ver tabla 4).

Entre las sedes 2 y 3, en el rasgo *Subjetivo VS Objetivo (F)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 2 contestó 10 puntos, de manera que pudieran presentarse problemas para pensar lógica y desapasionadamente, ya que la preocupación en sí mismo en ocasiones puede ser exagerada, además, posiblemente se encuentren inmersos en miedos o temores, debido a que es aceptable el rasgo. Por el contrario, en la sede 3, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 3 contestó 14 puntos, lo que explica que no está abrumada por miedos, dudas internas o temores. En el rasgo *Hostil VS Tolerante (H)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 2 contestó 12 puntos y, en la sede 3, 28. En la sede 2, la muestra de sexo masculino generalmente tiende a manifestar respeto por los seres humanos y ausencia de prejuicios raciales, por tanto, se abstienen de criticar o quejarse de los demás. En tanto, en la sede 3, pudieran presentar actitudes críticas, punitivas, arrogantes, impacientes o irrazonables, a pesar de que generalmente manifiestan actitudes humanas (ver gráfica 3).

Entre las sedes 2 y 4, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 2, contestó 8 puntos en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* y, en la sede 4, 32 puntos. En la sede 2, el sexo masculino está dispuesto a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva. Por su parte, en la sede 4, el rasgo se presenta aceptablemente, pues la mayor parte de la muestra de sexo masculino pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de

sexo masculino de la sede 2. En el rasgo *Subjetivo VS Objetivo (F)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 2 contestó 10 puntos, por lo que pudieran presentarse problemas para pensar lógica y desapasionadamente, ya que la preocupación en sí mismo en ocasiones puede ser exagerada, además, pudieran encontrarse inmersos en miedos o temores. A diferencia de esta, en la sede 4, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó 24 puntos. Este puntaje explica que no está abrumada por miedos, dudas internas o temores (ver tabla 4).

Por su parte, entre la muestra de sexo masculino de las sedes 2 y 5, en el rasgo *Subjetivo VS Objetivo (F)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 2 contestó 10 puntos, de tal forma que pudieran presentarse problemas para pensar lógica y desapasionadamente, ya que la preocupación en sí mismo en ocasiones puede ser exagerada. Además, pudieran encontrarse inmersos en miedos o temores. A diferencia de esta, en la sede 5, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó 16 puntos, lo cual explica que la muestra de sexo masculino no está abrumada por miedos, dudas internas o temores (ver gráfica 3).

En el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 2 contestó 20 puntos, indicador de la necesidad de cambio en autodisciplina, control, reflexividad, paciencia y perseverancia. En la sede 5, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó 16 puntos, lo que indica habilidades muy deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, por lo que se requiere un cambio urgente (ver tabla 4).

Entre las sedes 3 y 4, en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 3 contestó 10 puntos y, en la sede 4, 32 puntos. En la sede 3, generalmente el sexo masculino está dispuesto a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva. Por su parte, en la sede 4, la mayor parte de la muestra de sexo masculino, pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de sexo masculino de la sede 3, ya que el rasgo se considera aceptable (ver gráfica 3).

En el rasgo *Hostil VS Tolerante (H)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 3 contestó 28 puntos y, en la sede 4, 14. En la sede 3, la muestra de sexo masculino pudiera presentar actitudes críticas, punitivas, arrogantes, impacientes o irrazonables a pesar de que generalmente tienen actitudes humanas. En tanto, en la sede 4, la muestra de sexo masculino generalmente tiende a manifestar respeto por los seres humanos y ausencia de prejuicios raciales, por tanto, se abstienen de criticar o quejarse de los demás (ver tabla 4).

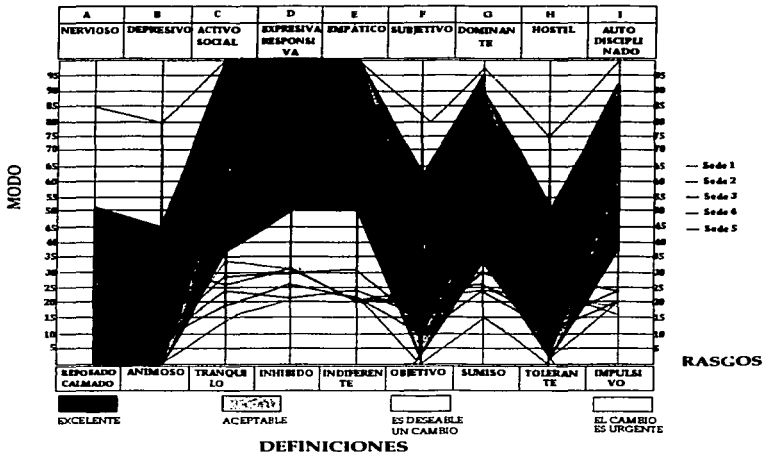
Entre las sedes 3 y 5, en el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 3 contestó 24 puntos, indicador de la necesidad de cambio en autodisciplina, control, reflexividad, paciencia y perseverancia. En la sede 5, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó 16 puntos, lo que muestra habilidades muy deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, por lo que se requiere cambio urgente.

En el rasgo *Hostil VS Tolerante (H)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 3 contestó 28 puntos y, en la sede 5, 24. En la sede 3, la muestra de sexo masculino pudiera presentar actitudes críticas, punitivas, arrogantes, impacientes o irrazonables a pesar de que generalmente tienen actitudes humanas, pues el rasgo se presenta aceptablemente. En tanto, en la sede 5, la muestra de sexo masculino generalmente tiende a manifestar respeto por los seres humanos y ausencia de prejuicios raciales, por tanto, se abstienen de criticar o quejarse de los demás (ver tabla 4).

Entre las sedes 4 y 5, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 4, contestó 32 puntos en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* y, en la sede 5, contestó 8 puntos. En la sede 4, debido a que el rasgo se presenta aceptable, la mayor parte de la muestra de sexo masculino pudiera presentar pesimismo, desánimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de sexo masculino de la sede 5. Por su parte, en la sede 5, generalmente el sexo masculino está dispuesto a la felicidad, a la sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva.

En el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, la mayor parte de la muestra de sexo masculino de la sede 4 contestó 24 puntos, indicador de la necesidad de cambio en autodisciplina, control, reflexividad, paciencia y perseverancia. En la sede 5, la mayor parte de la muestra de sexo masculino contestó 16 puntos, lo que muestra habilidades muy deficientes para planear, cumplir objetivos y romper con malos hábitos, por lo que se requiere un cambio urgente (ver gráfica 3).

**GRÁFICA 3**  
**PERFIL DE VALORES MODALES OBTENIDOS POR LA**  
**MUESTRA MASCULINA EN LAS 5 SEDES**



**RASGO**

Nervioso-Tenso, Aprensivo, Acelerado.  
 Depresivo-Pesimista, Desilusionado.  
 Act. Social-Entusiasta.  
 Expres. Resp.-Espontáneo, Afectuoso.  
 Empático-Amable, Comprensivo.  
 Subjetivo-Emitivo, Ilógico.  
 Dominante-Competitivo, Reafirmado.  
 Hostil-Crítico, Punitivo.  
 Autodisc.-Controlado, Metódico.

**OPUESTO**

Calmado-Relajado.  
 Animoso-Feliz, Optimista.  
 Tranquilo-Introvertido, Aletargado.  
 Inhibido-Reprimido, No Responsivo.  
 Indiferente-Poco Sensible.  
 Objetivo-Razonable, Lógico.  
 Sumiso-Pasivo, Dependiente.  
 Tolerante-Paciente, Humano.  
 Impulsivo-Desorganizado, Sin Control.

**TESIS CON FALLA DE ORIGEN**

### 6.8 MUESTRA DE SEXO FEMENINO TOTAL.

En cuanto al sexo femenino, el promedio del rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, fue de 30 puntos. La mitad de la muestra de sexo femenino o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que representa actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es deseable un cambio. En el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, el promedio fue de 28 puntos, en él la mitad de la muestra de sexo femenino o más contestó 29 puntos y, la otra mitad o menos la misma puntuación, ya que existe incapacidad para expresar sentimientos de ternura y la tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, ya que es deseable un cambio (ver tabla 2).

Por el contrario, el promedio más bajo se encontró en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, de 17 puntos. En este rasgo, se encontró el valor más bajo para la mediana en la muestra de sexo femenino, donde la mitad o más contestó 16 puntos y, la mitad o menos el mismo puntaje. Estos valores reflejan la disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como la tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 2).

### 6.9. MUESTRA DE SEXO FEMENINO POR SEDES.

En la sede 1, el sexo femenino obtuvo un promedio de 31 puntos en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*. En este, la mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 1 o más contestó 32 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que representa actitudes indiferentes,



insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es deseable un cambio. En el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, se observó un promedio de 30 puntos. La mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 1 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, por lo que en esta muestra existe incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, ya que se requiere un cambio (ver tabla 5).

El promedio más bajo, en la muestra de sexo femenino de la sede 1, se observó en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, donde el promedio fue de 16, lo que refleja la disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva.

En la sede 2, el sexo femenino obtuvo un promedio de 31 puntos en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*. En este, la mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 2 o más contestó 32 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, valores que representan actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es deseable un cambio. En el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, se observó un promedio de 28 puntos. La mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 2 o más, contestó 29 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, por lo que en esta muestra femenina existe incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, ya que se requiere un cambio (ver tabla 5).

El promedio más bajo, en la muestra de sexo femenino de la sede 2, se observó en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, de 16 puntos. En este, la mayor parte de la muestra de sexo femenino de la sede 2, contestó 4 puntos, lo que refleja disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva. Asimismo, en el rasgo *Nervioso VS Tranquilo, Apacible, Sereno (A)*, se observó el mismo promedio. En cuanto a la mediana, la mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 2 o más, contestó 15 puntos, mientras que en este rasgo, la otra mitad de la muestra o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica que están libres de preocupaciones y ansiedad excesiva, ya que tienen habilidad para recobrar la compostura después de estar sujetos a situaciones exasperantes.

El sexo femenino, en la sede 3, obtuvo promedio de 30 puntos en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*. En este, la mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 3 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, valores que representan actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás. En el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*, se observó un promedio de 28 puntos. La mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 3 o más, contestó 28 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, por lo que en esta muestra de sexo femenino existe incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, ya que se requiere un cambio (ver tabla 5).

En el rasgo *Nervioso VS Tranquilo, Apacible, Sereno (A)*, se observó promedio de 18 puntos. En cuanto a la mediana, la mitad de la muestra de sexo

femenino de la sede 3 o más, contestó 18 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que indica una muestra libre de preocupaciones y ansiedad excesiva, que tiene habilidad para recobrar la compostura después de estar sujeto a situaciones exasperantes.

En la sede 4, el sexo femenino obtuvo un promedio de 31 puntos en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*. En este, la mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 4 o más contestó 32 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje. En los rasgos *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)* y *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, se observó un promedio de 30 puntos. En ambos rasgos, la mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 4 o más contestó 30 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje. A través del primer rasgo, la muestra de sexo femenino de la sede 4, muestra la incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, ya que se requiere un cambio. Por el contrario, el rasgo *Autodisciplinado VS Impulsivo (I)*, indica necesidad de cambio en autodisciplina, control, reflexividad, paciencia y perseverancia.

El promedio más bajo, en la muestra de sexo femenino de la sede 4, se observó en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, donde el promedio fue de 14 puntos. En este, la mitad de la muestra de sexo femenino o más contestó 11 puntos, al igual la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que refleja disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 5).

En la sede 5, el sexo femenino obtuvo promedio de 27 puntos en el rasgo *Expresivo-Responsivo VS Inhibido (D)*. La mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 5 o más contestó 28 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, por lo que en esta población existe incapacidad para expresar sentimientos de ternura y tendencia a ser reservados, cohibidos y reprimidos, ya que se requiere un cambio.

En el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, el promedio fue de 26 puntos, lo que representa actitudes indiferentes, insensibles y poco comprensivas hacia los demás, por lo que es deseable un cambio.

La mitad de la muestra de sexo femenino de la sede 5 o más contestó 26 puntos en el rasgo *Dominante VS Sumiso (G)*, mientras que la otra mitad o menos contestó el mismo puntaje, lo que permite observar la tendencia a dejarse llevar por los demás, satisfacer sus deseos, no quejarse, así como dejarse controlar por los demás, ya que confían demasiado en otras personas, por lo que es deseable un cambio.

El promedio más bajo, en la muestra de sexo femenino de la sede 5, se observó en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, donde el promedio fue de 14, valor que refleja disposición a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como tendencia a sonreír, por tanto no manifiestan preocupación excesiva.

En el rasgo *Hostil VS Tolerante (H)*, la mayor parte de la muestra de sexo femenino o más contestó 14 puntos, mientras que la otra mitad o menos contestó la misma puntuación, ya que generalmente tienden a manifestar

respeto por los seres humanos y ausencia de prejuicios raciales, por tanto, se abstienen de criticar o quejarse de los demás (ver tabla 5).

### **6.10 MUESTRA DE SEXO FEMENINO COMPARACIÓN ENTRE SEDES.**

En la sede 1 y 3, la mayor parte de la muestra de sexo femenino de la sede 1, contestó 20 puntos en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* y, en la sede 3, 28 puntos. En la sede 1, el sexo femenino generalmente está dispuesto a la felicidad, a la sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva. Por su parte, en la sede 3, la mayor parte de la muestra de sexo femenino, pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra femenina de la sede 1, debido a que en esta sede se considera aceptable (ver gráfica 4).

Entre las sedes 2 y 3, la mayor parte de la muestra de sexo femenino de la sede 2, contestó 4 puntos en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* y, en la sede 3, 28 puntos. En la sede 2, generalmente el sexo femenino está dispuesto a la felicidad, sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva. Por su parte, en la sede 3, la mayor parte de la muestra de sexo femenino, pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de sexo femenino de la sede 2, por lo que se presenta el rasgo de manera aceptable (ver tabla 5).

En la muestra de sexo femenino de las sedes 3 y 4, en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)*, la mayor parte de la muestra de sexo femenino de la sede 3, contestó 28 puntos y, en la sede 4, 10 puntos. En la sede 3, la mayor parte de la muestra de sexo femenino, pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de sexo femenino de la sede 4. En la sede 4, generalmente el sexo femenino está dispuesto a la felicidad, a la sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva (ver gráfica 4).

Finalmente, entre las sedes 3 y 5, la mayor parte de la muestra de sexo femenino de la sede 3, contestó 28 puntos en el rasgo *Depresivo VS Alegre, Animoso, Optimista, Jovial (B)* y, en la sede 5, 14 puntos. En la sede 3, la mayor parte de la muestra de sexo femenino, pudiera presentar pesimismo, desanimo, estados apáticos y preocupación excesiva con mayor frecuencia que la muestra de sexo femenino de la sede 5. En esta última, generalmente el sexo femenino está dispuesto a la felicidad, a la sensación de bienestar y optimismo, así como a sonreír, ya que no manifiestan preocupación excesiva (ver tabla 5).

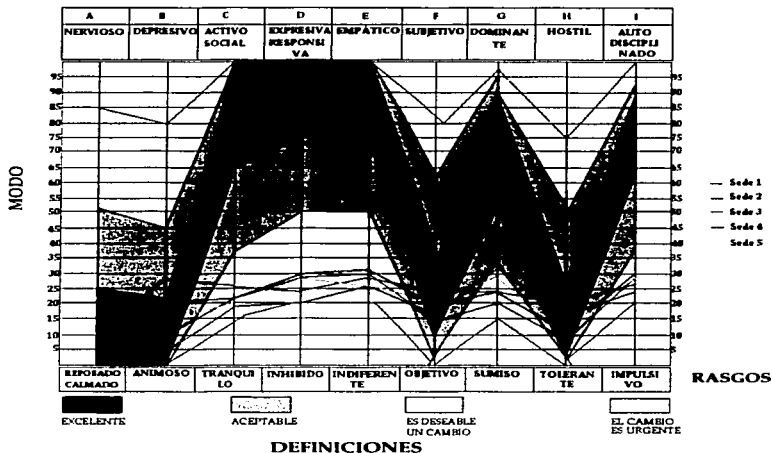
**TABLA 5**

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	MUESTRA FEMENINA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
ACTITUD	SEDE 1	22	5.135
	SEDE 2	20	6.459
	SEDE 3	18	5.625
	SEDE 4	23	5.956
	SEDE 5	20	3.834
NERVIOSO VS CALMADO (A)	SEDE 1	17	8.537
	SEDE 2	16*	5.064
	SEDE 3	18*	6.832
	SEDE 4	18	7.309
	SEDE 5	17	5.054
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	SEDE 1	16*	8.755
	SEDE 2	16*	8.844
	SEDE 3	19	7.966
	SEDE 4	14*	10.518
	SEDE 5	13*	6.776
ACT. SOCIAL VS TRANQUILO (C)	SEDE 1	23	3.414
	SEDE 2	22	4.751
	SEDE 3	26	8.037
	SEDE 4	26	6.058
	SEDE 5	24	3.601
EXPRESIVO VS INIBIDO (D)	SEDE 1	30*	4.101
	SEDE 2	28*	5.600
	SEDE 3	27*	6.869
	SEDE 4	30*	4.671
	SEDE 5	27*	3.243
EMPÁTICO VS INDIFERENTE (E)	SEDE 1	31*	2.544
	SEDE 2	31*	4.751
	SEDE 3	30*	4.990
	SEDE 4	31*	5.494
	SEDE 5	26*	6.177
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	SEDE 1	19	5.871
	SEDE 2	18	3.338
	SEDE 3	22	7.154
	SEDE 4	20	6.157
	SEDE 5	21	6.569
DOMINANTE VS SUMISO (G)	SEDE 1	24	6.132
	SEDE 2	25	7.246
	SEDE 3	26	6.899
	SEDE 4	27	5.729
	SEDE 5	25	3.857
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	SEDE 1	18	6.661
	SEDE 2	17	4.140
	SEDE 3	20	6.827
	SEDE 4	19	7.746
	SEDE 5	18	5.581
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	SEDE 1	26	5.714
	SEDE 2	25	3.694
	SEDE 3	27	5.113
	SEDE 4	30*	3.411
	SEDE 5	24	6.613

**Tabla 5.** Media y desviación estándar de los rasgos del Inventario T-JTA de la muestra de sexo femenino de las 5 sedes.

**GRÁFICA 4**

**PERFIL DE VALORES MODALES OBTENIDOS POR LA MUESTRA FEMENINA EN LAS 5 SEDES**



**RASGO**

Nervioso-Tenso, Aprensivo, Acelerado.  
 Depresivo-Pesimista, Desilusionado.  
 Act. Social-Entusiasta.  
 Expres. Resp.-Espontáneo, Afectuoso.  
 Empático-Amable, Comprensivo.  
 Subjetivo-Emitivo, Ilógico.  
 Dominante-Competitivo, Reafirmado.  
 Hostil-Crítico, Punitivo.  
 Autodisc.-Controlado, Metódico.

**OPUESTO**

Calmado-Relajado.  
 Animoso-Feliz, Optimista.  
 Tranquilo-Introvertido, Aletargado.  
 Inhibido-Reprimido, No Responsivo.  
 Indiferente-Poco Sensible.  
 Objetivo-Razonable, Lógico.  
 Sumiso-Pasivo, Dependiente.  
 Tolerante-Paciente, Humano.  
 Impulsivo-Desorganizado, Sin Control.



### 6.11 PRUEBA T COMPARACIÓN DE SEXO MASCULINO CONTRA FEMENINO.

Al aplicar la prueba estadística t para muestras independientes entre sexo masculino y femenino, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, ya que el valor de t, es -2.23. Para la muestra de sexo masculino la media es 27.32, mientras que para el sexo femenino es 29.80. No obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los demás rasgos que integran el Inventario T-JTA (ver tabla 6).

**TABLA 6**

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	SEXO	NO. DE ALUMNOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VALOR T	SIGNIFICANCIA
ACTITUD	MASCULINO	50	20.60	6.38	.242	.80
	FEMENINO	70	20.33	5.55		
NERVIOSO VS CALMAJO (A)	MASCULINO	50	17.32	6.78	-.20	.84
	FEMENINO	70	17.37	6.62		
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	MASCULINO	50	14.44	8.63	-1.41	.15
	FEMENINO	70	16.68	8.49		
ACT. SOCIAL VS TRANQUILIZO (C)	MASCULINO	50	25.08	5.91	.29	.77
	FEMENINO	70	24.75	6.17		
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	MASCULINO	50	26.60	5.78	-1.73	.08
	FEMENINO	70	28.41	5.48		
EMPÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	MASCULINO	50	27.32	6.51	-2.23	.02
	FEMENINO	70	29.80	5.22		
SUBILIVO VS OMBILIVO (F)	MASCULINO	50	19.48	5.88	-1.25	.22
	FEMENINO	70	20.88	6.34		
DOMINANTE VS SUMISO (G)	MASCULINO	50	25.28	5.66	-.51	.61
	FEMENINO	70	25.82	6.12		
TIPSOE VS TOLERANTE (H)	MASCULINO	50	19.04	6.87	.12	.90
	FEMENINO	70	18.88	6.43		
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	MASCULINO	50	25.36	5.99	-1.13	.25
	FEMENINO	70	26.55	5.28		

**Tabla 6.** Prueba T aplicada a cada rasgo del Inventario T-JTA para el sexo masculino y femenino.

## **6.12 PRUEBA T COMPARACIÓN DE SEXO MASCULINO CONTRA FEMENINO POR SEDES.**

Entre el sexo masculino y femenino de las sedes 1, 3 y 4 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la escala de actitud y los 9 rasgos que integran el Inventario Análisis del Temperamento T-JTA (ver tablas 7, 9 y 10).

En la sede 2, en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, debido a que  $t=-2.17$ . Por lo que, la media del sexo masculino es 26.33 y la del sexo femenino es 31.50 (ver tabla 8).

Asimismo, en la sede 5, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rasgo *Nervioso VS Reposado Calmado (A)*, siendo  $t=-2.03$ . El sexo masculino tiene una media de 14.00 y el sexo femenino de 17.50 (ver tabla 11).

<b>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</b>
--------------------------------------

TABLA 7

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	SEXO	NO. DE ALUMNOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VALOR T	SIGNIFICANCIA
ACTITUD	MASCULINO	9	23.78	5.91	.637	.52
	FEMENINO	11	22.18	5.13		
NERVIOSO VS CALMADO (A)	MASCULINO	9	12.88	6.71	-1.07	.31
	FEMENINO	11	16.54	8.53		
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	MASCULINO	9	9.55	7.05	-1.72	.11
	FEMENINO	11	15.63	8.75		
ACT. SOCIAL VS TRANQUILLO (C)	MASCULINO	9	27.33	6.55	1.64	.09
	FEMENINO	11	23.36	3.41		
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	MASCULINO	9	29.11	6.00	-.49	.61
	FEMENINO	11	30.27	4.10		
EMPAÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	MASCULINO	9	27.77	6.51	-1.60	.10
	FEMENINO	11	31.45	2.54		
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	MASCULINO	9	17.11	4.91	-.97	.35
	FEMENINO	11	19.45	5.87		
DOMINANTE VS SUMISO (G)	MASCULINO	9	24.66	6.24	.24	.81
	FEMENINO	11	24.00	6.13		
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	MASCULINO	9	18.00	5.19	.07	.94
	FEMENINO	11	17.81	6.66		
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	MASCULINO	9	26.66	6.08	.39	.70
	FEMENINO	11	25.63	5.71		

Tabla 7. Prueba T aplicada a cada rasgo del Inventario T-JTA para el sexo masculino y femenino de la sede 1.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TABLA 8**

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	SEXO	NO. DE ALUMNOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VALOR T	SIGNIFICANCIA
ACTITUD	MASCULINO	12	18.33	6.99	.848	.41
	FEMENINO	8	16.25	6.46		
NERVIOSO VS CALMADO (A)	MASCULINO	12	18.33	8.17	.70	.53
	FEMENINO	8	16.25	5.06		
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	MASCULINO	12	15.33	10.24	-.21	.83
	FEMENINO	8	16.25	8.84		
ACT. SOCIAL VS FRANQUILO (C)	MASCULINO	12	22.33	5.95	-.07	.94
	FEMENINO	8	22.50	4.75		
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	MASCULINO	12	24.83	5.07	-1.39	.17
	FEMENINO	8	28.25	5.60		
EMPAÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	MASCULINO	12	26.33	5.83	-2.17	.05
	FEMENINO	8	31.50	4.75		
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	MASCULINO	12	19.50	6.77	-.44	.70
	FEMENINO	8	18.50	3.33		
DOMINANTE VS SUMISO (G)	MASCULINO	12	23.33	5.41	-.64	.50
	FEMENINO	8	25.25	7.24		
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	MASCULINO	12	18.00	6.71	-.41	.71
	FEMENINO	8	17.00	4.14		
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	MASCULINO	12	24.16	6.84	-.46	.68
	FEMENINO	8	25.25	3.69		

**Tabla 8.** Prueba T aplicada a cada rasgo del Inventario T-JTA para el sexo masculino y femenino de la sede 2.

<b>TESIS CON FALLA DE ORIGEN</b>
--------------------------------------

TABLA 9

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	SEXO	NO. DE ALUMNOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VALOR T	SIGNIFICANCIA
ACTITUD	MASCULINO	13	19.92	6.16	.695	.47
	FEMENINO	27	18.52	5.63		.49
NERVIOSO VS CALMADO (A)	MASCULINO	13	18.76	5.44	.24	.82
	FEMENINO	27	18.29	6.83		.81
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	MASCULINO	13	16.30	7.56	-1.11	.28
	FEMENINO	27	19.18	7.96		.27
ACT. SOCIAL VS TRANQUILLO (C)	MASCULINO	13	25.84	5.50	.00	.99
	FEMENINO	27	25.85	8.03		.99
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	MASCULINO	13	27.84	4.86	.15	.89
	FEMENINO	27	27.55	6.86		.87
EMPÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	MASCULINO	13	26.00	8.83	-1.46	.08
	FEMENINO	27	29.85	4.99		.16
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	MASCULINO	13	19.38	6.29	-1.38	.19
	FEMENINO	27	22.44	7.15		.18
DOMINANTE VS SUMISO (G)	MASCULINO	13	26.46	4.90	.09	.93
	FEMENINO	27	26.29	6.89		.93
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	MASCULINO	13	21.53	6.06	.69	.51
	FEMENINO	27	20.07	6.82		.49
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	MASCULINO	13	23.69	4.88	-1.80	.08
	FEMENINO	27	26.70	5.11		.08

Tabla 9. Prueba T aplicada a cada rasgo del inventario T-JTA para el sexo masculino y femenino de la sede 3.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

TABLA 10

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	SEXO	NO. DE ALUMNOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VALOR T	SIGNIFICANCIA
ACTITUD	MASCULINO	8	20.00	6.19	.988	.33
	FEMENINO	12	22.75	5.96		.33
NERVIOSO VS CALMADO (A)	MASCULINO	8	21.75	6.45	1.26	.23
	FEMENINO	12	17.83	7.30		.22
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	MASCULINO	8	17.00	10.25	.53	.60
	FEMENINO	12	14.50	10.51		.60
ACT. SOCIAL VS TRANQUILO (C)	MASCULINO	8	25.25	7.63	-.29	.76
	FEMENINO	12	26.16	6.05		.78
EXPRESIVO VS INJIBIDO (D)	MASCULINO	8	25.50	7.76	-1.47	.12
	FEMENINO	12	30.00	4.67		.17
EMPATICO VS INDIFERENTE (E)	MASCULINO	8	28.25	5.80	-1.06	.29
	FEMENINO	12	31.00	5.49		.30
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	MASCULINO	8	23.50	5.73	1.11	.28
	FEMENINO	12	20.50	6.15		.28
DOMINANTE VS SÚMISO (G)	MASCULINO	8	26.50	6.90	-.34	.72
	FEMENINO	12	27.50	5.72		.74
HOSTIL VS TOLERANTE (H)	MASCULINO	8	21.25	8.27	.61	.54
	FEMENINO	12	19.00	7.74		.55
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	MASCULINO	8	27.75	4.95	-1.12	.24
	FEMENINO	12	30.00	3.41		.28

Tabla 10. Prueba T aplicada a cada rasgo del Inventario T-JTA para el sexo masculino y femenino de la sede 4.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TABLA 11**

ESCALAS INVENTARIO T-JTA	SEXO	NO. DE ALUMNOS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	VALOR T	SIGNIFICANCIA
ACTITUD	MASCULINO	8	22.75	5.78	1.11	.24
	FEMENINO	12	20.17	3.83		.29
NERVIOSO VS CALMADO (A)	MASCULINO	8	14.00	2.61	-2.03	.09
	FEMENINO	12	17.50	5.05		.05
DEPRESIVO VS ANIMOSO (B)	MASCULINO	8	13.00	6.92	-.48	.63
	FEMENINO	12	14.50	6.77		.63
ACT. SOCIAL VS TRANQUILLO (C)	MASCULINO	8	25.25	3.01	1.06	.31
	FEMENINO	12	23.66	3.60		.30
EXPRESIVO VS INHIBIDO (D)	MASCULINO	8	25.50	5.73	-.75	.41
	FEMENINO	12	27.16	3.24		.47
EMPÁTICO VS INDIFFERENTE (E)	MASCULINO	8	29.50	3.96	1.62	.15
	FEMENINO	12	25.83	6.17		.12
SUBJETIVO VS OBJETIVO (F)	MASCULINO	8	18.25	3.77	-1.04	.36
	FEMENINO	12	20.66	3.56		.31
DOMINANTE VS SUMISO (G)	MASCULINO	8	25.75	5.80	.25	.78
	FEMENINO	12	25.16	3.85		.80
TIPOSTIL VS TOLERANTE (H)	MASCULINO	8	15.50	7.91	-.88	.35
	FEMENINO	12	18.33	5.58		.39
AUTODISCIPLINADO VS IMPULSIVO (I)	MASCULINO	8	26.00	7.32	-.47	.64
	FEMENINO	12	24.50	6.61		.64

**Tabla 11.** Prueba T aplicada a cada rasgo del Inventario T-JTA para el sexo masculino y femenino de la sede 5.

En este capítulo se llevó a cabo el análisis de resultados, donde se describieron los puntajes más significativos, obtenidos a partir de medidas de tendencia central, dispersión y de la prueba t para muestras independientes. Por último, en el capítulo 7, se presenta la discusión, y conclusiones como producto del análisis de resultados realizado en este capítulo. Asimismo, las limitaciones que presenta esta investigación y las sugerencias para posteriores investigaciones.



## **CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS**

Mucho se ha hablado de la incidencia de las características de personalidad como parte del aprovechamiento escolar. Por tanto, la presente investigación se fundamenta en la idea de que existe un conjunto de rasgos de personalidad que influyen en el aprovechamiento escolar. A pesar de lo anterior, el sistema educativo nacional en México, con la finalidad de superar los rezagos, adopta métodos, planes y programas educativos dirigidos a todas las escuelas de educación básica, desapareciendo las escuelas de educación especial, lo que en lugar de propiciar igualdad educativa, deja del lado aquellos problemas de aprendizaje que pudieron ser identificados desde edades tempranas y, en algunos casos, corregidos a tiempo cuando no sean consecuencia de déficits orgánicos progresivos. En caso de lo último, los problemas orgánicos impedirán que el aprendizaje se lleve a cabo al mismo nivel que en los alumnos regulares, ya que el aprendizaje será elemental y posteriormente descenderá. Por tanto, las necesidades educativas especiales se harán evidentes a través del bajo aprovechamiento escolar, la reprobación frecuente y el nivel deserción, al no atenderse la diversidad educativa.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo de esta investigación fue identificar los rasgos característicos de personalidad de los estudiantes inscritos en el "Curso para Mejorar los Conocimientos y Capacidades Básicas", basándose en las respuestas a las escalas del Inventario Análisis del Temperamento T-JTA, para intentar destacar su relación con el aprovechamiento escolar bajo. Así, en esta investigación se observa a partir de la prueba t, que al

comparar a los estudiantes de sexo masculino contra los de sexo femenino de la población total, existen diferencias significativas en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*, lo que expresa indiferencia hacia los sentimientos de las demás personas, así como la falta de sensibilidad o preocupación por los demás. Los estudiantes de sexo masculino en comparación con los de sexo femenino, presentan mayor indiferencia o insensibilidad.

Con respecto al análisis por sede, en la 2, al igual que en la población total, se encontraron diferencias significativas en el rasgo *Empático VS Indiferente (E)*. Los estudiantes de sexo masculino de la sede 2, en comparación con los de sexo femenino de la misma sede, presentan mayor indiferencia o insensibilidad. Esto explica que su forma de percibir información no es adecuada, pues interpretan de acuerdo a sus intereses, vivencias y necesidades propias de la etapa adolescente que están viviendo, por lo que distorsionan el contenido de los programas educativos, o bien estos últimos no tienen el impacto adecuado en ellos, pues las materias que se imparten no son de interés para el alumno, lo que ocasiona aprovechamiento escolar bajo. Para **Gallagher (1996)**, el soporte social no favorece el aprovechamiento escolar alto, ya que los estudiantes se enfocan en su tendencia a socializar y no toman en cuenta el manejo de su temperamento.

En la sede 5, se encontraron diferencias significativas en el rasgo *Nervioso VS Calmado (A)*. Este rasgo, señala que la población tiene actitud relajada, lo que les permite estar libres de preocupaciones y nerviosismo excesivo. No obstante, los estudiantes de sexo masculino de la sede 5, presentan menos nerviosismo, en comparación con los estudiantes de sexo femenino de la misma sede. Esta actitud está relacionada con la falta de estimulación que

han recibido los alumnos, del ambiente en que se desarrollan, es decir, la importancia que los padres, familiares y amigos atribuyen a la educación académica, la detección inoportuna de necesidades educativas especiales, la falta de motivación por parte de los padres y maestros, así como la falta de oportunidades culturales. De acuerdo con **Burrows y Oakland (1997)**, junto con el temperamento, el tipo de instrucción, maestros, el desarrollo mental y la cultura, tienen fuerte impacto en el aprovechamiento escolar.

En cuanto a la variable edad, no se observan diferencias estadísticamente significativas al comparar la población masculina contra la población de estudiantes de sexo femenino.

A partir de lo mencionado con anterioridad, se puede concluir que en esta investigación, no se encontró un perfil de personalidad específico que favorezca o interfiera con el aprovechamiento escolar. Por tanto, la incidencia de los rasgos de personalidad sólo debe considerarse como uno de los factores de gran trascendencia en el aprovechamiento escolar, ya que no es posible dejar del lado el nivel socioeconómico, el cociente intelectual, el nivel educativo de los padres, la formación de hábitos de estudio que propician el desarrollo adecuado del lenguaje y el razonamiento lógico-matemático. Asimismo, es importante que los docentes tengan conocimiento de las consecuencias que tiene la implantación del mismo sistema de educación para todos los alumnos y de las necesidades individuales de sus alumnos con las que deben trabajar para favorecer el aprovechamiento escolar.

Es necesario que los profesores reconozcan que el nivel de preparación que tienen, no es suficiente cuando se enfrentan a alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Por ello, se requiere que exista la adecuada preparación docente enfocada hacia la diversidad educativa, no que se les visualice como profesores que transmitan conocimientos generales a un universo de alumnos.

También es necesario que el alumno sea motivado a la búsqueda de conocimiento, ya que los métodos de enseñanza están orientados hacia un sistema de enseñanza tradicionalista, donde el alumno funge como receptor, lo que repercute en la falta de estimulación, y por consiguiente en que el alumno no alcance un desarrollo progresivo. Asimismo, los programas de estudio no están diseñados con la finalidad de que el alumno busque conocimientos o desarrolle habilidades que le permitan incorporar nueva información a sus esquemas preestablecidos. Según **Reinderman y Naubauer (2001)**, el aprovechamiento escolar es influenciado positiva o negativamente por los factores de personalidad, ya que las personas con elevada motivación y adecuada orientación vocacional, pueden mostrar aprovechamiento escolar alto.

Dentro de las limitaciones de esta investigación, se debieron analizar otros aspectos, como la correlación de los resultados obtenidos en el Inventario Análisis del temperamento T-JTA con una prueba de Inteligencia para determinar el cociente intelectual de la muestra de estudiantes y su relación específica con los rasgos de personalidad.

Por otra parte, se encontró la falta de información bibliográfica reciente respecto a los rasgos de personalidad que mide el instrumento y la prueba en sí misma. Con respecto a esta última, se sugiere la estandarización y normalización con una población más representativa.

Otra sugerencia, es realizar esta investigación con una muestra que permita establecer generalizaciones a otras poblaciones.

Finalmente, sería conveniente realizar una investigación donde a través del análisis correlacional se determine la incidencia del cociente intelectual, el nivel socioeconómico y de los rasgos de personalidad de los estudiantes, considerándolos como factores independientes para intentar relacionarlos con el aprovechamiento escolar, así como determinar su impacto, lo que permitirá ampliar lo propuesto en esta investigación.

# ANÁLISIS DE TEMPERAMENTO TAYLOR-JOHNSON

Midi: \_\_\_\_\_

SCORE: \_\_\_\_\_

Scale: A B C D E F G H I

Norm (4): Gen. Pop. Col. Stu. Criss Cross

Total Midi

Altitude

Scale

Raw Score

Stem Score

¿En qué país se encuentra? Nombre \_\_\_\_\_ Apellido \_\_\_\_\_ Segundo No. \_\_\_\_\_

Domicilio: \_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ M. P. Ocupación \_\_\_\_\_

Universidad o Colegio: \_\_\_\_\_ ¿Fue o será estudiante? \_\_\_\_\_ Año en que está \_\_\_\_\_ Año en que entró \_\_\_\_\_

¿Quiénes son sus amigos? \_\_\_\_\_ ¿Años de estudio terminados? \_\_\_\_\_ Tipo de \_\_\_\_\_

Padres: \_\_\_\_\_ ¿Cuántos años vivió? \_\_\_\_\_ Casado \_\_\_\_\_ Divorciado \_\_\_\_\_ Viudo \_\_\_\_\_

Hijos: \_\_\_\_\_ Niños \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Niños \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Respuestas dadas por el MISMO: \_\_\_\_\_ de la persona decida \_\_\_\_\_

Comentarios \_\_\_\_\_

	+	MID	-	+	MID	-	+	MID	-	+	MID	-	+	MID	-	+	MID	-						
1	...	...	...	26	...	...	51	...	...	76	...	...	91	...	...	116	...	...	141	...	...	166	...	...
2	...	...	...	27	...	...	52	...	...	77	...	...	92	...	...	117	...	...	142	...	...	167	...	...
3	...	...	...	28	...	...	53	...	...	78	...	...	93	...	...	118	...	...	143	...	...	168	...	...
4	...	...	...	29	...	...	54	...	...	79	...	...	94	...	...	119	...	...	144	...	...	169	...	...
5	...	...	...	30	...	...	55	...	...	80	...	...	95	...	...	120	...	...	145	...	...	170	...	...
6	...	...	...	31	...	...	56	...	...	81	...	...	96	...	...	121	...	...	146	...	...	171	...	...
7	...	...	...	32	...	...	57	...	...	82	...	...	97	...	...	122	...	...	147	...	...	172	...	...
8	...	...	...	33	...	...	58	...	...	83	...	...	98	...	...	123	...	...	148	...	...	173	...	...
9	...	...	...	34	...	...	59	...	...	84	...	...	99	...	...	124	...	...	149	...	...	174	...	...
10	...	...	...	35	...	...	60	...	...	85	...	...	100	...	...	125	...	...	150	...	...	175	...	...
11	...	...	...	36	...	...	61	...	...	86	...	...	101	...	...	126	...	...	151	...	...	176	...	...
12	...	...	...	37	...	...	62	...	...	87	...	...	102	...	...	127	...	...	152	...	...	177	...	...
13	...	...	...	38	...	...	63	...	...	88	...	...	103	...	...	128	...	...	153	...	...	178	...	...
14	...	...	...	39	...	...	64	...	...	89	...	...	104	...	...	129	...	...	154	...	...	179	...	...
15	...	...	...	40	...	...	65	...	...	90	...	...	105	...	...	130	...	...	155	...	...	180	...	...
16	...	...	...	41	...	...	66	...	...	91	...	...	106	...	...	131	...	...	156	...	...	181	...	...
17	...	...	...	42	...	...	67	...	...	92	...	...	107	...	...	132	...	...	157	...	...	182	...	...
18	...	...	...	43	...	...	68	...	...	93	...	...	108	...	...	133	...	...	158	...	...	183	...	...
19	...	...	...	44	...	...	69	...	...	94	...	...	109	...	...	134	...	...	159	...	...	184	...	...
20	...	...	...	45	...	...	70	...	...	95	...	...	110	...	...	135	...	...	160	...	...	185	...	...
21	...	...	...	46	...	...	71	...	...	96	...	...	111	...	...	136	...	...	161	...	...	186	...	...
22	...	...	...	47	...	...	72	...	...	97	...	...	112	...	...	137	...	...	162	...	...	187	...	...
23	...	...	...	48	...	...	73	...	...	98	...	...	113	...	...	138	...	...	163	...	...	188	...	...
24	...	...	...	49	...	...	74	...	...	99	...	...	114	...	...	139	...	...	164	...	...	189	...	...
25	...	...	...	50	...	...	75	...	...	100	...	...	115	...	...	140	...	...	165	...	...	190	...	...

175

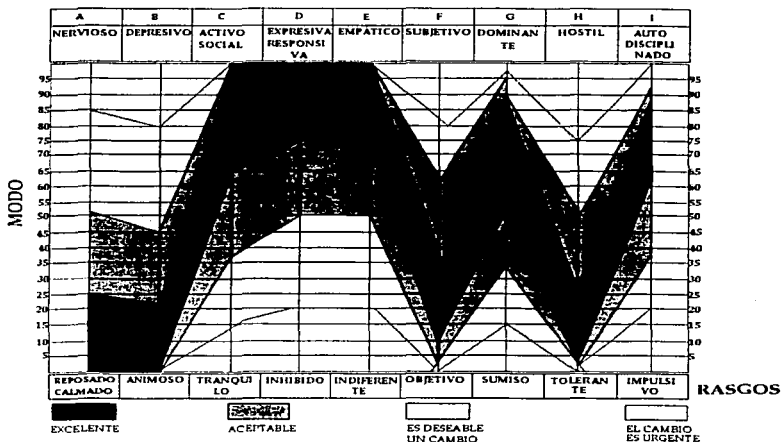
ANEXOS

Anexos

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Anexo

# ANÁLISIS DEL TEMPERAMENTO DE TAYLOR Y JOHNSON (T-JTA) PERFIL



## DEFINICIONES

### RASGO

Nervioso-Tenso, Apreensivo, Acelerado.  
 Depresivo-Pesimista, Desilusionado.  
 Act. Social-Entusiasta.  
 Expres. Resp.-Espontáneo, Afectuoso.  
 Empático-Amable, Comprensivo.  
 Subjetivo-Emitivo, Ilógico.  
 Dominante-Competitivo, Reafirmado.  
 Hostil-Crítico, Punitivo.  
 Autodisc.-Controlado, Metódico.

### OPUESTO

Calmado-Relajado.  
 Animoso-Feliz, Optimista.  
 Tranquilo-Introvertido, Aletargado.  
 Inhibido-Reprimido, No Responsivo.  
 Indiferente-Poco Sensible.  
 Objetivo-Razonable, Lógico.  
 Sumiso-Pasivo, Dependiente.  
 Tolerante-Paciente, Humano.  
 Impulsivo-Desorganizado, Sin Control.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**REFERENCIAS.**

- Aboys, A.P. y García, L.S. (1996).** Normalización del Inventario de Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA) en adolescentes de nivel secundaria en el ambiente social del valle de Chalco. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Aguirre, B.A. (1998).** Psicología de la adolescencia. Colombia: Alfaomega.
- Alcántara, R. Y. (1998).** Factores de personalidad del adolescente que padece diabetes mellitus insulino-dependiente. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Álvarez, M.G. (25-02-2002)** Evolución del sistema educativo mexicano; objetivos y estructuras del sistema educativo mexicano y educación obligatoria. Sistemas Educativos Nacionales, Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-ie.org/quipu/mexico/mex01.pdf>.
- Álvarez, R.V. y García, P.C. (1997).** Orientación vocacional de jóvenes con necesidades educativas especiales: Un programa de transición a la vida adulta. España: EOS.
- Arancibia, C.V., Herrera, P.P., Strassers, K. (1999).** Psicología de la educación. México: Alfa Omega.
- Ausubel, P., Novak, D. y Hanesian, H. (1999).** Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.



- Ayles, P.L. (1995). ¿Why goal-free problems can facilitate learning?. Contemporary Educational Psychology, 18, (9), 376-381.
- Beltrán, J., Moraleda, M., García, A.E., Calleja, F.G. y Santiuste, V. (1995). Psicología de la educación. Madrid: Eudema.
- Beltrán, LL.J. y Genovard, R.C. (1996). Psicología de la instrucción I. variables y procesos básicos. Madrid: Prentice Hall.
- Berryman, J.C. (1994). Psicología del desarrollo. México: Manual Moderno.
- Bong, G.M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages on their solutions. Contemporary Educational Psychology, 21, (3), 149-165.
- Burrows, H. y Oakland, T. (1997). Temperament-based learning styles as moderators of academic achievement. Adolecence, 32, (125).
- Busato, V., Prince, F., Elshout, J. y Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. Personality and Individual Differences, 29, 1057-1068.
- Bricklin, B. Y Bricklin, M.P. (1986). Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar. México: Pax-México.

- Cedaño, V.B. (1998). Los procesos de evaluación en educación media superior en México, 1990-2000. Límites y posibilidades a los actores como fuerza de cambio. Tesis de licenciatura. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, UNAM.
- Comisión Metropolitana de Instituciones para la Educación Media Superior (COMIPEMS). (1997). Curso para mejorar las habilidades básicas de los aspirantes con menos de 31 aciertos en el examen único. México.
- Cofar, C.N. Y Appley, M.H. (1976). Psicología de la motivación. Teoría e investigación. México: Trillas.
- Craig, G.J. (1999). Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall.
- Cheng, Y.C. (1996). Classroom environment and student affective profile. Journal of Experimental Education, 62, (3), 221-239.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. México: Siglo XXI.
- Díaz, B.A.F. (1993). La adolescencia y algunas implicaciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Perfiles Educativos, (60), 29-34.
- Díaz, B.A.F. y Hernández R.G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

- Engler, B. (1996).** Introducción a las teorías de la personalidad. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. y Guay, F. (1995).** Academic motivation and school performance: toward a structural model. Contemporary Educational Psychology, 20, (10), 257-274.
- Gallagher, D. (1996).** Personality, coping, and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles, and performance. Personality and Individual Differences, 21, 421-429.
- Garver, CH. S. y Scheier, M.F. (1997).** Teorías de la personalidad. México: Prentice Hall.
- Good, T.L. y Brophy, J. (1996).** Psicología educativa contemporánea. México: Mc Graw Hill.
- Gronlund, E. (1999).** Elaboración de test de aprovechamiento. México: Trillas.
- Hernández, H.P. (1999).** Psicología de la educación. Corrientes actuales y teoría aplicada. México: Trillas.
- Hoffman, I.C. y Hall, E. (1996).** Psicología del desarrollo hoy. México: Mc Graw Hill. (Vol. 2).
- House, J.D. (1999).** Self beliefs and background variables as predictors of school withdrawal of adolescent students. Child Study Journal, 29, (4).

- Huerta, I.J.** (1998). Organización lógica de las experiencias de aprendizaje. México: Trillas.
- Hunter, E.** (1998). Adolescent attraction to cults. Adolescence, **33**, (131), 709-714.
- Izquierdo, M.C.** (1999). Cómo mejorar el rendimiento intelectual. Guía para maestros y padres. México: Trillas.
- Kalestein, A.D. Y Nowiki, S.** (1997). A meta analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: an 11 year follow-up to findley and cooper. Genetic, Social y General Psychology Monographs, (123).
- López, L.E., Villatoro, V.J, Medina, M.E, Juárez, G.** (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. Revista Mexicana de Psicología, **13**, (1).
- Luna, R. R. y Ortiz, G.M.** (1993). Análisis comparativo del autoconcepto en jóvenes con éxito y fracaso académico. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Lutte, G.** (1991). Liberar de la adolescencia. La psicología de los jóvenes hoy. Madrid: Herder.

- Martí, E., García, M.M. y Steren, B. (1996).** Piaget y Vigotsky: la construcción mediada de los aprendizajes escolares. Revista Latinoamericana de Psicología, 28, (3).
- Mc Niece, R. y Jolliffe, F. (1998).** An investigation into regional differences in educational performance in the national child development study. Educational Research, 40, (1), 17-27.
- Mischel, W. (1997).** Teorías de la personalidad. México: Mc Graw Hill.
- Moore, T.W. (1987).** Introducción a la filosofía de la educación. México: Trillas.
- Moraleda, M. (1999).** Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud. Colombia: Alfaomega.
- Muss, R. E. (1994).** Teorías de la adolescencia. México: Paidós.
- Obregón, R.T.M. (1993).** El adolescente estudiante. Experiencia docente. Perfiles Educativos, 60, 53-56.
- Palacios, J. Marchesi, a. y Coll, C. (1990).** Desarrollo psicológico y educación. Psicología educativa. Madrid: Alianza.
- Palladino, E. (1998).** Psicología evolutiva. Argentina: Lumen-hvmanitas.

- Papalia, D.E. Y Wendkos, S. (1999).** Desarrollo humano. México: Mc Graw Hill.
- Pasqualli, G.M.T. (2001).** Relación de características de personalidad detectadas por el M.M.P.I y el rendimiento escolar en alumnos de educación media superior. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pelechano, V. (1996).** Psicología de la personalidad I. teorías. Barcelona: Ariel Psicología.
- Pereyra, Z.L.E. (1995).** Estandarización del Inventario de Personalidad, Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-JTA), en la población de estudiantes de ciudad universitaria. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pérez, T.F. (2000).** Rendimiento escolar y el manejo de la frustración en estudiantes de una carrera técnica. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Pervin, L.A. (1998).** La ciencia de la personalidad. México: Mc Graw Hill.
- Poder Ejecutivo Federal (1992).** Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Diario Oficial de la Federación. 19-Mayo-1992.

**Poder Ejecutivo Federal (2000).** Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Porrúa.

**Poder Ejecutivo Federal (1993).** Ley General de la Educación. Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993.

**Poder Ejecutivo Federal (1995).** Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. México.

**Poder Ejecutivo Federal (1996).** Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Diario Oficial de la Federación. 19-Febrero-1996.

**Poder Ejecutivo Federal (2001).** Programa Nacional de Educación 2001-2006. México.

**Poder Ejecutivo Federal (1989).** Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.

**Pozo, J.I. (1999).** Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.

**Rindermann, H. y Naubauer, A. (2001).** The influence of personality on three aspects of cognitive performance: processing speed, intelligence and school performance. Personality and Individual Differences, 30, 829-842.

**Rivas, F. (1997).** El proceso enseñanza/aprendizaje en la situación educativa. España: Ariel.

- Roeser, W.R., Midgley, C. y Urdan, C.T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. Journal of Educational Psychology, 88, (3), 408-422.
- Sánchez, P.A. y Torres, G.J. (1998). Educación especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.
- Seifert, T.L. y Wheeler, P. (1995). Enhancing motivation: a classroom application of self-instruction strategy training. Research in Education, (51), 1-8.
- Shumow, L., Kang, K. y Lowe, V.D. (1996). School choice, family characteristics, and home-school relations: contributors to school achievement?. Journal of Educational Psychology, 88,(3), 451-460.
- Smith, R., Sarason, I. y Sarason, B. (1997). Enciclopedia de psicología educativa, aprendizaje, habilidades humanas y conducta. Tomo III. México: Oxford University Press-Harla.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C., Oja, S.N. (1996). Psicología de la educación. Una aproximación desde el desarrollo. España: Mc Graw Hill.
- Sutherland, S.K. y Wehby, H.J. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. The Journal of Special Education, 35, (3), 161-171.



- Trianes, T.M.V. (1996).** Psicología de la educación para profesores. Madrid: Eudema.
- Trianes, T.M.V. y Gallardo, C.J.A. (1998).** Psicología de la educación y del desarrollo. Madrid: Pirámide.
- Valle, A. y Smith, M. (1993).** La escolaridad como valor para los jóvenes. Perfiles Educativos, (60), 83-86.
- Villamil, L.L.I. (1996).** Cómo facilitar el autoconocimiento de los varones adolescentes a través de las tareas y técnicas aplicadas en la materia de psicología. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Villegas, H.M.E. y Varela, D.R.W. (1998).** Inventario de Personalidad. Análisis del Temperamento de Taylor y Johnson (T-ITA). Facultad de Psicología, UNAM.
- Woolfolk, A.E. (1999).** Psicología educativa. México: Prentice Hall Hispanoamericana.