

UNIVERSIDAD DON VASCO A. C.

Incorporación No. 8727- 43 a la
Universidad Nacional Autónoma de México

Escuela de Pedagogía

INFLUENCIA DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR.

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Pedagogía

Presenta:

Débora Murillo Pérez

Asesor:

Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán, 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTO

A mis padres que me han dado su guía, apoyo y amor incondicionales. Los amo con todas las fuerzas de mi corazón. Mi vida está completa.

A mis hermanos y hermana por ser parte de mi vida, aguantar mis malos ratos y compartir conmigo su sabiduría. Sus oraciones han sido escuchadas.

A mis amigos y amigas porque me hacen reír o sufrir. Se aparecen justo cuando más los necesito y se quedan sólo por el placer de estar juntos.

Por sobre todo, agradezco a Dios por darme más de lo que he pedido y por no darme lo que merezco, aun siendo lo que soy. A Dios sea la Gloria.

ÍNDICE

Introducción	1
Antecedentes	1
Planteamiento del problema	4
Objetivos	5
Hipótesis	5
Justificación	6
Marco de referencia.	8
Capítulo 1. Rendimiento académico	13
1.1. Concepto de rendimiento académico.	13
1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico.	15
1.2.1. Criterios para asignar la calificación.	16
1.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de calificación.	17
1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico.	19
1.3.1. Factores personales.	19
1.3.1.1. Aspectos personales.	19
1.3.1.2. Condiciones fisiológicas.	22
1.3.1.3. Capacidad intelectual.	24
1.3.1.4. Hábitos de estudio.	26
1.3.2. Factores pedagógicos.	28
1.3.2.1. Organización institucional.	28
1.3.2.2. La didáctica.	30

1.3.2.3. Actitudes del profesor.	32
1.3.3. Factores sociales.	35
1.3.3.1. Condiciones de la familia.	35
1.3.3.2. Los amigos y el ambiente.	38
Capítulo 2. Actitudes hacia la educación.	41
2.1. Conceptos.	41
2.1.1. Definición de actitud.	42
2.1.2. Definición de actitudes hacia la educación.	44
2.2. Componentes de las actitudes.	45
2.2.1. Componente cognoscitivo.	46
2.2.2. Componente afectivo.	48
2.2.3. Componente conductual.	49
2.3. Cambio de actitudes.	51
2.4. Medición de actitudes..	59
2.4.1. Técnicas de Medición.	61
2.4.2. Confiabilidad y Validez.	64
2.5. Las actitudes y el aprendizaje.	65
Capítulo 3. La adolescencia.	68
3.1. Características generales.	68
3.2. Desarrollo afectivo del adolescente..	72
3.3. Desarrollo cognoscitivo del adolescente.	76
3.4. El adolescente en la escuela..	79

Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados.	82
4.1. Descripción metodológica.	82
4.1.1. Enfoque cuantitativo.	82
4.1.2. Investigación no experimental.	85
4.1.3. Estudio transversal.	85
4.1.4. Diseño correlacional causal.	86
4.1.5. Técnicas de recolección de datos.	86
4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.	87
4.1.5.2. Registros académicos.	88
4.2. Descripción de la población y muestra.	90
4.2.1. La población.	90
4.2.2. Proceso de muestreo.	90
4.3. Desarrollo de la investigación.	93
4.3.1. Medición de la variable independiente.	93
4.3.2. Medición de la variable dependiente.	94
4.3.3. Construcción de la matriz de datos.	94
4.4. Análisis de datos.	95
4.4.1. El rendimiento académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.	95
4.4.2. El nivel de actitudes hacia la educación de los alumnos de los grupos 106, 307 y 309 del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.	98
4.4.3. Influencia de las actitudes hacia la educación sobre el rendimiento académico.	100

RESUMEN

El propósito que esta investigación se formuló fue determinar el grado en que las actitudes hacia la educación inciden sobre el rendimiento académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.

El enfoque metodológico de la presente fue de corte cuantitativo. Para la recolección de los datos numéricos se tomaron como indicadores del rendimiento académico las calificaciones finales de cada una de las materias que cursaron los alumnos durante el semestre. También se aplicó la encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio y, de esa forma se estableció una correlación entre variables.

Se encontró que las actitudes hacia la educación influyen de manera distinta en los diferentes grupos estudiados. En uno de los grupos se concluyó que si existe una influencia significativa de las actitudes sobre el rendimiento, mientras que en los otros dos, el resultado fue contrario.

INTRODUCCIÓN

Una de las mayores preocupaciones de la Pedagogía es el nivel de rendimiento académico que logra el alumno al finalizar un proceso educativo. Ahí es dónde se evalúan todos los esfuerzos que se llevaron a cabo para cumplir con los objetivos institucionales, cautelosamente planteados.

En el presente reporte de investigación se presenta un estudio que fundamenta la realidad del rendimiento académico en el Colegio de Bachilleres, plantel Apatzingán, relacionándolo directamente con la influencia que tengan las actitudes hacia la educación sobre él.

Antecedentes.

Se entiende por rendimiento académico al resultado de las actividades de los alumnos en afinidad con la estimulación que el contexto educativo y social le propician.

Teresa Fuentes afirma que el rendimiento académico es “la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar” (Fuentes, 2005:23). Es por esto que la educación se fija como reto que el ser humano alcance la máxima eficiencia en el nivel educativo, dónde pueda demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales y actitudinales.

El comportamiento está vinculado con las actitudes. Las actitudes predisponen al individuo a actuar de manera positiva o negativamente ante diferentes estímulos o circunstancias. La actitud es entendida como “tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación, de manera consecuente con dicha evaluación.” (Gargallo; 2004: 1)

En la investigación realizada por Laura Eugenia Mora (2008), en la escuela ... se encontró que sí influyen las actitudes hacia la educación de manera significativa sobre el rendimiento académico de los alumnos en el nivel Secundaria.

De igual forma, Gargallo (2007) encontró correlaciones significativas entre las actitudes hacia el aprendizaje de los estudiantes universitarios y el rendimiento académico, con lo que demostró que hay una asociación entre actitudes y rendimiento.

En la educación media superior el rendimiento académico es fundamental. De su valoración depende el éxito que los alumnos tendrán en su vida laboral y en sus estudios posteriores, como lo es la universidad.

En Apatzingán, Michoacán, ha crecido en los últimos años el porcentaje de alumnos que egresan del nivel de secundaria e ingresan a la educación media superior. Sin embargo, en el Colegio de Bachilleres existe preocupación por conocer más sobre los factores que tienen relación con el rendimiento académico obtenido por los alumnos.

Planteamiento del problema.

Los directivos y los docentes del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán, han observado que en los últimos ciclos escolares los estudiantes obtienen calificaciones poco satisfactorias, tanto para ellos como para la institución.

Se ha percibido, así mismo, que los estudiantes tienen expresiones de desagrado hacia algunas asignaturas, hacia las tareas que les dejan, así como hacia algunos docentes de la institución.

Es notorio que los estudiantes no tienen la disposición y el entusiasmo que se esperaría de ellos, por lo cual se puede suponer, que las actitudes que estos últimos poseen no son las adecuadas para conseguir calificaciones aceptables.

No obstante lo anterior, no se sabe con certeza si son las actitudes de los adolescentes las que están propiciando que no existan las calificaciones deseadas por los docentes de la institución.

Por lo tanto, con la presente investigación se pretende dar respuesta a la interrogante ¿las actitudes hacia la educación son un factor que influya significativamente en el rendimiento académico, en el caso de los alumnos del Colegio de Bachilleres?

Objetivos.

Objetivo general:

Establecer el grado de influencia que tienen las actitudes hacia la educación sobre el rendimiento académico en el caso de los estudiantes del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.

Objetivos particulares:

1. Definir el concepto de rendimiento académico.
2. Enumerar los factores asociados al rendimiento académico.
3. Identificar el rendimiento académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.
4. Definir el concepto de actitudes hacia la educación.
5. Identificar los factores asociados con las actitudes hacia la educación.
6. Medir las actitudes hacia la educación.
7. Describir las características sociales, cognitivas y afectivas de la adolescencia.

Hipótesis.

Hipótesis de trabajo:

Las actitudes hacia la educación que tiene el alumno del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán afectan significativamente su rendimiento académico.

Hipótesis nula:

El rendimiento académico que presenta el alumno del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán no es afectado significativamente por sus actitudes hacia la educación.

Variable independiente: Actitudes hacia la educación.

Variable dependiente: Rendimiento académico.

Justificación.

La educación en México precisa que los alumnos posean un rendimiento académico favorable; siendo así, es posible elevar el nivel educativo del país.

Uno de los puntos a tratar debe ser las actitudes hacia la educación, puesto que si se tiene entusiasmo para el estudio, el resultado esperado es que las instituciones educativas produzcan personas altamente capacitadas y competitivas, que hagan frente a los retos de la vida.

La presente investigación auxiliará directamente a los docentes porque así se darán cuenta del nivel de gravedad del problema que presentan sus alumnos y podrán implementar medidas que contrarresten las actitudes negativas y favorezcan las actitudes positivas hacia la educación. De esta forma, se pretende que el rendimiento académico se vea beneficiado.

Como se sabe, esta investigación es de suma importancia debido a que analizará si las actitudes hacia la educación determinan el grado de rendimiento académico de los adolescentes. En la Pedagogía existen diversas concepciones teóricas acerca del rendimiento académico y de la forma en que las actitudes influyen en el grado de éste; por consiguiente, se procura constatar si lo que dichas teorías afirman es verdadero, despertando el interés y dando paso al surgimiento de nuevas propuestas que eleven el rendimiento académico en México.

El pedagogo, siendo el profesional de la educación por excelencia, contempla dentro de su campo de trabajo la tarea de investigar todos los procesos educativos. Él tiene los conocimientos y habilidades para elaborar estrategias que mejoren las actitudes hacia la educación del adolescente, para que logre y tenga un mejor rendimiento académico. Por tal razón, es la persona más indicada para realizar este tipo de investigaciones.

Marco de referencia.

La investigación de campo se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres Plantel No. 7 Apatzingán, de la Coordinación Sectorial No. 2, clave 16ECB0007L; con domicilio en Avenida Francisco I. Madero No. 120, en Apatzingán de la Constitución, municipio de Apatzingán, Michoacán.

Fue fundada en 1984 por el Ing. Arturo Gómez Torres. El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyos órganos generales de Gobierno tienen su domicilio en la ciudad de Morelia, Michoacán.

Cada cuatro años la institución debe cambiar de Director, pues así lo establece el Estatuto General del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán. El Biólogo Marco Tulio Sánchez García es quien actualmente ocupa ese cargo. Por cada turno hay un Subdirector: del turno matutino se encarga el Lic. Catarino Rincón Mecina y, del turno vespertino el Ing. Omar Sánchez Medina.

El Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán, en ambos turnos, suma un total de 1,626 alumnos matriculados, de los cuales 43.2% son varones y 56.8% son mujeres. Existen 15 grupos de primer semestre, 11 de tercer semestre y 11 de quinto semestre.

La planta docente suma 57 profesores, 52 son licenciados y cinco son Maestros en ciencias. Reciben capacitación docente cada fin de semestre y los años

de experiencia van desde los 20 años hasta quien tiene seis meses, aunque de esa información no existen registros precisos.

La superficie con la que cuenta la institución es de 13, 864 m². En su infraestructura se encuentran 13 aulas, dos laboratorios de usos múltiples (para las materias de química, física, biología, ecología, y para el bachillerato de ciencia de la salud), un laboratorio de idiomas y un laboratorio de cómputo que contiene 93 computadoras y nueve impresoras; tres talleres, un edificio administrativo, una biblioteca con 4,086 volúmenes, una aula audiovisual, dos módulos de servicios sanitarios para varones y dos para mujeres; dos áreas de comedores y una cooperativa; como apoyo educativo cuentan con Edusat e Internet ADSL.

La principal actividad económica en la comunidad es la agricultura, ganadería y comercio. Los padres de familia en su mayoría alcanzaron a cursar el nivel de Secundaria, unos pocos más el Bachillerato y la mínima parte poseen estudios universitarios, no se tienen cifras exactas.

La misión del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán es: “Proporcionar formación integral a la juventud michoacana, favorecida por un modelo educativo central del alumno y en ambientes de aprendizajes significativos y colaborativos, apoyados por metodologías innovadoras y modalidades tradicionales y no tradicionales, para de esta forma responder a la dinámica social, impulsando el uso de tecnologías de la información y comunicación en procesos sistematizados y

una planeación estratégica eficiente, para favorecer el logro del perfil del bachiller que la sociedad demanda.”

Su visión es: “Ser la institución de nivel medio superior de mayor cobertura geográfica y presencia académica en la entidad, que marque la pauta en la formación del alumnado, la práctica docente y administrativa, con amplio compromiso con el desarrollo sustentable, la difusión del arte, la cultura y el deporte para el beneficio social.”

La filosofía del Colegio de Bachilleres consiste en “Actuar siempre con honestidad y compromiso en un ambiente de cooperación y respeto, aportando lo mejor de cada uno de nosotros para alcanzar nuestra misión.”

Los principios y valores que rigen esta institución son:

- Respeto: Considerar sin excepción alguna la dignidad de todas las personas, sus derechos y libertades que le son inherentes, siempre con trato amable y tolerante.
- Honestidad, honradez, transparencia: Actuar siempre con la verdad, jamás mentir, ni ocultar información necesaria para la operación eficiente de la Institución.

- Compromiso: Trabajar por el logro de los objetivos institucionales, jamás abandonarlos, ser tenaces hasta lograrlos.
- Vocación de servicio: Estar siempre dispuesto a apoyar y ayudar a quien lo necesite, puede ser jefe, compañero o colaborador.
- Responsabilidad: Cumplir siempre con oportunidad todos nuestros compromisos.
- Lealtad: Buscar siempre el bien institucional, jamás hablar ni actuar en perjuicio de nuestro Colegio y compañeros, ni en presencia ni en ausencia.
- Sensibilidad social: Actuar siempre considerando a todas las partes, siempre con la filosofía de ganar-ganar, en todas direcciones y en todos sentidos.
- Disciplina: Aceptar, respetar y cumplir las reglas y disposiciones de la Institución.

Se ha fijado un modelo educativo centrado en el alumno y en ambientes de aprendizaje significativo y colaborativo, apoyados con metodologías innovadoras, modalidades tradicionales y no tradicionales, respondiendo a la dinámica social inducida por el uso de la tecnología de la información y comunicación, buscando el perfil que el bachiller necesita. El Modelo Educativo del Colegio de Bachilleres del

Estado de Michoacán (COBAEM), se sustenta en el logro de una formación integral para los jóvenes, con base en el Enfoque Centrado del Aprendizaje y Normas Técnicas de Competencia laboral, en 4 componentes formativos:

1. Básico: otorga formación común en lo indispensable para todo bachiller a nivel nacional.
2. Propedéutico: fortalece contenidos en torno al interés profesional del bachiller.
3. De Formación para el Trabajo: aproxima al estudiante a un desarrollo inicial en el ámbito laboral, contribuyendo al crecimiento de su comunidad.
4. Actividades Paraescolares: apoyan a consolidar la formación integral, al acercar a los estudiantes a la expresión y difusión del arte y del deporte.

El plan de estudios del COBAEM es de carácter propedéutico y terminal.

CAPÍTULO 1

RENDIMIENTO ACADÉMICO

La Pedagogía, en los últimos años, se ha dedicado al estudio y análisis de los diversos factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha surgido un interés especial por descubrir lo que favorece o perjudica al rendimiento académico, debido a la importancia y a la trascendencia de sus resultados.

Para entender lo que es el rendimiento académico se revisarán varias definiciones, describiendo los factores personales, pedagógicos y sociales que influyen en él. Además, se analizará cómo la calificación resulta ser un indicador del rendimiento académico.

1.1. Concepto de rendimiento académico.

Existen varias definiciones que explican el significado de rendimiento académico. A continuación se muestran algunas de las definiciones más sobresalientes.

El rendimiento académico, de acuerdo con Alves, “consiste en la suma de transformaciones que se operan: a) en el pensamiento, b) en el lenguaje técnico, c) en la manera de obrar y d) en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones y problemas de la materia que enseñamos”

(Alves; 1990: 315). Él mismo, aclara que esas transformaciones, que suelen originarse de los objetivos formulados por el profesor, deben surgir al final del proceso de aprendizaje como adquisiciones definidas, incorporadas por los alumnos a la personalidad, manifestándose en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas en el curso.

Por su parte, Fuentes (2005) conceptualiza al rendimiento académico como “la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar”(23). Se entiende por comportamiento a las acciones que el alumno debiera ejecutar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que lo conducen a desarrollar las habilidades y adquirir los conocimientos establecidos por la institución.

El rendimiento académico es “un proceso técnico pedagógico que juzga los logros de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos, expresado como el resultado del aprovechamiento académico en función de diferentes objetivos planteados” (Carpio, citado por Sánchez de Gallardo (2006), en www.serbi.luz.edu.ve). De esta manera, es importante resaltar el valor que tienen los objetivos y que éstos se deben estructurar cuidadosamente, ya que al ser traducidos en estrategias, se cristalizan en los logros alcanzados por el alumno.

De la relación que se gesta entre los objetivos institucionales con el resultado final del proceso de aprendizaje, se generan cambios en el comportamiento, en el

pensamiento, en el lenguaje y las actitudes del alumno que le permitan resolver problemas referentes al contenido del curso.

En resumen, el rendimiento académico es el resultado de los esfuerzos realizados por parte del alumno en su proceso de aprendizaje en relación con los objetivos institucionales. El resultado se materializa en las habilidades que desarrolla y en la adquisición de conocimientos que obtiene el alumno a lo largo del proceso educativo, permitiéndole resolver los problemas y situaciones inherentes a los contenidos de aprendizaje.

1.2. La calificación como indicador del rendimiento académico.

Es quehacer de todas las instituciones educativas, evaluar el desempeño del alumno durante el ciclo lectivo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene tres momentos: planeación, ejecución y evaluación; por tal motivo, es imprescindible evaluar, es decir, establecer el grado de logro de los propósitos planteados, según lo señala Nérici (1973).

No se ha de confundir evaluación con calificación. Mientras que la evaluación aprecia todos los aspectos y momentos del proceso administrativo de la enseñanza y del aprendizaje, la calificación se refiere al “proceso de juzgar la calidad de un desempeño [...] mediante el cual los resultados y la información descriptiva del desempeño se visualiza en números o letras que refieren la calidad y el desempeño

de cada alumno” (Aisrasián; 2003: 172). La calificación debe ser vista como parte de la evaluación.

Se utiliza la evaluación como herramienta que verifica el grado de rendimiento académico. La calificación puede servir para calcular el aprovechamiento del alumno y la competitividad y eficiencia del profesor.

La forma en la que se otorga una calificación a los logros que ha obtenido el alumno, se realiza con base en los criterios establecidos que en el siguiente apartado se detallan.

1.2.1. Criterios para asignar la calificación.

La acreditación surge en el siglo XIX de la necesidad de certificar determinados conocimientos, según lo indica Díaz Barriga (1997). Actualmente, existen sistemas que delimitan el procedimiento de acreditación como una necesidad de certificar el aprendizaje.

De acuerdo con Solórzano (2003), la acreditación culmina con la calificación que se le asigna al alumno en función de una escala previamente establecida.

Las instituciones educativas deben seguir determinados lineamientos para que la asignación de una calificación sea lo más objetiva posible, para considerarse como un indicador confiable que determina el nivel de aprendizaje alcanzado por el

alumno. Para lo cual, Zarzar (2000) propone que la calificación se construya paulatinamente, a lo largo del ciclo escolar; considerando que, además de los exámenes, las actividades deben ser tomadas en cuenta, porque revelan la comprensión y el manejo de los contenidos, mientras que los exámenes sólo se limitan a medir el conocimiento de la información. No obstante estos trabajos han de calificarse conforme a la magnitud y calidad del producto presentado, y no tanto por el esfuerzo del alumno. Asimismo, conviene que todo trabajo, tarea o producto solicitado a los alumnos se incluya para construir la calificación final. Para dicha calificación, se deben emplear diversos procedimientos en los que, las tareas individuales y por equipo, trabajos dentro de clase y fuera de clase, la autoevaluación y la calificación que adjudique el profesor formen parte de esos procedimientos.

Tomando en cuenta los criterios generales antes señalados, finalmente el profesor es quien define los mecanismos y procedimientos que más convengan para adjudicar calificaciones a sus alumnos.

1.2.2. Problemas a los que se enfrenta la asignación de la calificación.

En la asignación de calificaciones se presentan dificultades a las que el profesor debe enfrentar con la mayor preparación posible.

De acuerdo con Aisrasián (2003), los problemas a los que se enfrenta la asignación de la calificación parten de la inexistencia de estrategias universalmente aceptadas para calificar. Al no contarse con pautas estandarizadas que determinen

las estrategias para calificar, en la mayoría de los casos son las instituciones educativas quienes determinan dichas estrategias, particularmente es el profesor quien se responsabiliza de esta tarea. El problema se agudiza a causa de la falta de preparación formal en el proceso de calificar, al no poseer información sobre los criterios necesarios para asignar calificaciones, se tropieza al intentar establecerlas y se crea confusión.

El mismo autor, estima que la función dual del profesor llega a convertirse en un inconveniente; debe cumplir con el papel de ayudar a sus alumnos, a la vez que se encarga de impartir disciplina y establecer juicios. El profesor puede no distinguir en qué momento deja de ser ayudador, y cuándo empieza su función de juez.

Zarzar (2000) menciona que la calificación es el reflejo del logro de los aprendizajes. No obstante, otro problema se suscita al evitar que las circunstancias personales del alumno, sus características y necesidades distorsionen el juicio sobre el rendimiento académico, de acuerdo con lo dicho por Aisrasián (2003). Incluir aspectos sobre el nivel de motivación, el grado de cooperación y el número de asistencias le resta formalidad a la calificación.

Debido a la naturaleza valorativa y subjetiva de la calificación, el mismo Aisrasián (2003) señala que, tanto los alumnos como sus padres toman muy en serio las calificaciones y, el valor que se les otorga, lo someten al análisis; a menudo rechazan los resultados, si no son de su agrado.

1.3. Factores que influyen en el rendimiento académico.

Para darle seguimiento sistemático al rendimiento académico, se detallarán los factores personales, factores pedagógicos y factores sociales que median el rendimiento académico.

1.3.1. Factores personales.

Se ha de entender por factores personales sobre el rendimiento académico, aquellos que están ligados intrínsecamente a la singularidad de la persona, que hacen alusión a los aspectos personales, las condiciones fisiológicas, la capacidad intelectual y los hábitos de estudio.

1.3.1.1. Aspectos personales.

Los aspectos personales son definidos como aquellos elementos propios de un individuo.

Como aspectos personales que inciden en el rendimiento académico se encuentran el interés, aceptación escolar del alumno, satisfacción adecuada de necesidades, autoestima, el autocontrol, sentimientos de autoconfianza, pertenencia, preferencias hacia determinadas materias y las expectativas propias, según lo expresado por Sánchez (2006).

En lo relativo a la autoestima, el Diccionario de las Ciencias de la Educación (2002) señala que es la valoración generalmente positiva de sí mismo. El concepto que un alumno posee de sí mismo está moderadamente relacionado con el rendimiento académico, afirma Magdol (1992). Señala también que cuando se tiene un bajo concepto de sí mismo, es decir, baja autoestima, se es más susceptible a desarrollar un inadecuado desempeño académico: el alumno no encuentra satisfacción en su persona ni en su trabajo, no confía en sus capacidades y su esfuerzo es reducido; sus calificaciones no son satisfactorias, lo que agudiza su baja autoestima. El hecho se convierte en un círculo vicioso. Aunque esto no determina en su totalidad al rendimiento académico, sí existe una afectación considerable.

El alumno tiende a desarrollar cierta inclinación hacia algunas materias, pero no se ha confirmado la existencia de un vínculo directo con el éxito escolar. En un estudio realizado por Dean (citado por Powell; 1975), se observó que las materias con mayor aprovechamiento eran las preferidas por los alumnos. Aunque los resultados no son definitivos, aconseja ayudar a despertar, en el alumno, el gusto por aquellas materias que serán útiles en sus estudios posteriores.

Por su parte, Dugan (citado por Powell; 1975) realizó una investigación en alumnos de segundo año de secundaria, con el fin de encontrar los factores que determinan el éxito académico. Descubrió que el interés de los alumnos, fue el principal factor en la determinación del gusto o disgusto por un curso.

Respecto a la aceptación u oposición escolar del alumno, Mahan y Johnson (citados por Magol; 1997) dicen que los alumnos que experimentan el fracaso académico no sienten una fuerte sensación de pertenencia hacia su escuela y no están interesados en ella, probablemente se debe, a que el alumno se siente rechazado y en respuesta, él rechaza a la escuela. También indican que esos sentimientos llevan a los alumnos a tener una escasa participación en las actividades extracurriculares, se esfuerzan muy poco y no encuentran satisfacción; además de presentar actitudes no tan positivas hacia la escuela y, escasas aspiraciones de continuar con sus estudios.

La hipótesis de que los alumnos con aprovechamiento elevado tienen una perspectiva más amplia y predominante del futuro que los de bajo aprovechamiento, fue comprobada por Teehan (citado por Powell; 1975), quien a su vez encontró que los jóvenes que asumen una buena perspectiva del futuro, pueden relacionar los estudios presentes con las necesidades posteriores y sacar mayor provecho de ellos.

Es igualmente importante mencionar que, el poder de autocontrol está relacionado con el rendimiento académico. Los alumnos con problemas de comportamiento, como lo define Magol (1997), acostumbran llegar tarde, se saltan algunas clases o se ausentan por completo; constantemente reciben castigos y, en ocasiones, son suspendidos como medida de disciplina. Ese tipo de comportamientos denotan la falta de dominio propio, es decir, el alumno no modera su manera de actuar a favor de sus estudios.

1.3.1.2. Condiciones fisiológicas.

Las condiciones fisiológicas se refieren a las circunstancias o situaciones en las que funciona un ser vivo, en este caso, la calidad del estado físico del alumno.

Quiroz (2001) considera al estado de salud física como uno de los factores endógenos que influyen en el rendimiento académico. En la opinión de Fuentes (2005), el buen funcionamiento del organismo del alumno es un factor condicionante del desempeño académico: las condiciones de salud contribuyen a que el estado energético sea el apropiado para poder desempeñar las actividades académicas. En efecto, se asienta que las funciones sensoriales, tales como la agudeza visual, la táctil y la auditiva son indispensables para poder interactuar con las fuentes de información académica.

Las limitaciones físicas, como el estrabismo y la tartamudez, ponen al alumno en situaciones incómodas, sus compañeros hacen mofa de su condición, produciendo en él sentimientos de inferioridad. Es probable que presente una reacción neurótica que le impida integrarse socialmente, como lo menciona Tierno (1993).

Otro de factor que precisa ser mencionado es la alimentación, se ha demostrado que los alumnos “sanos y bien nutridos aprenden más [...] La salud y la nutrición son predictores significativos del rendimiento” (Vélez; 2008: 9). La UNICEF (1992) ha declarado que la provisión de los requerimientos nutricionales diarios

mejora el desarrollo temprano de la niñez y, además, es posible establecer efectos moderados en el desarrollo mental y motriz a partir de suplementos alimenticios, pero después de algunos años existen claras diferencias en cuanto a la lectura, escritura y desarrollo social. La ONU (1990) asegura que los niños con ayuda alimenticia reprueban menos.

Dentro de este rubro, cabe destacar que el descanso es fundamental para el buen funcionamiento del cuerpo. Si un alumno no duerme lo suficiente, no podrá cumplir con las exigencias escolares; las habilidades indispensables como la concentración y la atención, se reducen, debido a la falta de energía (Keep Kids Healthy; 2002). Asimismo, se debe tomar en cuenta el correcto funcionamiento neurológico para que el estudiante retenga durante el tiempo necesario la atención.

La sobrecarga de trabajos escolares, como lo llama Tierno (1993), provocan la fatiga mental del alumno y antipatía hacia las tareas escolares. Para evitarlo, es recomendable que exista un equilibrio entre el trabajo y el esparcimiento.

Actualmente, las enfermedades crónicas son cada vez más recurrentes y constituyen una clara contraindicación para el desarrollo de las actividades escolares, tal es el caso de enfermedades crónicas cerebrales, cardiopatías, o metabólicas como la diabetes, entre otras. Esta condición provoca que el alumno tenga que ausentarse constantemente, y si no quiere perder muchas clases, asiste en plena convalecencia, por lo consiguiente se cansa rápido, no consigue una buena

concentración o retener por tiempo suficiente la atención; incluso, llegan a ser inestables y presentar reacciones agresivas, como lo indica Tierno (1993).

No se debe olvidar que la deficiencia de alguna de estas condiciones podría obstaculizar el aprendizaje y por ende, el rendimiento académico. En palabras de Solórzano (2003), “las dificultades de salud física, factores genéticos o fisiológicos y problemas de claro origen emocional, influyen significativamente en la conducta al punto que pueden afectar al sujeto y repercutir negativamente en el rendimiento académico”(18). Recomienda la detección oportuna mediante un buen diagnóstico para implementar un tratamiento especializado.

1.3.1.3. Capacidad intelectual.

El factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia, según Cascón, citado por Navarro (2003).

La operacionalización del concepto de inteligencia, está vinculado con el rendimiento académico. Para Bravo, citado por Andrade (2008) en www.unesco.cl, la inteligencia escolar “es el conjunto de habilidades cognitivas y verbales que procesan, integran y organizan el aprendizaje y toda la experiencia escolar y lo van relacionando con los aprendizajes y experiencias anteriores, por medio de la codificación y categorización de sus contenidos, de modo de permitir la aplicación a situaciones nuevas”. Dicho de una manera más simple, la capacidad intelectual es la habilidad para entender o comprender, adquirir conocimiento, destreza y experiencia

de la vida escolar, para aplicarla a situaciones nuevas, dentro del ámbito escolar o fuera de él.

No obstante, el estudio de la inteligencia humana no ha determinado todos los elementos que la conforman, los científicos no se han puesto de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente. Existen pruebas estandarizadas que sólo arrojan resultados aproximados, sin estar completamente seguros de abarcar todos los aspectos de la inteligencia, únicamente tratan de explicar o evaluar algunas experiencias conductuales, como puede ser el éxito o el fracaso académico, modos de relacionarse con los demás, proyección de proyectos de vida, desarrollo de talento, notas educativas, resultados de pruebas cognitivas, entre otros, según lo indica Andrade (2008).

En virtud del rendimiento académico, la capacidad intelectual ha demostrado ser un factor predominante. Powell (1975) señala que existe una correlación positiva y alta entre la inteligencia y el rendimiento escolar. Agrega que, los estudiantes brillantes aprovechan a un nivel más alto que los estudiantes menos favorecidos.

Se han propuesto programas de ayuda a los que se encuentran en los extremos de los parámetros de la capacidad intelectual, para que funcionen adecuadamente dentro de los límites de su inteligencia. A estos extremos, Powell (1975) les da el nombre de dotados, para quienes rebasan los límites normales y, lento aprendizaje para los que están por debajo del promedio normal de inteligencia.

Tierno (1993), sugiere que quienes están en uno de éstos extremos se les dificulta adaptarse a su entorno escolar, el alumno que por el desajuste de su conducta o la insuficiencia de sus aptitudes no consigue encajar en su ambiente, encuentra dificultad y conflicto con las circunstancias propias de su edad. La inadaptación desencadena síntomas que van desde la indisciplina hasta el absentismo escolar, y esto, a su vez, causa el fracaso escolar.

En contraste, existe un gran número de estudiantes que, por causas diversas, tienen un rendimiento inferior del que pueden desarrollar. Equivocadamente, estos resultados se toman como muestra de que la capacidad intelectual no influye en el rendimiento académico. A pesar de lo anterior, existen varios factores que son los responsables de que los alumnos con aprovechamiento bajo no alcancen su nivel apropiado, entre los que se cuentan los problemas emocionales y el desarrollo inadecuado de las habilidades.

1.3.1.4. Hábitos de estudio.

Han de entenderse por hábitos los modos especiales de proceder o conducirse adquiridos por repetición de actos iguales o semejantes, u originados por tendencias instintivas, de acuerdo con Larroyo (1982).

La página electrónica www.ice.urv.es, señala que los hábitos de estudio pueden hacer la diferencia entre el éxito o el fracaso académico. La organización del tiempo, habilidad para tomar buenas notas, técnicas de búsqueda, selección de información,

atención y concentración, son los hábitos de estudio que se exigen para un rendimiento académico satisfactorio.

Se recomienda que el área donde se vaya a estudiar sea apacible, silenciosa, con ventilación apropiada, limpia y ordenada, con buena iluminación y comodidad.

Existen investigaciones que corroboran que el entrenamiento o desarrollo de hábitos de estudio, tienen un impacto estadísticamente significativo en el manejo y retención de información y en el desempeño académico en general. Solórzano (2003), señala que, paradójicamente, el sistema educativo no contempla el desarrollo de los ya mencionados hábitos de estudio.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Powell (1975) añade que, los estudiantes que cursan la universidad se quejan de que los maestros de los niveles previos, no los ayudaron a desarrollar hábitos de estudio, que les serían de gran utilidad. Estos mismos estudiantes sugieren la creación de cursos que les enseñen a estudiar de manera más eficiente.

Es evidente que se está cayendo en una incongruencia pedagógica al pretender que los estudiantes aprendan, sin enseñarles, primeramente, a estudiar. Tierno (1993) asegura que es un gravísimo error suponer que el alumno aprender a estudiar por generación espontánea, porque eso conduce al fracaso escolar.

Al conseguir y desarrollar adecuados hábitos de estudio ayuda a que el alumno adquiera autonomía, es decir, deja de depender, en buena medida, del profesor. Aunque hay quienes, por su propia cuenta, lograron desarrollar hábitos de estudio, no se puede garantizar que todos los alumnos lo puedan hacer.

En síntesis, los factores personales guardan una estrecha relación con el rendimiento académico. Sin dudar, estos factores que pertenecen al alumno, tendrán un impacto inmediato sobre su propio desempeño escolar.

1.3.2. Factores pedagógicos.

Los factores pedagógicos son aquellos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyen la organización institucional, la didáctica y la actitud del profesor.

1.3.2.1. Organización institucional.

La escuela, según Levinger, citado por Navarro (2003), le da la oportunidad al estudiante de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el rendimiento académico. Los planes y programas de estudio deberían de estructurarse en torno a esta premisa.

Los programas establecen las pautas del proceso educativo y su planeación debe hacerse con máximo cuidado. Se insiste en la importancia de que los

programas deben considerar las necesidades del alumno, porque éstos repercutirán en los grados académicos posteriores, como en el caso de aquellos que desean cursar una carrera profesional, según Powell (1975).

Uno de los mayores reclamos de los estudiantes candidatos a cursar la universidad es la rigidez del programa educativo. A menudo no consiguen ver la utilidad de ciertos cursos obligatorios, que parecieran no tener relación con su vocación o la carrera de su elección, según lo cita el mismo Powell (1975).

Por su parte, Avanzini (1985), indica que los programas debieran estar elaborados, no en función de la receptividad intelectual, sino conforme a una progresión lógica, establecida por la institución a cargo, que decide el orden en el que deben presentarse las nociones básicas.

Si los programas no se estructuran respetando las posibilidades, habilidades y necesidades del alumno, perderán el interés y el gusto por el curso, y buscarán los medios de distraerse. Este efecto conducirá al fracaso académico.

Es ineludible realizar un seguimiento permanente a los programas de estudio con los que cuenta la institución, de igual forma, evaluar su progreso durante el curso y al final del ciclo escolar. Zarzar (2000) alude que la evaluación consiste en una valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de los objetivos que se hayan definido, por tal razón debe realizarse la evaluación en tres momentos:

durante el curso, con la ayuda de los alumnos; al final del curso, únicamente el profesor; y al término del ciclo escolar, en colaboración con otros profesores.

Para complementar lo anterior, Alves (1990) afirma que en la enseñanza, la verificación de los resultados obtenidos y su evaluación constituyen una fase necesaria y obligatoria. Él mismo señala que la evaluación concierne un balance y una apreciación crítica y valorativa de toda la operación enseñanza-aprendizaje, realizada en el transcurso del ciclo escolar; eso facilita la rectificación y mejoras en el proceso de enseñanza, incluye establecer juicios de valor cualitativos, no tan sólo resultados cuantitativos.

Es de suponer que si no se someten a evaluación el desempeño del profesor, la estructuración y el funcionamiento de los planes y programas de estudio, no se pueden tomar las medidas necesarias para subsanar los rezagos que se presentan. Así no es posible asegurar un rendimiento académico real y tangible.

1.3.2.2. La didáctica.

La forma en la que el docente lleva a cabo su trabajo afecta en buena parte el aprendizaje del alumno. Nérci (1973), menciona que la didáctica se interesa por la forma en que se va a enseñar, se ocupa de elaborar técnicas, buscando la relación armónica con las necesidades, intereses y posibilidades del alumno, para que alcance la madurez necesaria que le permita actuar adecuadamente.

La metodología forma parte de los elementos didácticos, debe propiciar la participación activa de los estudiantes y aproximarse a la forma en que éstos aprenden.

En cuanto al método de enseñanza, Díaz Barriga (1999) argumenta que éste constituye un instrumento privilegiado para generar el mejoramiento del sistema de aprendizaje y del sistema escolar. El método tienen sentido si ayuda a que el alumno se comprometa con su aprendizaje y desarrolle destrezas que le permitan avanzar en dicho proceso. En esa medida, se compromete al rendimiento académico.

El empleo de métodos y técnicas, señala Alves (1990), debe hacerse respetando las normas establecidas por la didáctica, seguida con inteligencia y sentido de oportunidad; al hacerlo de esta forma, se asegurará al profesor más eficiencia y mejor rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.

Resulta desastroso cuando los métodos, las técnicas empleadas y el material utilizado por el profesor no son los adecuados. Avanzini (1985), comenta que si no se fomenta en el alumno la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo contrario, se le reprime o limita, es muy probable que no desarrolle sus habilidades, pierda el interés por el estudio, y se convierta en un participante pasivo de su propio aprendizaje.

El problema se hace cada vez más grave debido a la masificación de las aulas. No se contratan suficientes docentes, pero sí aumenta alarmantemente el

número de alumnos en un grupo. Tierno (1993) asegura que este hecho entorpece la aplicación de determinado método de enseñanza, impidiendo brindarle a cada alumno el apoyo requerido. La atención personalizada queda lejos de poder implementarse y el fracaso se hace presente.

De acuerdo con Avanzini (1985), la sobrepoblación en las aulas obliga al profesor a utilizar técnicas de control que favorecen el desarrollo de la memorización, que no garantiza un aprendizaje verdadero; el alumno se siente desatendido y pierde interés por la enseñanza y por el trabajo escolar.

No es de extrañar que otras circunstancias contribuyan también al bajo rendimiento académico, como las condiciones de las instalaciones, la carencia de material apropiado, mala organización interna de la escuela y un régimen escolar anticuado, según lo indicado por Alves (1990).

1.3.2.3. Actitudes del profesor.

El profesor es el personaje que está estrechamente involucrado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que él hace o dice incide directamente en el comportamiento del alumno. Para Solórzano (2003), lo que el profesor hace al interactuar con sus alumnos, determina tanto el aprendizaje de contenidos como el aprendizaje del autoconcepto del alumno.

Las actitudes del profesor no deben ser vistas como un factor aislado. Alves (1990) distingue ocho errores que un profesor llega a cometer:

1. Descuida la preparación de sus clases.
2. Ignora o deja de aplicar incentivos y procedimientos motivadores.
3. Indebido manejo de la clase e inadecuado control de disciplina.
4. Aplica métodos rutinarios, ineficaces y contraindicados.
5. Enfatiza la teoría y deja de lado la práctica.
6. No ofrece orientación sobre su materia o los exámenes.
7. Inhábil para elaborar exámenes.
8. Juzga con rigor y arbitrariedad las pruebas de sus examinados.

Añade que por presentar uno o varios de estos errores, el profesor se convierte en el principal responsable del fracaso escolar.

El papel del profesor, descrito por Avanzini (1985), es ordenar la progresión de los conocimientos para su comprensión, adoptar un ritmo, elegir los ejemplos adecuados, prever los ejercicios de control, en los que se dará cuenta si se genera la comprensión, y repartir los deberes y las lecciones. Su función no es transmitir conocimientos, sino suscitar el deseo de conocer. El mismo autor clasifica a los profesores por conductas nocivas de la siguiente manera:

1. Irónico: cree estimular a través del sentido del humor, en lugar de eso tiende a desanimar y herir.

2. Indiferente: sólo se interesan por lo que enseñan y no por cómo lo enseñan, prefieren a los alumnos intelectualmente dotados y rechazan a los demás.
3. Frustrado: busca afecto por parte de sus alumnos para sanar sus propias frustraciones, sin darse cuenta de que los alumnos también necesitan la reciprocidad afectiva.
4. Duro: autoritario, pone castigos y humilla a sus alumnos, creando un ambiente de tensión, provoca la agresividad y la insolencia.
5. Con complejo de inferioridad: débil, teme al fracaso, sus alumnos lo fastidian y por lo regular no se interesan en la clase.

Con plena certeza, esto no le ocurrirá al profesor que observa las recomendaciones de la didáctica moderna, estimula el interés y el deseo de trabajar en los alumnos. Un profesor con una actitud positiva que conduce el proceso de aprendizaje hacia la conquista de los objetivos propuestos, preparándolos para la vida misma, lleva a sus alumnos al éxito.

Decir que el alumno es el único responsable de su rendimiento, sería negar la participación de la estructura escolar que lo acoge. La institución educativa, los programas de estudio y la metodología de enseñanza, así como el profesor confluyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es el poder que ejerce sobre el alumno que motiva su aprendizaje o, en su defecto, lo aniquila.

1.3.3. Factores sociales.

Todo alumno pertenece a un grupo social, es de suponer que el ambiente social que le rodea también lo condicione. Para establecer la medida en que los factores sociales interfieren en el rendimiento académico, se deben analizar las condiciones familiares, los amigos y el ambiente en el que se encuentra inmerso el alumno.

1.3.3.1. Condiciones de la familia.

De acuerdo con Andrade (2008), la familia es muy importante para el ser humano, el proceso de socialización empieza en el núcleo familiar, el lugar donde se recibe cariño, comprensión, apoyo y cuidados, y se le transmite la cultura a la que pertenece.

La organización familiar define y construye los roles de cada uno de sus miembros: esposo, esposa, padre, madre, hijos, hermanos. Cada uno de ellos desempeña un papel que consiste en un conjunto de actitudes y conductas esperadas por el resto de la organización, según Covarrubias, citado por Andrade; (2008).

Respecto a la relación padres e hijos, varios estudios sustentan que el grado de compromiso de los padres predice el éxito o fracaso escolar, todo depende de la medida en que se dé, puesto que los padres son una fuente de apoyo emocional que permite al alumno desarrollar confianza en sí mismo. Santelices, citado por Andrade

(2008) señala que está confirmado que la participación activa de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, en la estimulación y, en la realización de tareas y actividades escolares es sin duda un motor que impulsa el rendimiento del alumno.

Por su parte, Solórzano (2003) destaca que entre las variables que se manejan para explicar el bajo rendimiento académico se encuentran el contexto socioeconómico y la dinámica familiar. Las conductas emocionales del alumno en el ámbito escolar se dan como respuestas a fracturas internas del medio familiar, como son el divorcio, la muerte de un miembro, problemas financieros, pérdida de empleo, violencia doméstica.

Existen dos características de la familia que ejercen un impacto directo en el rendimiento académico:

El nivel socioeconómico de la familia determina la ambición y las aspiraciones del alumno. Avanzini (1985) hace notar que el estudiante restringe sus ambiciones si la gente que le rodea se conforma con profesiones modestas, y limita sus deseos a la obtención de lo mínimo indispensable y a la garantía de una aparente seguridad. Su entorno le ofrece una perspectiva limitada. La falta de ambición trae como consecuencia más dificultades económicas. El estudiante no se propone un ideal que no esté encarnado en un adulto cercano a él

Aunque tal hecho no es del todo justificable, sí influye de manera notoria en el rendimiento académico. Todo depende de cómo el alumno procese sus condiciones y las enfrente.

El nivel cultural de una familia puede ser un apoyo o un obstáculo para el rendimiento escolar. Ella decide el valor que le otorga a la educación. Avanzini (1985) subraya que hay familias en las que el trabajo escolar es devaluado, piensan que se pierde el tiempo en una empresa inútil, que hay cosas mejores que hacer, exaltan el ejemplo de aquellas personas que sin estudiar han triunfado. Ignoran que al llegar a la adultez su cultura será pobre y deficiente

En otras familias se desinteresan por el trabajo, les es indiferente si su el alumno obtiene buenas o malas notas. De esta forma, él termina desinteresado por su clase.

El problema no termina ahí, todavía existen padres que desacreditan el estudio frente a la diversión. Ven el trabajo escolar como una molestia que hay que soportar, cuando la vida familiar se organiza entorno a la distracción. El alumno pierde así su sentido del trabajo, señala Avanzini (1985).

Queda vinculado el nivel cultural con el rendimiento académico. Según se dé éste en los padres, la información del niño será distinta; si es basto, la aportación escolar le dará continuidad a ese nivel. El éxito académico se genera en gran medida a las aportaciones que los padres hacen a sus hijo y su preparación intelectual: si

ellos usan un vocabulario rico que emplea las reglas de sintaxis, fomentan los hábitos de lectura, ayudan en la realización de tareas y organización del trabajo, el resultado académico de sus hijos, consecuentemente, según Avanzini (1985), será satisfactorio.

Es importante resaltar que a riqueza del contexto del estudiante y el nivel socioeconómico, tienen efectos positivos sobre el rendimiento académico. Tierno (1993) aconseja a los padres a tomar parte activa en la educación de sus hijos.

1.3.3.2. Los amigos y el ambiente.

El ambiente social escolar, según Navarro (2003), brinda la oportunidad de adquirir técnica, conocimientos, actitudes y hábitos que favorezcan el aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos dañinos de un ambiente familiar y social desequilibrado.

El mismo autor antes citado, señala que si las normas escolares son flexibles y adaptables, no por ello permisivas y holgadas, tienen una mayor aceptación, ayudan a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidades por parte del estudiante. La convivencia en la escuela se beneficia al igual que el desarrollo de la personalidad.

Si el ambiente escolar es hostil, echa por la borda la posibilidad de que el alumno se integre al trabajo colectivo, inhibe su participación en clase y lo vuelve

retraído, tímido y agresivo (Tierno; 1993). Se sugiere realizar una averiguación si un alumno con tales características ha sido objeto de críticas, burlas, ironías, palabras hirientes, comentarios destructivos, que hayan minado su autoestima e interés. No se descartan tampoco, la existencia de calificaciones injustas o tareas excesivas que atormenten al alumno perfeccionista.

Para los alumnos es importante sentirse aceptados por sus compañeros, si logran establecer amigos sinceros. Si esta situación se genera, retroalimenta su confianza en sí mismo y su autoestima, aspectos que lo motivan. Hay que sopesar esas amistades, si son positivas, o por lo menos, no dañan el rendimiento académico. Para la selección de amistades, es necesario que se tenga discernimiento para no caer en aquellas amistades negativas que perjudiquen el aprovechamiento escolar. Dobson (2001) aconseja a los jóvenes a escoger inteligentemente a sus amistades, pues las malas compañías corrompen las buenas costumbres.

Cabe señalar que ninguno de los factores mencionados es concluyente, sin embargo, las investigaciones realizadas por los especialistas en la materia, han encontrado una marcada influencia de dichos factores en el rendimiento académico.

La variable antes mencionada es el producto de todos los esfuerzos escolares, manifiesta en forma estimativa lo que el alumno ha aprendido y las capacidades que ha desarrollado. Por tal razón, es de carácter multifactorial, al ser estudiado se deben examinar todos los elementos que confluyen en ella. En cada caso que se investigue,

resaltará un factor más que otro, uno que sea el indicador del éxito o del fracaso académico. Esto conduce al siguiente capítulo, donde se abordará con detenimiento las actitudes hacia la educación y su vinculación con el rendimiento académico.

CAPÍTULO 2

ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN

En la presente investigación, el estudio minucioso de las actitudes hacia la educación servirá para comprobar su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a la gran cantidad de acepciones que existen para explicar el concepto de actitud, es posible entender más que nunca su significado y su influencia en el comportamiento de los seres humanos. Se revisarán los componentes de las actitudes, cómo se gestan los cambios de actitudes y la posibilidad de medirlas. Se analizará la relación entre las actitudes y el aprendizaje para equiparar su influencia sobre la educación.

2.1. Conceptos.

Contar con una definición precisa de actitud y actitudes hacia la educación es la parte básica de este capítulo, porque de ella se desprenden todos los demás tópicos a tratar.

Para establecer el significado concreto y sustancial de actitud, se analizan los conceptos que una gran variedad de teóricos han aportado.

2.1.1. Definición de actitud.

La actitud debe ser entendida, según Allport como “una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden” (citado por González; 1981: www.biopsychology.org). Es decir, esta disposición mental predispone la acción de un individuo hacia determinados objetivos o metas.

Desde la posición de Pallarés (citado por Roldán; 2004) refiere que en las personas existe una tendencia para actuar de un modo determinado cuando se encuentra ante ciertas personas, hechos o ideas que los convierten en los objetos de la actitud.

Para entender lo que implica la tendencia que existe entre el objeto de la actitud y el individuo, se explica que “la actitud corresponde a ciertas regularidades de los sentimientos, pensamientos y predisposiciones de un individuo a actuar hacia algún aspecto del entorno.” (Secord y Backman, citado por Coromoto; 2003: 35)

Las actitudes “son predisposiciones para actuar que el individuo tiene hacia determinado tema, materia, suceso o idea llamado usualmente objeto de actitud” (www.minedu.gob.pe). Esta predisposición es psicológica, es decir, la persona realiza una evaluación mental, positiva o negativa, por lo que se espera que sus manifestaciones de conducta estén correlacionadas, como ya se ha dicho.

El concepto de actitud hace referencia a “la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico” (Thurstone, citado por Castro; 2003: 35).

Para la presente investigación se trabajará con la definición propuesta por Gargallo (2008), quien asume, al igual que los demás teóricos anteriormente mencionados, que las actitudes de los individuos sociales tienden a reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse en relación con los demás: “la actitud se puede considerar como una predisposición o tendencia aprendida y relativamente duradera a evaluar determinado objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación de manera consecuente con dicha evaluación” (242). Las actitudes son predisposiciones estables a valorar y actuar que se apoyan en una organización relativamente duradera de creencias en acuerdo con la realidad que predispone a actuar de determinada forma.

Conjuntamente con lo dicho, las actitudes son aquellas que revelan el grado de aprobación o desaprobación, gusto o disgusto, interés o desinterés hacia una entidad. La actitud designa la orientación del ser humano ante un objeto determinado.

2.1.2. Definición de actitudes hacia la educación.

En el ámbito educativo se ha observado una participación considerable de las actitudes que los alumnos presentan con respecto a su desempeño en las actividades escolares y, por ende, en sus calificaciones.

Las actitudes hacia la educación que presentan los alumnos, expresan una organización duradera de creencias y cogniciones, dotadas de una carga afectiva que se inclina a favor o en contra de todo lo concerniente a las actividades escolares, al profesor, a la institución educativa y aun, hacia el interés por continuar con sus estudios. Por tanto, se espera que el alumno se comporte acorde con sus cogniciones y afectos relativos a su educación.

En la formación de dichas actitudes, Roldán (2004) explica que los estudiantes están expuestos constantemente a experiencias afectivas, que les producen reacciones específicas ante hechos concretos y que influyen en sus apreciaciones de los nuevos conceptos que están construyendo.

Se ha observado que las actitudes positivas frente a la educación, son características de aquellos alumnos que muestran un rendimiento académico favorable: cumplen con las tareas encomendadas, participan activamente en clase, dan la impresión de que disfrutan lo que hacen, respetan a sus profesores, compañeros y a su escuela. Como se sabe, “las actitudes de las personas tienden a

reflejarse en su forma de hablar, de actuar y de comportarse y en sus relaciones con los demás.” (Gargallo; 2007: 242)

En contraparte, las actitudes negativas conducirán al alumno a tener comportamientos nocivos para su desarrollo y desempeño escolar. Se espera que sus trabajos no sean satisfactorios o simplemente no los entregue, tenga una participación pobre o nula y, falte a clases; en cuanto a sus profesores, es probable que sienta repulsión. Las actitudes negativas muy probablemente traerán como consecuencia resultados indeseables.

2.2. Componentes de las actitudes.

Las actitudes se van conformando a través de la experiencia que el individuo tiene con el medio que le rodea, los conceptos que aprende y la información que recibe. Algunos autores, identifican tres tipos de componentes de las actitudes: cognoscitivo, afectivo y conductual.

Los tres componentes de la actitud interactúan entre sí y tienden a relacionarse; si alguno de ellos varía, se espera que también los demás cambien, aunque no es una regla absoluta.

Existen dos teorías, una de ellas es la de entidades separadas que coloca a los tres componentes por separado, que pueden o no estar relacionadas. La teoría

tricomponencial, considera a la actitud una única entidad formada por tres subconjuntos llamados componentes, como lo explica Zaragoza (2003). Esta investigación partirá de esta última teoría.

2.2.1. Componente cognoscitivo.

La existencia de una actitud hacia un objeto en específico, requiere que conste de una representación cognitiva de dicho objeto, afirma Rodríguez (2004). El componente cognoscitivo de la actitud queda conformado por el conocimiento, los pensamientos, creencias que se tienen en relación con el objeto actitudinal.

Al respecto, Castro (2003) y Auzmendi (Estrada; 2002) señalan que el componente cognoscitivo incluye el dominio de hechos, opiniones, creencias, ideas, pensamientos, valores, conocimientos, expectativas, imágenes, percepciones sobre los objetos, personas o situaciones de la actitud.

En el marco de las observaciones anteriores, González (1981) aclara que las creencias están constituidas por la información que el individuo acepta de un objeto, un concepto o un hecho, tanto si la información es precisa como si no lo es. Es evidente que muchas creencias están compuestas simplemente por una proposición que se considera ampliamente como verdadera, pero, tanto si son verdaderas como falsas, tienen una intensa influencia en las personas que las mantienen. Son en sí mismas irrefutables.

Rodríguez (2004) coincide con lo anterior y sostiene que el componente cognoscitivo de la actitud está constituido por las creencias. Igualmente, Gargallo (2008) establece que las creencias engloban a conceptos como ideas, opiniones, información que demuestra el conocimiento que se tiene acerca del objeto actitudinal. Son concebidas como las convicciones que tiene el sujeto a nivel interno, a partir de la información que posee. Por tanto, las creencias de los hombre, según Young (Buceta; 1992), organizan su punto de vista del mundo en el cual viven sus convicciones más profundas.

En cambio, las opiniones son estimulaciones cognoscitivas no concluyentes, son aproximaciones ideológicas provisionales, hechas por la gente que intenta comprender el mundo, las cuales no han llegado a radicarse en profundidad ni a generar un grado de convencimiento elevado o evidencia lógica. Pastori, Stoetzel y Rokach (Buceta; 1992) consideran a la opinión como un comportamiento verbal acerca de algo de lo que no se está seguro, como la expresión verbal de alguna creencia, actitud o valor.

Es decir, las creencias de un individuo se encuentran en su interior, no necesariamente son expuestas, mientras que las opiniones pueden ser la expresión verbal de las creencias. La opinión, es la creencia expresada y matizada, según el contexto en que el individuo la diga, si es un ambiente confiable o amenazante.

La representación cognitiva que el individuo se hace del objeto en cuestión es necesaria para que exista el componente de carga afectiva, ya sea en un sentido

favorable o de rechazo. No obstante puede ocurrir que la persona tenga una representación vaga o equivocada del objeto actitudinal. La carga afectiva tendrá que ser coherente con la representación cognitiva que el sujeto tiene del objeto, como lo declara Zaragoza (2003).

2.2.2. Componente afectivo.

Los Componentes Afectivos, enuncia Castro (2003), son aquellos procesos que avalan o contradicen las bases de las creencias, expresados en sentimientos evaluativos y preferencias, estados de ánimo y las emociones que se evidencian física y/o emocionalmente ante el objeto de la actitud.

Zaragoza (2003) dice que el sentimiento a favor o en contra que provoca un determinado objeto actitudinal, muestra la tendencia valorativa presente en la actitud. La activación emocional básica, presente en el componente afectivo, se entiende como opuesta a la frialdad afectiva y es considerado el componente nuclear de las actitudes.

En resumen, el componente afectivo es definido como el sentimiento a favor o en de un determinado objeto social. También se hace mención a la intensidad que se le imprime a dichos sentimientos.

En cuanto a la relación entre el componente cognoscitivo y afectivo, Rodríguez (2004) asume que tienden a ser coherentes entre sí. La destrucción de la congruencia provoca tensión en el individuo; en otras palabras, la alteración de cualquiera de dichos componentes, activa una serie de procesos de restablecimiento de la congruencia que se convierte en un cambio en el componente no previamente alterado.

2.2.3. Componente conductual.

La postura más aceptada por los especialistas en materia de actitudes, establece que las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales, según lo expresa Rodríguez (2004).

Los Componentes conativos, como lo declara Castro (2003), muestran las evidencias de actuación a favor o en contra del objeto actitudinal. Es preciso señalar que éste es un componente de gran importancia en el estudio de las actitudes que incluye, además de la conducta misma, la consideración de las intenciones de conducta.

Shirgley (Zaragoza; 2003) expone que las investigaciones sobre la relación entre las actitudes y las conductas se han desarrollado bajo las siguientes perspectivas: la actitud es anterior a la conducta, la actitud y conducta son

recíprocas, la actitud no se relaciona directamente con la conducta, la actitud sigue a la conducta.

Para Newcomb (Rodríguez; 2004), las actitudes humanas son capaces de propiciar un estado de atención que, al ser activado por una motivación específica, resultará en una determinada conducta. En este sentido, las actitudes son la fuerza motivadora de la acción.

Por su parte, Rodríguez (2004) asevera que las actitudes sociales crean un estado de predisposición a la acción que, al combinarse con una situación activadora específica, resulta en una conducta. Se espera que las conductas sean congruentes con los demás componentes de la actitud.

Las actitudes involucran lo que los individuos piensan, sienten, y el modo en que les gustaría comportarse en relación con un objeto actitudinal. “La conducta no se encuentra sólo determinada por lo que las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, o sea, por las normas sociales, por lo que generalmente han hecho, o sea, por sus hábitos, y por las consecuencias esperadas de su conducta” (Triandis, citado por Rodríguez; 2004: 90).

Debido al carácter instigador de la acción cuando la situación es propicia, las actitudes pueden ser consideradas como buenos predictores del comportamiento manifiesto, aunque no siempre se registra una absoluta coherencia entre componentes actitudinales (Rodríguez; 2004).

Con base en lo citado por Rodríguez (2004), la conducta es la resultante de múltiples actitudes. Es mayor la correspondencia entre actitud y conducta cuanto más grande sea el interés personal en el asunto al cual se refiere la actitud.

Sobre esta estructura tripartita conformada por los tres componentes de la actitud que se han descrito, llevan implícito el carácter de acción evaluativa hacia el objeto de las actitudes. Su mantenimiento y modificabilidad dependerá también de la estabilidad o de los cambios que se produzcan en ellos.

2.3. Cambio de actitudes.

En la descripción de las actitudes se deben considerar aspectos fundamentales para poder intervenir sobre ellas: carecen de carácter endógeno, son adquiridas más que innatas y son adaptativas a las circunstancias. Por tanto, Zaragoza (2003) señala que la condición de relativa estabilidad, que algunos especialistas suponen, no se debe entender en el sentido estricto de permanencia, inmutabilidad e inalterabilidad, sino que las actitudes son modificables, evolutivas y dinámicas debido a que se originan, mantienen y modifican gracias a la interacción del individuo con su entorno.

Hasta el momento no se ha encontrado que se nazca con predisposiciones positivas o negativas hacia un objeto actitudinal. En contraste, se ha demostrado que

las actitudes son adquiridas en forma variada, provenientes de experiencias positivas o negativas. De esta manera, asegura Zabalza (Unidad de Medición de Calidad Educativa y GRADE; 2001) las actitudes se tornan inevitables de ser conformadas.

Las actitudes se van formando, consolidando y cambiando a lo largo de la vida, afirma Estrada (2002). En la adquisición de actitudes funge un papel muy importante el proceso de aprendizaje por interacción social, como lo denomina Zaragoza (2003), el cual se origina en el proceso de socialización primaria que se suscita en el seno familiar y se completa en la socialización secundaria, cuando el sujeto entra en contacto con otras agencias e instituciones socializadoras, sin dejar de lado el efecto de modelaje y mimetismo que produce el contacto con personas, experiencias y situaciones sobre él mismo.

La formación de actitudes “está altamente relacionada con la experiencia personal y social que cada individuo vive” (Castro; 2003: 61). Desde la infancia se reciben incentivos o castigos que contribuyen a generar en el individuo actitudes positivas o negativas hacía los objetos; de igual forma, busca imitar las actitudes de otras personas que representan ideales para sí mismo y finalmente, es permeable a los patrones sociales, prejuicios, medios de comunicación e influencia cultural. El mismo autor, asegura que las actitudes pueden ser modificadas gracias a que éstas son aprendidas y no congénitas.

En la tentativa de influir en las actitudes con la pretensión de cambiarlas, varios autores han señalado técnicas y métodos que contribuyen a generar cambios

en las actitudes. De ahí se desprenden dos teorías que han establecido los principios: la Teoría de la Persuasión y la Teoría de la Disonancia Cognoscitiva.

La Disonancia Cognoscitiva se manifiesta por una situación de desequilibrio o conflicto debido a la incompatibilidad entre los componentes de la actitud: cognoscitivo, afectivo y conductual. Generar cambios en las actitudes de las personas no es un trabajo sencillo de realizar, asegura Morales (2000). La Disonancia Cognoscitiva plantea que el tener dos cogniciones, es decir, ideas, creencias o conocimientos contradictorios de un mismo objeto, situación o persona genera una tensión psicológica desagradable, que impulsa al individuo a buscar una forma para disminuir o resolver dicha disonancia, hasta el punto en que el atractivo puro de las dos alternativas sea similar, agrega Castro (2003).

En respuesta, el individuo intentará buscar elementos que reduzcan la tensión entre las cogniciones y el objeto de la actitud. Por otra parte, es posible que tienda a disminuir la importancia que originalmente le ha otorgado a alguna de las dos cogniciones.

Eiser (Castro; 2003) opina que entre las estrategias utilizadas para reducir la disonancia se encuentran: la revaluación de las dos alternativas paralelas con el propósito de hacer ver a la elegida como positiva y a la rechazada como negativa; tener presente los aspectos de la opción elegida y obviar restar importancia a la otra; negarse a la libertad de elegir la alternativa rechazada; y negar las consecuencias de la acción.

Castro (2003) añade que una vez seleccionada la alternativa, las cogniciones hechas se tornarán cada vez más inconsistentes con respecto a la alternativa no elegida; siendo así, es probable que el sujeto haga uso de algunas estrategias con el fin de reducir la tensión y lograr el equilibrio. El individuo buscará reducir la disonancia para evitar el cambio de actitud. De no funcionar sus intentos por reducirla restándole importancia o si su impacto no es determinante, surgirá el cambio de actitud como una forma fácil para evitar la molestia de la disonancia cognoscitiva. A menor justificación, recompensa o castigo según sea el caso, para una conducta contra actitudinal, se gestará mayor disonancia, que se intentará reducir con el cambio de actitud.

El autor antes señalado, asegura que no siempre que se realiza una acción contraria a las actitudes surge la disonancia. La disonancia es posterior a la acción, por lo cual primero debe ocurrir la conducta contra actitudinal para que ésta surja.

Parte de la vida cotidiana es el constante enfrentamiento con la disonancia. Constantemente hay que elegir alternativas, aunque sean contradictorias. Debido a la incesante exposición a mensajes, situaciones o personas que pretenderán que el sujeto asuma determinadas conductas, pese a que se contradigan al resto de los componentes de las actitudes.

La Teoría de la Persuasión, al igual que la Disonancia Cognitiva, pretende orientar el cambio de actitudes bajo la premisa de que las actitudes y sus

componentes pueden predecir las acciones del sujeto, según la justa observación de Castro (2003).

En palabras de Reardon refiriéndose a la persuasión, la describe como “la actividad de demostrar y de intentar modificar la conducta de, por lo menos, una persona mediante la interacción simbólica. Es una actividad consciente y se produce cuando se registra una amenaza contra los objetivos de una persona y cuando la fuente y el grado de esta amenaza son suficientemente importantes como para justificar el coste del esfuerzo que entraña la persuasión” (Buceta: 1992: 169). Así pues, la persuasión es un medio que promueve la conformación de la cosmovisión, privada o compartida que da la pauta para generar cambios de actitud.

Una de las formas más importantes y difundidas de cambiar las actitudes es a través de la comunicación y la sugestión. La comunicación y la persuasión coexisten íntimamente, asegura el mismo autor. En la misma línea, Castro (2003) explica que la dinámica de los mensajes persuasivos es objeto de estudio de esta teoría. Para que los mensajes persuasivos realmente generen un cambio de actitud se tienen que modificar primeramente el componente cognoscitivo.

Entre tanto, la sugestión también funge como una característica básica de la persuasión. Brown lo define como “el intento de inducir en otros la aceptación de una creencia específica sin proporcionar evidencia ni base lógica alguna para su aceptación, exista o no, dicha base.” (Buceta; 1992: 169)

La persuasión se fija como meta promisoría, cambiar las conductas no pertinentes, incoherentes o ineficaces de los demás; se vale de la comunicación como estimulación que sugiere una respuesta.

Buceta (1992) advierte que no todas las personas son igualmente persuasibles; algunas son más fáciles que otras, mientras que otras son más difíciles. Independientemente del objeto actitudinal, el nivel de persuasibilidad se mantendrá. También señala que las personas con sentimientos de inadecuación y baja autoestima son más susceptibles al cambio. Otro grupo de personas en situación de vulnerabilidad al cambio son las que abrigan dudas, en contraste con las que se sostienen en sus convicciones con firmeza.

De todo esto se desprende que las creencias y acciones son el objetivo de los mensajes persuasivos que presionan para inducir el cambio de actitudes y generar un comportamiento que, de otra forma, el individuo no cedería.

Johns y Gerard (1990) opinan que los modos de persuasión a través del mensaje persuasivo se dividen en tres clases: el primero estriba del carácter del orador que lo hace ver como digno de credibilidad; el segundo, es dirigirse a las emociones mediante una disertación conmovedora; y el tercero es comprobar una verdad, o verdad aparente, utilizando argumentos relativos al caso en cuestión.

Se define al aprendizaje como “un proceso mediante el cual la persona deriva una proposición a partir de la experiencia” (Johns y Gerard; 1990: 450). Todo cambio de actitud dependerá del poder de los estímulos a los que se somete.

A tal afirmación le da soporte el Condicionamiento Clásico: “cuando una respuesta determinada sigue a un estímulo dado, la reiterada asociación de este estímulo con un estímulo neutro resultará eventualmente en que la sola presencia del estímulo neutro suscitará la respuesta” (Buceta; 1992: 170). El resultado de la persuasión será ejercer repetitivamente un estímulo que influya sobre la persona para que genere una actitud o cambio de actitud, positivo o negativo, frente al objeto en cuestión.

La persuasión puede ir en tres sentidos: producir una actitud, cambiarla de positivo a negativo o viceversa, o incrementar su intensidad, como lo citan Johns y Gerard (1990).

No debe verse a la Teoría de la Disonancia cognoscitiva y la Teoría de la persuasión como posiciones aisladas o incompatibles, pues ninguna en esencia contradice a la otra, más bien se complementan. Ambas se valen de la presentación de un mensaje estimulante, agradable o desagradable; propiciar experiencias y provocar nuevas conductas respecto al objeto actitudinal.

Entre tanto la primera se enfoca en el componente cognoscitivo y afectivo, la segunda, promete generar cambios de actitud mediante el componente conductual.

Con la información anteriormente expuesta, el docente tendrá herramientas suficientes para gestar y gestionar cambios de actitudes en el aula en beneficio del aprendizaje.

Enseñar conocimientos y a la vez educar para la vida, uniendo conocimientos y actitudes como contenidos curriculares, no es fácil, pero tampoco imposible, señalan Sánchez y Mesa (1996). Ellos recomiendan que los profesores organicen el aula de manera que facilite la cooperación entre los alumnos y promuevan el debate acerca de los distintos problemas planteados, el intercambio de posibles procedimientos para resolverlos, así como la propuesta de posibles actividades. Es así como se pretende generar en el alumno el interés por la educación. Si el alumno es participante activo de su aprendizaje, se espera que desarrolle actitudes benignas. El docente presentará al objeto actitudinal valiéndose de un mensaje provocativo que llegue a las emociones del alumno y le resulte agradable, así como brindarle experiencias y provocar una conducta no solo aceptable, sino favorable.

Generar cambios positivos de actitudes hacia la educación, sugieren Tejada y Sosa (Castro; 2003), será posible, siempre y cuando se siga un proceso que lo asegure, para lo cual se esbozan los siguientes pasos:

- 1) Detectar y medir las actitudes a cambiar.
- 2) Determinar con precisión las actitudes que se desean cambiar con base en los resultados.

- 3) Elaborar de un plan estratégico concerniente a la modificación de las actitudes negativas e indeseables.
- 4) Aplicar el plan el tiempo que sea conveniente.
- 5) Realizar un seguimiento para verificar su efectividad.

Ya que se ha visto que es posible modificar las actitudes, los programas y planes de estudio deben ir en función de la formación aquellas actitudes que fomenten y garanticen el aprendizaje.

2.4. Medición de actitudes.

La interrogante que surge al momento de mencionar la medición de actitudes es ¿realmente se pueden medir las actitudes?, ¿como algo subjetivo ser representado con un número?

Para responder, Eisenberg (2002) aduce que al igual que cualquier objeto, las actitudes son susceptibles de medición, de la misma forma en la que es posible medir peso, volumen, longitud; para cada uno de estos aspectos existe un instrumento especial que se encargó. Para las actitudes debe diseñarse un instrumento capaz de medirlas. En el mismo contexto, Thurstone (Summers, 1978) compara la tarea de medir una mesa o una persona con medir actitudes: tan complejos que no pueden ser descritos en su totalidad con un índice numérico aislado. Aunque no se puede representar completamente una actitud con números,

empero, es posible medir determinados aspectos o características de la misma. En ese sentido se afirma que las actitudes son medibles.

Debido a la complejidad de medir actitudes, surgen complicaciones que dificultan el trabajo. Castro (2003) y Thurstone (Summers; 1978) destacan que dichas actitudes no pueden ser observadas directamente, sino que deben ser inferidas de las conductas manifiestas, de las opiniones expresadas y de otras muestras que pueden ser aceptadas como fuente de información para ello.

Otra de las dificultades, aseguran los autores ya mencionados, corresponde a la presencia o ausencia de objetividad. No se niega el hecho de que las actitudes son subjetivas, por el hecho mismo de que al ser medidas se utilizan las creencias, inclinaciones, sentimientos, prejuicios o distorsiones, temores de un individuo acerca de cualquier asunto específico, porque precisamente esa información describe las actitudes. Lo que consigue que la medición sea objetiva es la aplicación de diversos instrumentos y métodos, con los cuales se pueda conseguir.

Una dificultad más se suma a la medición: si no se crean las condiciones idóneas no se reflejarán las actitudes, declara Thurstone (Summers; 1978). Si el sujeto está en un contexto en el que se siente amenazado o intimidado no proporcionará las respuestas reales, deformando intencionalmente su actitud real, modificar su expresión y matizar sus opiniones.

Por otra parte, el mismo autor estima que las actitudes de las personas están sujetas a cambio, pueden hacerlo de un momento a otro por causas desconocidas o conocidas. Aun bajo estas circunstancias, los cambios son medibles. No se descartará que la fluctuación se atribuya a un error en la misma medición y, para aislarlo, se deberá calcular el error estándar de medida de la escala misma.

Surge un problema más que se presenta al interpretar el grado de sinceridad de las respuestas ofrecidas por los sujetos en el instrumento de medición. Se propone reducir en la medida de lo posible las condiciones que impiden que digan la verdad o, en su defecto, ajustar las interpretaciones con base en esas condiciones.

2.4.1. Técnicas de Medición.

Ahora bien, puesto que las actitudes no son susceptibles de observación directa, su existencia e intensidad deben inferirse de lo que puede ser observado. En consecuencia, se deben elegir conductas que sean aceptables como base de inferencia de las actitudes, señala Eisenberg (2002). Por tanto, Thurstone sugiere que se utilicen las opiniones como medios para medir actitudes, para lo cual define a la opinión como “la expresión verbal de la actitud” (Summers; 1978: 158). Ni las opiniones ni los actos son una guía infalible de las actitudes, pero ambos simbolizan las actitudes.

Castro (2003) supone que las técnicas que existen hasta el momento varían. Si se parte de la conducta se toman en cuenta las creencias, especialmente las

encaminadas a evaluar al objeto de la actitud; las manifestaciones emocionales, verbales o fisiológicas y las tendencias a actuar hacia el objeto de la actitud, positiva o negativamente.

Si lo que se busca es medir las actitudes mediante las opiniones, se pueden aplicar la entrevista y la encuesta, como sugiere la Unidad de Medición de Calidad Educativa y GRADE (2001), en los cuales se le pregunta directamente sobre lo que piensa, lo que siente y lo que estaría dispuesto a hacer por el objeto actitudinal. Jiménez (2008) indica que en el caso de la encuesta existen formatos de escalas de medición de un solo punto o de puntos múltiples: en la primera se le pide al encuestado que opine sobre el objeto en cuestión; se utiliza un formato monódico verbal, de autoinformación y de elección no forzosa. Los formatos varían según las frases que se utilicen. Los formatos de puntos múltiples más usados son el diferencial semántico, escala Thurstone y escala Likert.

El diferencial semántico creado por Osgood Se trata de una escala de siete puntos de tipo bipolar, poniendo en cada polo adjetivos o proposiciones opuestas, por ejemplo: poderoso – débil, cuidadoso – descuidado.

La escala Thurstone en su aplicación, se utilizan diversos enunciados, que están clasificados en distinto nivel de intensidad frente a las actitudes que se desean medir, de forma que las respuestas obtenidas de los encuestados den una idea de la intensidad y posición frente a la actitud que se va a medir.

La escala Likert Consiste en una serie de frases valorativas referentes a una determinada actitud ante el objeto de estudio. Al encuestado se le presentan una serie de preguntas, tanto positivas como negativas, y se le pide que manifieste su grado de acuerdo o de desacuerdo.

La reacción a estímulos estructurados parcialmente, es otra técnica de medición, cuyos estímulos se manejan bajo una intención encubierta, sin demeritar ninguna de las respuestas que proporcione el sujeto, todas pueden ser posibles con el fin de intentar brindar el nivel de libertad de los estímulos inestructurados.

La realización de tareas objetivas, a diferencia de la reacción a estímulos estructurados, sí precisa de respuestas correctas. Mediante esta técnica no se le da a conocer la intención real de la evaluación, aunque sabe que está siendo evaluado, siente que es sobre otros temas. A través de esta técnica se determina y analiza las reacciones del sujeto, en función de unas categorías previamente establecidas por el investigador en la realización de tareas no voluntarias. En palabras de Cook y Selltiz aclaran que "la suposición común en las técnicas de este enfoque, es que la ejecución puede ser influida por la actitud y que la desviación sistemática de la ejecución refleja la influencia de la actitud" (Castro; 2003: 83).

Los instrumentos empleados en la medición de actitudes deben apegarse a ciertos criterios de validez y confiabilidad, tal como lo enuncia Summers (Castro; 2003):

- a) Determinar una clara identificación de las muestras que puedan servir como fuente de inferencias de la actitud en estudio.
- b) Realizar un minucioso proceso de recolección de las muestras.
- c) Someter dichas muestras a un tratamiento adecuado, para tratar en lo posible de convertirlas en una variable cuantitativa, dependiendo de qué tanto lo permitan las evidencias para hacer interpretaciones de las mismas lo más ajustadas a la realidad.

2.4.2. Confiabilidad y Validez.

Por confiabilidad se refiere al grado al que una escala produce resultados consistentes si se realizan mediciones repetidas. La confiabilidad, define Malhotra (2004), se evalúa al determinar la asociación entre las calificaciones obtenidas de diferentes aplicaciones de la escala. Si la asociación es alta, mayor será la confiabilidad.

Lo que confiere a la validez es evaluar cada uno de los ítems, si verdaderamente representa el objeto de actitud que se desea medir. Un grupo de jueces expertos son los encargados de evaluar la pertinencia de cada ítem para medir propiedades determinadas de los objetos de actitud, sugerir otros posibles ítems y brindar recomendaciones sobre el tratamiento del tema. Los resultados se recogen y se mide la proporción de concordancia de opinión entre los jueces, según dicta la Unidad de Medición de Calidad Educativa y GRADE (2001).

2.5. Las actitudes y el aprendizaje.

Si las actitudes hacia la educación revelan el grado de aprobación o desaprobación, gusto o disgusto, interés o desinterés hacia todo lo que confiere a la educación; es de suponer que el aprendizaje será el más favorecido.

Ausubel (2005) menciona que los estudiantes de preparatoria que se sienten satisfechos con la escuela suelen tener mejores resultados en las pruebas de aprovechamiento que los insatisfechos. La relación de actitud favorable y aprovechamiento académico se extrapola hacia aquellas materias aisladas. Con plena certidumbre asegura que pesan más las buenas actitudes que las aptitudes, en el futuro universitario de los estudiantes.

El autor citado en el párrafo anterior señala que dos de los tres componentes de la actitud, el afectivo y el cognoscitivo, explican los efectos diferenciales de las predisposiciones actitudinales positivas o negativas en el aprendizaje de contenidos controversiales. La estructura de actitud que impera en el alumno mejora o inhibe el aprendizaje. Cuando las actitudes hacia el material de controversia son propicias, los sujetos están muy motivados para aprender. Se esfuerzan más y se concentran más.

Noro (2006) aconseja a las instituciones encargadas de la educación brindar al alumno un espacio agradable, que estimule el aprendizaje, genere interés por la educación, promueva el respeto y aprecio por el conocimiento, revele el valor de los

instrumentos de cultura y de los sujetos que aprenden y, establezca el respeto entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la página electrónica [www. genesis.uag.mx](http://www.genesis.uag.mx) aconsejan a los estudiantes a definir claramente sus metas y objetivos que desean lograr, mantener confianza y seguridad en sí mismos, darle a la educación el valor que tiene, valorar a los maestros que son guía y apoyo en todo el proceso formativo, interesarse en todo aquello que pueda beneficiar los estudios, evitar ser conformista con lo que se tiene o se necesita, estimular la curiosidad por investigar y conocer. Si el alumno realmente se concientiza de su labor, posiblemente se gestará un cambio de actitud que favorezca su desempeño académico.

La inclinación que tengan las actitudes de un alumno hacia la educación es crucial, puesto que determinará el esfuerzo necesario para adquirir la perseverancia y los hábitos de estudio que garantizan el éxito.

En esencia, las actitudes son estados emocionales que varían de acuerdo a la maduración y las experiencias de aprendizaje del individuo, que se ven reflejadas en el comportamiento. Esto hace mención a los tres componentes de la actitud que llevan implícito el carácter de acción evaluativa hacia el objeto de la actitud. También se corroboró que es posible acceder a cambios de actitud, siempre y cuando se hagan las acciones pertinentes. Conocer esta información es fundamental para la educación, emplearla resultará en cambios favorables en el rendimiento académico, lo que guía al siguiente capítulo, donde se describe la etapa de la adolescencia, la

cual está cargada de fuertes cambios afectivos, cognoscitivos y físicos, dichos cambios inciden en las actitudes que adoptan los alumnos adolescentes.

CAPÍTULO 3

LA ADOLESCENCIA

La adolescencia ha sido catalogada como una de las etapas de transición del ser humano más caótica. El adolescente no es un niño, pero tampoco es un adulto, sino que está en fase de cambio. En este capítulo se explicarán todos los aspectos que conciernen a esta etapa de desarrollo, sus características generales, el desarrollo afectivo y cognoscitivo del adolescente y su participación en la escuela. Se proporciona información relevante que explica la razón por la cual una gran parte de los jóvenes son vulnerables a desarrollar actitudes desfavorables hacia la educación y un bajo rendimiento académico.

3.1. Características generales.

La etapa de adolescencia es la más compleja y, por lo tanto, la más estudiada, asegura Horrocks (1996). La palabra adolescente se popularizó por primera vez en torno a los años de la Segunda Guerra Mundial. Aunque han ocurrido grandes y numerosos cambios en la sociedad a través del tiempo, Chapman (2003) afirma que los jóvenes de aquella época y los jóvenes del siglo XXI, son similares en cuanto a las necesidades de independencia e identidad propia.

El término adolescencia tiene su raíz etimológica en el latín, “del verbo *adolescere* que significa crecer o, crecer hacia la madurez” (Hurlock; 1997: 15). La adolescencia debe ser vista como una etapa de transición de ser humano, donde ocurren cambios tanto físicos como psicológicos: de la niñez a la edad adulta (Campbell; 1986). Es una de las etapas más intensas de la vida del ser humano, la transición no siempre es sencilla, puede volverse problemática y caótica.

Sin más, la adolescencia, como lo cita Hurlock (1997), es un periodo de cambios constructivos y necesarios para el desarrollo de la identidad personal. Las edades de inicio y de culminación son imprecisas, no se pueden fijar, son relativas para cada persona. Esta etapa comienza cuando se suscitan los cambios físicos sexuales y, finaliza cuando el individuo alcanza su independencia legal de los adultos.

En lo que respecta a los cambios físicos, la pubertad es el periodo denominado así porque se produce la madurez sexual, es parte de la adolescencia, pero no son sinónimos. Para algunos autores como Hurlock (1997) y Campbell (1986), la pubertad marca el fin de la infancia y el principio de la adolescencia: dura aproximadamente cuatro años en los que el cuerpo se prepara para la reproducción hasta que el sujeto está plenamente desarrollado para la procreación, aunque eso no necesariamente implique madurez psicológica.

Los cambios físicos y los cambios psicológicos, pese a que están vinculados uno con el otro, tienen un ritmo de desarrollo distinto. Se espera que quien haya alcanzado la madurez sexual conseguirá su madurez psicológica en consecuencia.

Se hace necesario demarcar los puntos de referencia en el desarrollo y crecimiento del adolescente, que a su vez, sirven como punto de partida en el estudio de la adolescencia, según expresa Horrocks (1996):

1. El adolescente toma conciencia de sí mismo, de su rol dentro de la sociedad en la que vive, se adaptará a ella, ajustará su concepto de sí mismo y de los demás. En esta etapa se esforzará por alcanzar la autoestabilidad de la vida adulta.
2. El adolescente se vuelca rebelde, lucha contra aquellas relaciones que lo subordinan debido a la inferioridad en edad, habilidad y experiencia. Se encuentra en la búsqueda de su propio estatus, nacen y se desarrollan los intereses vocacionales para lograr su independencia económica.
3. Las relaciones de grupo le resultan más importantes. El adolescente está ansioso por lograr un estatus y el reconocimiento entre los de su edad. El interés heterosexual se manifiesta, lo que puede provocar que sus emociones y actividades se hagan más complejas y conflictivas.
4. En esta etapa, la imagen que el adolescente percibe de sí mismo cobra mayor importancia. Los cambios corporales, genéticamente determinados para alcanzar la madurez física, se aceleran.

5. Junto con las demandas académicas y las responsabilidades, el desarrollo intelectual, las habilidades y la experiencia académica aumentan, con lo cual el adolescente interpreta su realidad con base en sus experiencias. Además, adquiere mayor conocimiento que le servirá en la vida adulta, aunque no siempre le resulte interesante.
6. El adolescente inicia la búsqueda de valores e ideales que le faciliten integrar su vida y aceptarse a sí mismo. El idealismo juvenil y la realidad entran en conflicto.

Como ya se ha dicho anteriormente, la adolescencia es un periodo de muchas transiciones. Los cambios físicos, manifiesta Huebner (2000), se suscitan aproximadamente a partir de los nueve años de edad y se prolonga hasta los dieciocho años, sin embargo, este parámetro no es determinante. El desarrollo físico incluye para hombres y mujeres: aumento de estatura y de peso, crecimiento de vello en pubis y axilas, los niveles de grasa en el cutis se incrementan al igual que la sudoración y el acné es recurrente. Los cambios de los niveles hormonales provocan el desarrollo de características sexuales primarias: en las mujeres aumentan gradualmente los ovarios, la vagina y el útero; en los varones crecen los testículos, la glándula prostática y las vesículas seminales masculinas. También se presentan cambios en las características sexuales secundarias: en las mujeres se presenta la menarquía, las caderas se ensanchan y los senos aumentan debido al desarrollo de las glándulas mamarias; en los hombres el crecimiento del pene, la emisión de semen, la voz se hace más grave, crece vello facial y se ensanchan los hombros.

Cada persona vive de manera distinta la adolescencia. Campbell (1986) opina que el entorno social, la época y la cultura determinan en buena medida la intensidad con la que se presenta la crisis, aunado a ello, la singularidad del adolescente, sus intereses y sus propias experiencias.

La adolescencia no es un período homogéneo y no implica tampoco un cambio brusco, sino que es un proceso evolutivo que comienza, por lo general, con los primeros cambios no manifiestos en la actividad endocrina y continúa hasta que el desarrollo físico y sexual se haya, relativamente, completado.

Los cambios, según Huebner (2000) afectan al adolescente de maneras muy diversas. Tiende a dormir más, entre nueve y diez horas al día; se vuelven torpes en sus movimientos por la velocidad del crecimiento; comienzan a preocuparse por su peso y figura, en el peor de los casos, caen en la anorexia y bulimia; al ver que algunos de sus compañeros se desarrollan más rápido que ellos, les genera frustración. La tensión en torno al sexo se acrecienta, tienen muchas preguntas y buscará la respuesta, con riesgo de encontrar respuestas erradas que lo lleven a tomar decisiones equivocadas.

3.2. Desarrollo afectivo del adolescente.

Campbell (1986) estima que el desarrollo afectivo del adolescente atraviesa por inestabilidad emocional, es incoherente, imprevisible y de explosiones afectivas

intensas, pero superficiales. Los impulsos sexuales de esta etapa inciden en los comportamientos emocionales y esto mismo, le genera al individuo un alto grado de ansiedad, a lo que Hurlock (1997) denomina como emotividad intensificada

La crisis de autoestima que viven los adolescentes ha llegado a preocupar a los que conviven con él. “El adolescente también tiende a sentirse frustrado a menudo por la carencia de estatus, por demandas culturales y tabúes, así como por otras restricciones [...] los intentos de ajustarse a tales frustraciones conducen a agresiones o a alejamiento de los demás.” (Horrocks; 1996: 15)

Todos sus hábitos y su antigua seguridad en sí mismo se ven cuestionados, la nostalgia le embarga aunque se siente seducido por la novedad de los cambios. Los cuestionamiento sobre su identidad, valor y talento no se hacen esperar. Es notable que el adolescente se sienta inseguro de sí mismo, melancólico y desorientado por el cambio en su persona. Justo cuando creía que se convertía en un adulto se encuentra “decepcionado por no ser más de lo que es” (Osterrieth; 1984: 36).

La satisfacción con la imagen corporal va a ser un determinante del lucimiento de la potencia y habilidad de su cuerpo y la predisposición a trabajarlo. Por ello, el reconocimiento del propio cuerpo, la aceptación y el desarrollo deportivo del mismo, favorecen la autoestima y la seguridad del adolescente, en la opinión de Huebner (2000).

Los conflictos con los padres o tutores no se hacen esperar. El adolescente no se comprende a sí mismo y siente que los demás tampoco lo comprenden, se siente perdido en su interior, no ve nada claro ni seguro. Al no saber qué conducta adoptar, optan por afirmarse ruidosamente, es decir, exhiben conductas de rebeldía jactanciosa, alardean de sus proezas, se vuelven arrogantes y agresivos, excéntricos y chocantes, lo que finalmente los conduce a sentir culpa y regresión, declara el autor antes citado

Es común que se sientan decepcionados y engañados por sus padres. Aun así, encuentran en algunos adultos modelos de admiración, con lo que construye un prototipo de persona ideal con cualidades y habilidades exageradas, trata de imitarlos en su forma de hablar, vestir y comportarse, para formar su visión del mundo y de la vida, compensando sus defectos y preocupaciones. El adolescente sueña con el futuro, se visualiza perfecto, popular, exitoso, de aspecto físico envidiable y pleno. El desarrollo de su capacidad de abstracción le permite crear esa vida imaginaria.

Con respecto a sus coetáneos, emprende la búsqueda de su alter ego: el amigo preferido. La necesidad de afirmación y autoconocimiento que el individuo presenta, las suple un amigo que es de la misma edad y sexo, según Osterrieth (1984). Los amigos, pasan mucho tiempo juntos, ayudándose a conocerse, se examinan y comparten sus experiencias, proyectos, ambiciones y sus más íntimos secretos. Tener un amigo cercano proporciona seguridad, ayuda a mantener un nivel de autoestima adecuado.

En esta etapa se vuelve indefectible pertenecer a un grupo, conformado por gente de su misma edad. No sólo precisa de un amigo cercano, también de un grupo de compañeros que comparten características e intereses similares. Huebner (2000) afirma que el grupo le proporciona un espacio donde puede expresarse sin el control restrictivo de los adultos.

Una vez que ha encontrado un grupo al cual pertenecer y un amigo favorito, el adolescente se aventura en la búsqueda de una pareja. Recurre al cortejo y a la seducción, a veces tímidamente y otras, con mayor atrevimiento. Durante esta actividad continua la exploración, el deseo de conocerse a sí mismo a través del otro.

“A través de los altibajos del intercambio afectivo con otros, de las alegrías y desilusiones del amor, descubre y estructura los recursos de su sensibilidad” (Osterrieth; 1984: 43). El adolescente se encuentra en una etapa en la que podrá entender y asimilar sus cambios.

El adolescente tiene que asumir tantas responsabilidades que algunas veces divaga y no cumple con sus quehaceres, otras se siente motivado y se activa. Se preocupa tanto por encajar en el mundo que por momentos pasa de la alegría a la depresión y, no sabe cómo manejarla.

En esta etapa, el joven adolescente no tiene una posición social definida. Algunas veces es tratado como niño, regularmente por los padres, quienes lo han visto desde que era un bebé; paradójicamente, también es tratado como si ya fuera

un adulto. De la misma forma, su conducta va de un lado al otro, algunas veces tiene brotes de berrinches como si fuera niño y, en ocasiones habla con la madurez que caracteriza a un adulto. Es alentador saber que la adolescencia es transitoria, por tal motivo se recomienda que los adultos cercanos a él tengan la mejor disposición, paciencia y amor para que esta etapa llegue a buen término.

3.3. Desarrollo cognoscitivo del adolescente.

En esta etapa el individuo es capaz de entender y construir temas y conceptos abstractos. La capacidad de inteligencia, de acuerdo con Huebner (2000), llega a su totalidad, es decir, el adolescente tiene la capacidad para realizar procesos similares a los de un adulto, sin embargo esto no significa que pueda entender la realidad de la misma forma.

El adolescente adquiere varias capacidades importantes: puede tomar sus propias decisiones y razonar acerca de él mismo, ya no soluciona un solo problema de la vida cotidiana sino que ahora puede solucionar varios a la vez, comienza a tener nuevas facultades de pensamiento y se vuelve introspectivo, analítico y autocrítico.

Los adolescentes “utilizan más las abstracciones y se apartan de lo concreto para contemplar lo posible y lo imposible” (Lutte; 1991: 99). No obstante, se debe aclarar que no es una situación que se dé en todos los casos, pero sí en la mayoría.

El interés por temas sociales, políticos, religiosos y filosóficos comienza. El horizonte del pensamiento se hace más amplio y vasto. Pueden expresar sus valores e ideales en términos abstractos.

Lutte (1991) retoma la teoría del desarrollo de la inteligencia propuesta por Piaget que divide, a tal desarrollo, en cuatro etapas: sensomotriz que va desde el nacimiento hasta los 18 a 24 meses; preoperacional, de los dos a los cinco o seis años de edad; operaciones concretas, de los seis a los 11 o 12 años; por último, operaciones formales que inician alrededor de los 11 y 12 años de edad.

Se sugiere que los adolescentes están arribando a la etapa del pensamiento formal o hipotético-deductivo. Una característica particular de este periodo es que el pensamiento es la subordinación de lo real a lo posible.

El pensamiento formal recibe su nombre porque “su validez no depende del contenido del razonamiento y de su concordancia con los datos de la experiencia, sino de su forma” (Lutte; 1991: 101). De ahí que el razonamiento del adolescente sea abstracto, o sea, para resolver un problema separa todas las variables posibles y analiza todas sus combinaciones posibles, cada combinación es una hipótesis que él comprueba en la realidad.

Numerosas investigaciones evidencian la sustentabilidad y validez de la teoría piagetana. Se ha encontrado que no todas las personas alcanzan este nivel de

maduración intelectual, más bien, está supeditado a ciertas variables que Lutte (1991) menciona:

- 1) El sexo: todavía hay contradicción en este punto, pero es cierto que la diferencia de género y los roles que se les asignan en algunas culturas, se motiva al estudio más a hombres que a mujeres o, viceversa.
- 2) La clase social y el grado de instrucción: algunos estudios muestran una correlación entre el grado de instrucción y el pensamiento formal, y otras investigaciones obtienen resultados opuestos. Al parecer depende del acceso que se tenga al pensamiento formal.
- 3) Tipos de educación y variables personales: si el sujeto está inmerso en un ambiente que favorezca la iniciativa propia, reflexión, análisis, autonomía, originalidad y sistematización alcanzará esta etapa. En cambio, si se encuentra en un medio dogmático y rígido, es posible que no lo consiga.
- 4) Cultura y estructura socioeconómica: las escasas investigaciones revelan que no en todas las culturas se emplee este tipo de operaciones mentales.

Para algunos, el pensamiento formal corresponde a las sociedades capitalistas. Buss (Lutte; 1991) refiere que el pensamiento formal es el instrumento que ha permitido a la humanidad dominar la naturaleza y controlar el medio ambiente, desarrollar la ciencia y la tecnología de los países industrializados.

Aun no se sabe si el pensamiento formal sea la última etapa del desarrollo de la inteligencia, lo que sí es cierto es que “está establecido que el desarrollo

cognoscitivo no se detiene durante la adolescencia, sino que continúa, cuando las circunstancias lo permiten, durante todo el ciclo vital.” (Lutte; 1991: 114)

3.4. El adolescente en la escuela.

La escuela es el espacio donde el adolescente pasa una gran parte del día, y finalmente, de su vida. El lugar donde se desenvuelve socialmente, establece amistades porque convive con personas con características similares.

Desde la infancia, explica Hurlock (1997) se va formando un respeto por la educación, aunque no sea de su total agrado. Al llegar a la adolescencia, el individuo se inclinará más hacia sus intereses personales y dejará de lado lo que se le ha impuesto. Es así como algunos de ellos se inclinan hacia aquellas materias que, a su juicio, le serán de mayor utilidad para su vocación y la vida adulta.

En lo relativo a las calificaciones, la misma autora sostiene que a los adolescentes no les interesan, no ven en ellas un dígito que represente su grado de conocimiento, más bien, las ven como un medio para lograr ingresar a una universidad, a un empleo prestigioso. Es notorio que los alumnos adolescentes muestren una preocupación desmedida por sus calificaciones, lo cual generalmente se debe al prestigio que otorga una buena nota. Aquellos que no lo consigan, tratarán ante sus compañeros de demeritarlas; otros, se conformarán con una calificación mediocre debido a que dedican más tiempo al deporte, la vida social y a la diversión.

Es común escuchar que los jóvenes culpen a sus profesores por sus notas bajas, se exculpen responsabilizando a los distractores como el ruido, la falta de intimidad y las obligaciones del hogar. Para aliviar la frustración, el adolescente baja sus niveles de aspiraciones.

La creencia de que un título garantiza solvencia económica ha sido adoptada por los jóvenes, confirma Hurlock (1997). Los títulos tienen un valor negociable que ellos reconocen y se esfuerzan por tomar cursos de estudio. Aborrecen que se les obligue a tomar aquellos que no son de su interés, en los que su rendimiento va a ser insuficiente o no le ven algún valor práctico.

Las actividades extraescolares son más agradables para los adolescentes que aun no ingresan a la universidad. Estas actividades hacen más llevadera la vida escolar, pero, una vez dentro de la universidad, estará seriamente absorto en sus estudios y las dejará en segundo plano.

La autora que se ha citado en los últimos párrafos, hace referencia a la importancia del grado de satisfacción que el alumno adolescente desarrolle frente a la educación y lamenta que la mayoría de ellos estén insatisfechos. Esta insatisfacción es expresada verbalmente o, en el peor de los casos, revelan un comportamiento subversivo frente aquellos que pretendan obligarlo a estudiar, en lugar de motivarlo. El rendimiento subnormal es otra expresión de insatisfacción, al igual que el rendimiento por encima de lo normal, para lo cual se esfuerzan

demasiado y algunas veces cometen fraude. Esta clase de alumnos reciben el rechazo de sus compañeros.

La escuela que propone Gavilán y D'Onofrio (2003) debe brindar a los jóvenes un punto de encuentro entre ellos y los adultos, esperanza ante un mundo en caos, fomentar la cultura del esfuerzo, del proyecto de vida; que se arraigue en valores coherentes con el ejemplo que exhiben los adultos, con apertura a la sociedad y flexible ante los cambios; que promueva el ocio creativo, estimule el compromiso vocacional y cultive, construya y reconstruya los vínculos entre sus miembros para que el aprendizaje sea colectivo y enriquecedor.

Los adolescentes, muchas veces incomprendidos, otras tantas, desatendidos; emergen como un grupo de cambio, porque en ellos mismos se producen aquellas transformaciones que luego guiarán su destino. La educación debe tomar en cuenta el hecho de que, para algunos de los alumnos, la escuela es un lugar de refugio, alejado de la penosa realidad que viven, deben encontrar en ella la inspiración para seguir adelante, y no provocarles repulsión hacia la educación.

La etapa crucial de la vida del ser humano es sin duda alguna la adolescencia, ya que a través de ella, está en posibilidad de acceder al pensamiento formal que le será de gran utilidad para la vida presente y futura, así como alcanzar el desarrollo afectivo que le permitirá establecer su propia identidad, autonomía y vocación. La formación educativa que adquiera en esta etapa le servirá para afrontar los desafíos de la vida adulta.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente y último capítulo, se describe la metodología seguida en esta investigación, la selección de la población y la muestra, así como el desarrollo de la investigación que facilitó el análisis y la interpretación de los resultados.

4.1. Descripción metodológica.

Para fines prácticos, se hace indispensable la descripción de la metodología, sus características, el enfoque, las técnicas y las herramientas empleadas para la recolección de datos.

4.1.1. Enfoque cuantitativo.

Existen dos enfoques que se han polarizado. Uno de ellos es el enfoque cualitativo y el otro es el cuantitativo, el cual se emplea en esta investigación.

Ambos enfoque se rigen bajo las siguientes fases similares y relacionadas, de acuerdo con Grinnell (Hernández; 2006):

- a) Observan y evalúan los fenómenos.
- b) A partir de las observaciones realizadas, establecen suposiciones o ideas.
- c) Ratifican el grado en que estas suposiciones tienen fundamento.
- d) Revisan tales ideas o suposiciones con base en las pruebas o el análisis.
- e) Abren paso a nuevas investigaciones que corroboren, modifiquen y fundamenten las suposiciones o ideas, o según sea el caso, generen otras.

Aunque comparten similitudes, cada uno de los enfoques posee sus características propias. Para esta investigación, el enfoque utilizado es de carácter cuantitativo.

El enfoque cuantitativo, con base en lo dicho por Henández (2006), posee las siguientes características:

1. El investigador sigue pasos sistematizados:
 - Plantea el problema de estudio concreto y delimitado.
 - Indaga sobre investigaciones relacionadas que se hayan hecho anteriormente.
 - Construye un marco teórico.
 - Formula la hipótesis.
 - La somete a prueba mediante el uso de los diseños de investigación apropiados.

- Recolecta información numérica del objeto de estudio para su análisis mediante procedimientos estadísticos.
2. La hipótesis se formula antes de la recolección y análisis de datos.
 3. La recolección de datos se fundamenta en la medición estandarizada y aprobada científicamente.
 4. Los datos se representan numéricamente y se analizan a través de métodos estadísticos.
 5. Se exige máximo control en el proceso para garantizar confiabilidad en los resultados.
 6. La fragmentación de datos facilita la interpretación y verificación de la hipótesis.
 7. Se apega lo más posible a la objetividad.
 8. El proceso de investigación está estructurado sistemáticamente.
 9. Los resultados pueden generalizarse y replicarse.
 10. Pretende explicar y predecir los fenómenos investigados que construye y demuestra la teoría.
 11. Si se sigue rigurosamente el proceso, apegado a ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación del conocimiento.
 12. Se emplea la lógica y el razonamiento deductivo en todo su proceso.
 13. El investigador será un observador no participante de la realidad externa, con una perspectiva amplia del fenómeno.

4.1.2. Investigación no experimental.

Existen dos tipos de investigación, la experimental y la no experimental. En la primera, “se construye la situación y se manipula de manera intencional a la variable independiente.” (Hernández; 2007:140)

En cambio, la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular arbitrariamente las variables, explica Hernández (2006). Lo que se hace es observar el fenómeno tal y como se presenta en su contexto natural, para proceder al análisis. El investigador no construye ninguna situación, puesto que observa las situaciones ya existentes, sin provocarlas intencionalmente.

Se consideró pertinente emplear este tipo de investigación ya que, en la hipótesis formulada, sólo busca establecer la relación entre las variables.

4.1.3. Estudio transversal.

Bajo la misma línea de la investigación no experimental, se ubican la investigación longitudinal y transversal o transeccional, según su diseño.

Las investigaciones transversales “recolectan los datos en sólo momento y en un tiempo único” (Hernández; 2007: 142). Su objetivo consiste en describir las variables.

Este tipo de investigación comprende grupos de personas o indicadores, al igual que diferentes situaciones o eventos. Los diseños transversales se dividen en: exploratorios, descriptivos y correlacionales causales. A continuación, se describirá el diseño correlacional causal, que se ha empleado en el presente estudio.

4.1.4 Diseño correlacional causal.

Este diseño tiene como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales, sino de sus relaciones, sean éstas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado.

4.1.5. Técnicas de recolección de datos.

Para cada una de las variables es pertinente utilizar técnicas apropiadas para la recolección de datos. Para la variable independiente se ha utilizado una técnica estandarizada que proporciona información certera sobre las actitudes hacia la educación que presentan los estudiantes.

En el caso de la variable dependiente que es rendimiento académico, se hace necesario utilizar los registros académicos que la misma institución educativa se ha encargado de elaborar y en la que el investigador no participa.

4.1.5.1. Técnicas estandarizadas.

Las técnicas estandarizadas, como lo indica su nombre, son aquellas que tienen un procedimiento de aplicación, codificación e interpretación propios, ajustadas a un tipo o norma. Son instrumentos desarrollados cuidadosamente por especialistas en la investigación. La ventaja de éstas radica en que ya cuentan con estudios estadísticos que avalan su confiabilidad y validez, requisito indispensable para la certificación del proceso de investigación.

Utilizadas como instrumento de medición, es imprescindible seleccionar una prueba desarrollada y adaptada por algún investigador para el contexto en el que se aplica.

Algunas de las pruebas estandarizadas precisan de un entrenamiento y conocimiento de la variable por parte del investigador, pues él es quien las aplicará e interpretará. Por eso es de sumo cuidado evitar que sean aplicadas con superficialidad y de manera indiscriminada. La manera en que se aplica, codifica, calificar e interpreta depende de la prueba misma (Hernández; 2007).

En el caso de esta investigación, para la variable independiente se empleó la Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el estudio de Brown y Holtzman, donde sólo se consideraron los indicadores de las actitudes.

4.1.5.2. Registros académicos.

Los registros académicos se utilizaron para establecer el grado de Rendimiento Académico, que es la variable dependiente.

Hernández (2006: 385) identifica esta técnica de levantamiento de información como DATOS SECUNDARIOS la cual “implica la revisión de documentos, registros públicos y archivos”. Estos datos han sido recolectados previamente por otras personas o investigadores.

En este caso en particular se tomaron como referencia, los registros de calificaciones escolares que los profesores de la institución han asignado a los alumnos.

El investigador no participa en la medición de los registros académicos, él solamente recupera esa información, por lo que la validez de los datos está sujeta a terceras personas. Los profesores son los que llevan a cabo el proceso de determinar la calificación que se asigna a cada alumno, con base en el desempeño y conocimientos adquiridos en cada periodo.

La validez de esta técnica radica en que, por lo general, son dichos registros los que establecen de manera formal el éxito o fracaso del alumno durante su proceso de aprendizaje. Las calificaciones escolares son de carácter oficial y poseen un sustento legal.

En el Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán, la calificación comprende tres aspectos básicos a evaluar: el más importante es el puntaje que arrojan las pruebas objetivas que pueden ser orales o escritas, le siguen las tareas y la participación en el salón de clases que completan el total de la calificación. Aunque no todos los profesores evalúan a través del examen, algunos lo sustituyen por tareas especiales donde el alumno debe emplear los conocimientos adquiridos en el periodo o semestre, según sea el caso. Las calificaciones van del 0 al 10, distribuidas entre los aspectos a evaluar, de acuerdo con el criterio del maestro. Al examen se le puede asignar de 5 a 10 puntos de la calificación total, el resto de los puntos se distribuyen entre la participación, tareas o trabajos. El Alumno debe completar 12 puntos como mínimo entre los dos periodos trimestrales para tener derecho al examen final y, con él, completar como mínimo 18 puntos. La calificación mínima aprobatoria es de 6 y la máxima de 10. Si el alumno no cubre los puntos necesarios se le dan dos oportunidades para acreditar por medio de un examen de recuperación. De no hacerlo, el estudiante deberá repetir el semestre cursando sólo las materias que no aprobó.

4.2. Descripción de la población y muestra.

En la investigación de campo se debe partir de la selección de la población relacionada con el tema de investigación y cuyas características se deben precisar. De no ser posible medir a la población completa, se selecciona una muestra representativa.

4.2.1 La población.

Es un grupo o conjunto de sujetos que comparten algunas o una característica en común. En contraste, está la muestra que es un subconjunto o una parte.

La población, según Selltiz “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (citado por Hernández; 2003: 303).

Las poblaciones a investigar deben situarse y describirse concretamente en cuanto a las características generales, el nivel de estudios, la demarcación institucional, la edad, la cantidad de integrantes, nivel socio – económico, cultura, etc.

En el caso del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán, las edades de los alumnos oscilan entre los 15 y 20 años, provienen de familias de clase media y media baja, la mayoría vive en Apatzingán, el resto viene de los pueblos y ejidos circunvecinos.

4.2.2 Proceso de muestreo.

La muestra es el subgrupo de la población del cual se recolectan los datos. Se busca que la muestra sea representativa de la población. Del tipo de muestra y del proceso de selección se desprende la posibilidad de generalización de los datos obtenidos.

Existen dos tipos de muestreo, el probabilístico y el no probabilístico.

La muestra probabilística: son aquellas en las que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Esto se hace a través de una definición muy detallada de la población y una selección aleatoria de las unidades de análisis. El tamaño de la muestra también se determina con procedimientos estadísticos que aseguran su representatividad. El único método en el cual se puede extrapolar los resultados a toda la población.

La muestra no probabilística es aquella que la elección de los sujetos o unidades de análisis no dependen del azar, sino de las características de la investigación, de la intención del investigador o de circunstancias externas al proceso.

Estas muestras de acuerdo con Hernández (2006) y con Kerlinger (2002) representan una importante desventaja para la generalización y extrapolación de los

resultados obtenidos. Sin embargo, por lo general, son las que están más al alcance de una investigación de tesis.

La muestra intencional es aquella en la que los sujetos son seleccionados en función de las intenciones del investigador y con finalidades distintas a las de la generalización de los resultados (Kerlinger; 2002).

Éstas se pueden dar cuando, dentro de una población escolar, se elige como muestra a los integrantes de un grupo, un grado escolar o cualquier otra unidad que facilite la recolección de datos.

La muestra que se tomó de la población analizada posee características en común: forman parte de la misma institución educativa, tienen edades entre los 15 y 17 años y comparten algunos de los maestros, por lo que puede decirse que se realizó un muestreo no probabilístico. En esta muestra participaron los grupos 106, 307 y 309. El muestreo también se considera intencional, porque se seleccionaron grupos escolares, para facilitar la recolección de datos. Además de ser más útil a la institución educativa para obtener resultados de grupos en específico.

4.3. Desarrollo de la investigación.

Para realizar la investigación se solicitó el permiso del Director del Colegio de Bachilleres, quien facilitó las listas de calificaciones de los grupos mencionados y permitió que se aplicara la prueba de Hábitos y Actitudes.

4.3.1. Medición de la variable independiente.

La Encuesta de Hábitos y Actitudes se aplicó cerca de la fecha de los exámenes del segundo periodo, en un día, entre las últimas horas del turno matutino y las primeras del turno vespertino.

En los tres grupos, los reactivos fueron pronunciados por el investigador, mientras los estudiantes contestaban en la hoja de respuestas. El procedimiento tardó 40 minutos aproximadamente. Cuando se les pidió que colocaran sus nombres en la hoja de respuestas, los alumnos expresaron disgusto, algunos dijeron que no participarían, pero se les aclaró que sus respuestas se manejarían con discreción. Una vez aclarado el asunto, se vio una notable disposición y un comportamiento relajado.

De la encuesta sólo se extrajo el resultado de Actitudes hacia la educación que comprende la aprobación del maestro y aceptación de la educación. Los resultados percentilares se asignaron con base en la calificación de las respuestas y

de acuerdo con el baremo para estudiantes de educación media superior obtenido en el Colegio de Bachilleres Plantel Uruapan.

4.3.2. Medición de la variable dependiente.

En el caso de la variable dependiente, para su medición se emplearon las calificaciones finales de cada una de las materias, sustraídas de las listas de calificaciones que los profesores entregan a la institución para su vaciado en boletas oficiales en el semestre de septiembre de 2008 a enero de 2009.

4.3.3. Construcción de la matriz de datos.

Los datos fueron vaciados en una hoja de cálculo, dónde se especificó el nombre del alumno, calificaciones finales de cada materia, promedio general y los percentiles de la encuesta de actitudes hacia la educación. Dichos datos facilitaron el análisis estadístico e interpretación de los resultados, con lo que se establecieron las medidas de tendencia central como lo son la media, mediana y moda; de igual manera fue posible determinar la medida de dispersión, es decir, la desviación estándar y, los índices de correlación que son la “r” de Pearson, la varianza de factores comunes y el porcentaje de influencia.

4.4. Análisis de datos.

En este rubro se presenta el análisis de los resultados que se obtuvieron en la investigación de campo de las variables dependiente e independiente.

4.4.1. El rendimiento académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.

El rendimiento académico es “la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar” (Fuentes; 2005: 23). Es decir, dicho rendimiento revela en qué medida los objetivos institucionales fueron alcanzados por el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se estima que por medio de una evaluación sea posible descubrir el grado de desarrollo de habilidades y conocimiento adquiridos por el alumno. De ahí que la calificación que una institución emite se le otorgue un valor preponderante, tanto para los alumnos como para las instituciones educativas. Aisrasián (2003) ve en la calificación un valor que juzga el desempeño del alumno. Por lo tanto, se puede usar como un medio para calcular el rendimiento académico.

Uno de los riesgos que se corre al asignar una calificación es que no se haya determinado con base en procedimientos objetivos y sistemáticos. Para lo cual

Zarzar (2000) ha propuesto que se construya gradualmente tomando en cuenta exámenes, tareas individuales y por equipo y, la autoevaluación.

En esta investigación se han tomado las calificaciones como un indicador del rendimiento académico, debido al carácter oficial que tienen. Los profesores del Colegio de Bachilleres reciben capacitación y supervisión relativa al proceso de evaluación, con el fin de garantizar que las evaluaciones se lleven a cabo con la mayor objetividad posible.

De acuerdo con los resultados obtenidos en rendimiento académico del grupo 106 se observó que:

El promedio general arrojó una media de 7.32. La media, según Hernández (2006) es la medida de tendencia central que muestra la suma de un conjunto de medidas divididas entre el número de medidas; también puede definirse como promedio aritmético de una distribución.

En lo concerniente a la mediana, medida de tendencia central que describe el valor medio de un conjunto de valores lógicamente ordenados de mayor a menor. La mediana que corresponde al grupo 106 fue de 7.62.

La moda es el valor que ocurre se repite con mayor frecuencia en un conjunto de medidas. Par el grupo 106, la moda observada fue de 7.83.

Fue posible obtener una medida de dispersión, como es la desviación estándar que representa el grado de variación entre el conjunto de medidas de una distribución. El puntaje obtenido en esta medida para el grupo 106 fue de 1.40.

Los datos obtenidos de la medición en el grupo 106 se muestran en el anexo 1, donde está la gráfica correspondiente.

Con base en los resultados obtenidos en la medición e el grupo 106, puede decirse que el rendimiento académico es de nivel regular.

En el caso del grupo 307, los valores obtenidos fueron los siguientes:

La media aritmética fue de 7, la mediana 7.56, la moda 5.5 y la desviación estándar alcanzó 1.4. Los datos obtenidos se encuentran en la gráfica del anexo 2. Del rendimiento académico se afirma que es regular.

Para el grupo 309, las medidas centrales y de dispersión quedaron de la siguiente manera:

La media aritmética fue de 7.29, la mediana 7.25, la moda 7 y la desviación estándar alcanzó 0.91. Del mismo modo que los grupos anteriores se observa un rendimiento académico se ubica en un nivel regular. La gráfica que representa se encuentra en el anexo 3.

4.4.2. El nivel de actitudes hacia la educación de los alumnos de los grupos 106, 307 y 309 del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.

Las actitudes “son predisposiciones para actuar que el individuo tiene hacia determinado tema, materia, suceso o idea llamado usualmente objeto de actitud” (Unidad de Medición de Calidad Educativa y GRADE; 2001: www.minedu.gob.pe). Respecto a la educación, las actitudes enmarcan sentimientos de aceptación o rechazo que predisponen el comportamiento del alumno.

Las actitudes hacia la educación expresan una organización duradera de creencias y cogniciones con una carga afectiva que se inclina a favor o en contra de las actividades escolares, al profesor, a la institución educativa y el interés por continuar con los estudios.

Se espera que el alumno, cuya actitud sea positiva, tienda a desarrollar un mejor rendimiento académico, que aquel que siente disgusto por la educación.

Para medir las actitudes, Thurstone propone a las opiniones para medir actitudes, pues son “la expresión verbal de la actitud” (Summers; 1978: 158).

La duda que persiste sobre si las actitudes pueden ser objeto de medición y asignarles un valor, Eisenberg (2002) responde a partir de la idea de que cualquier objeto es susceptible de medición: para cada uno existe un instrumento que permite

medir algún aspecto de él. En el caso de las actitudes, Thurstone (Summers, 1978) indica que se debe crear un instrumento válido y confiable.

En las pruebas estandarizadas, cada uno de los ítems es sometido a un minucioso estudio para garantizar que mida lo que pretende medir. Los encargados de estandarizar estas pruebas son jueces expertos.

En cuanto a los resultados obtenidos en actitudes hacia la educación del grupo 106 se estableció una media de 49.21, mediana de 50 y moda de 95, así como una desviación estándar de 30.35. Todo esto en medidas percentilares. Los datos se encuentran graficados en el anexo número 4. De acuerdo a estos resultados se puede considerar que las actitudes hacia la educación son normales, puesto que tanto la media como la mediana se encuentran prácticamente al nivel de la mediana poblacional.

Los datos que registra el grupo 307 en actitudes hacia la educación en la media aritmética alcanza 32.66, la mediana fue de 30, la moda de 30 y la desviación estándar de 20.12. En este grupo se nota que los puntajes están muy por debajo de la mediana poblacional, lo que se interpreta como actitudes negativas. La gráfica se muestra en el anexo número 5

En el caso del grupo 309, los valores para la media fue de 45, mediana 40, moda 80 y desviación estándar de 28.75. Los resultados están contenidos en la gráfica del anexo 6. En este grupo los puntajes se encuentran por debajo de la

mediana poblacional, aunque dentro del rango normal, por lo que se interpreta que las actitudes son normales.

4.4.3. Influencia de las actitudes hacia la educación sobre el rendimiento académico.

Como ya se ha dicho antes, las actitudes se reflejan en el comportamiento del ser humano. Es decir, si el alumno siente simpatía y agrado por su educación, se espera que ponga todo su empeño en el logro de los objetivos institucionales.

Ausubel (2005) asegura que los estudiantes que sienten agrado por la escuela suelen tener mejores resultados en las pruebas de aprovechamiento que quienes la rechazan.

La actitud podría ser una de las causas de que los estudiantes obtengan un aprovechamiento académico deficiente.

Ausubel (2005) prescribe que la actitud que tenga el alumno favorece o perjudica su aprendizaje. En ese caso, las actitudes determinan el esfuerzo y la perseverancia necesarios para el éxito académico.

Entre las actitudes hacia la educación y el promedio general de calificaciones del grupo 106 existe un coeficiente de correlación fue de 0.34 de acuerdo a la prueba

de “r de Pearson”. Esto significa que entre las actitudes hacia la educación y el rendimiento académico existe una correlación positiva media en relación con la escala que presenta Hernández (2006).

Para determinar la influencia que tienen las actitudes hacia la educación sobre el rendimiento académico, se obtuvo la varianza de factores comunes. Mediante un porcentaje se indicó el grado en que la variable independiente afecta a la variable dependiente. Hernández (2006) estipula que para obtener esta varianza sólo se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r de Pearson”.

El resultado de la varianza de factores comunes para el grupo 106 fue de 0.12. Lo que significa que el rendimiento académico es influido en un 12% por las actitudes hacia la educación. Estos datos se muestran en la gráfica del anexo número 7.

Los resultados obtenidos en el grupo 106 confirman la hipótesis de investigación que asevera que el rendimiento académico que presenta el alumno del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán afectan significativamente su rendimiento académico.

En el grupo 307 se descubrió que entre las actitudes hacia la educación y el promedio general de calificaciones existe un coeficiente de correlación de 0.28 de acuerdo a la prueba de “r de Pearson”. Se puede decir que entre la variable actitudes y la variable rendimiento existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes alcanzó 0.08, lo que representa un 8% de influencia

por la variable independiente. Estos resultados están expresados en el anexo número 8.

Por último, en el grupo 309 las medidas obtenidas para el coeficiente de correlación según la “r de Pearson” fue de 0.16, es decir, las actitudes hacia la educación sostienen una correlación positiva débil con el rendimiento académico. En el caso de la varianza se obtuvo 0.03 que representa un 3% de influencia de las actitudes. El anexo 9 contiene la gráfica que expresa los resultados citados.

En el caso de los grupos 307 y 309 se comprueba la hipótesis nula que dice que el rendimiento académico que presenta el alumno del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán no es afectado significativamente por sus actitudes hacia la educación.

CONCLUSIONES

El propósito que esta investigación persiguió fue comprobar el grado en que las actitudes hacia la educación determinan significativamente el rendimiento académico de los alumnos del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán, tal como lo señala el objetivo general.

De los objetivos particulares, fue posible definir el concepto tanto de rendimiento académico como de actitudes hacia la educación a través de diferentes autores especializados en la materia. De la misma forma, se consiguió enumerar los factores asociados, lo que hizo posible establecer el nivel de rendimiento académico en los alumnos de la institución ya mencionada y medir sus actitudes. Con ello puede afirmarse que los objetivos particulares se cumplieron cabalmente.

Se esperaba que el bajo rendimiento académico pudiera deberse al hecho de que los alumnos no han desarrollado una actitud que favorezca su desempeño, y comprobar que los alumnos con mayor promedio tuvieran una actitud positiva. Sin embargo, se encontró que algunos de los alumnos con altas calificaciones no tuvieron puntajes bajos en la encuesta de actitudes, pero sí hubo quienes poseían una correlación entre estas dos. Del mismo modo sucedió con aquellos cuyas calificaciones eran reprobatorias y obtuvieron alto puntaje en la encuesta.

En el grupo 106 sí se descubrió una influencia entre las actitudes y el rendimiento, mientras que en los grupos 307 y 309 no se vio esta relación, pese a que en los tres grupos el promedio general es muy similar.

La hipótesis de trabajo que dice que las actitudes hacia la educación que tiene el alumno del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán afectan significativamente su rendimiento académico, solamente se comprobó en el grupo 106, en tanto que en los otros dos se comprobó la hipótesis nula que afirma que el rendimiento académico que presenta el alumno del Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán no es afectado significativamente por sus actitudes hacia la educación.

De esta forma, se cumple el objetivo general y los objetivos particulares y se corroboran las hipótesis de investigación.

Se puede concluir que en algunos casos las actitudes pueden afectar significativamente el rendimiento académico, mientras que en otros no existe tal afectación. Esto en función de las características del grupo. Lo anterior con base en los estudios realizados en el Colegio de Bachilleres Plantel Apatzingán.

BIBLIOGRAFÍA

Aisrasián, Peter w. (2003)

La evaluación en el salón de clases

Ed. Mc. Graw Hill. México

Alves Mattos, Luis (1990)

Compendio de didáctica general

Ed. Kapeluz. Argentina

Ausubel, David P. (2005)

Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo

Ed. Trillas. México

Avanzini, Guy (1985)

El fracaso escolar

Ed. Herder. España

Buceta Facorro, Luis (1992)

Fundamentos psicosociales de la información

Ed. Ramón Aceves. México

Castro de Bustamante, Jeannette Coromoto (2003)

Análisis de los Componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de Educación Básica.

Tesis Doctoral de la Universidad de Venezuela.

Díaz Barrilla, Ángel (1999)

Didáctica y currículum

Ed. Paidós Educador. México

González, Mª del Pilar (1981)

La educación de la creatividad (técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado)

Tesis Doctoral de la Universidad de Barcelona. Barcelona, España

Hernández Sampieri, Roberto y Cols (2006)

Metodología de la investigación

Ed. Mc. Graw Hill. México

Hernández Sampieri, Roberto y Cols. (2007)

Fundamentos de metodología de la investigación

Ed. Mc. Graw Hill. México

Horrocks, John (1996)

Psicología de la adolescencia

Ed. Trillas. México

Horrocks, John (2007)

Psicología de la adolescencia

Ed. Trillas. México

Hurlock, Elizabeth B. (1997)

Psicología de la adolescencia

Ed. Paidós. México

Jones, Edward E. (1990)

Fundamentos de psicología social

Ed. Limusa. México

Lutte, Gerard (1991)

Liberar la adolescencia

Ed. Herder. Barcelona.

Malhotra, Naresh K. (2004)

Investigación de Mercados: un enfoque aplicado

Ed. Pearson Educación. México

Osterrieth, P. A. (1984)

El desarrollo del adolescente

Ed. Paidós. México

Powell, Marvin (1975)

La psicología de la adolescencia

Ed. F.C.E. México

Rodríguez, Aroldo (2004)

Psicología Social

Ed. Trillas. México

Schiffman, Leon G. (2005)

Comportamiento del consumidor

Ed. Pearson Educación. México

Solórzano, Nubia (2003)

Manual de actividades para el rendimiento académico

Ed. Trillas. México

Summers, Gene F. (1978)

Medición de actitudes

Ed. Trillas. México

Tierno Jiménez, Bernabé (1993)

Del fracaso al éxito escolar

Ed. Plaza Janes.España

Zarzar Charur, Carlos (2000)

La didáctica grupal

Ed. Progreso. México

HEMEROGRAFÍA

Fuentes Navarro, Teresa (2005)

El estudiante como sujeto del rendimiento académico

Revista sinéctica; 25, 23-27.

Gargallo López, Bernardo (2008)

Evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Revista electrónica de la educación; 241 – 246.

Huebner, Angela (2000)

Adolescent Growth & Development

Virginia Cooperative Extension; 1 – 4.

Moreno, Juan Antonio (2004)

Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la educación física

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades; 1, 3 – 13.

Noro, Jorge Eduardo (2006)

Actitud y valores: puerta de entrada a una nueva escuela significativa

Revista Iberoamericana de Educación; 8, 9.

Roldán Santamaría, Leda María (2004)

Actitud de un grupo de estudiantes de 10° año hacia la metodología de la enseñanza de las ciencias

Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación; 7, 8.

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

www.cavehill.uwi.edu/bnccde/grenada/conference/papers/jacobsg.htm

www.cepvi.com/articulos/adolescencia.shtml

www.cobamich.edu.mx/

www.cyfernet.mes.umn.edu/research/youthfut3.html

www.definicion.org/didáctica

www.educandojuntos.cl/dms/cat_926.html

www.educared.org.ar/vicaria/adjuntos/tema-mes/conf-adolescencia

www.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/su_salud/jovenes/adolescencia.html

www.ice.urv.es/eees/textos_pdf/hab_estudio.pdf

www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/e_padres/html/adlscognitivo.htm#

www.lasalle.edu.mx/esc_bien/docs/g/g-03.pdf

www.minedu.gob.pe/umx/2001/doctec/evanac2001

www.oei.es/calidad2/velezd.pdf

www.psicopedagogía.com/articulos/?articulo=311

www.redcientifica.com/doc20030623060/.htm

www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php

www.sisbib.unmsm.edu.pe

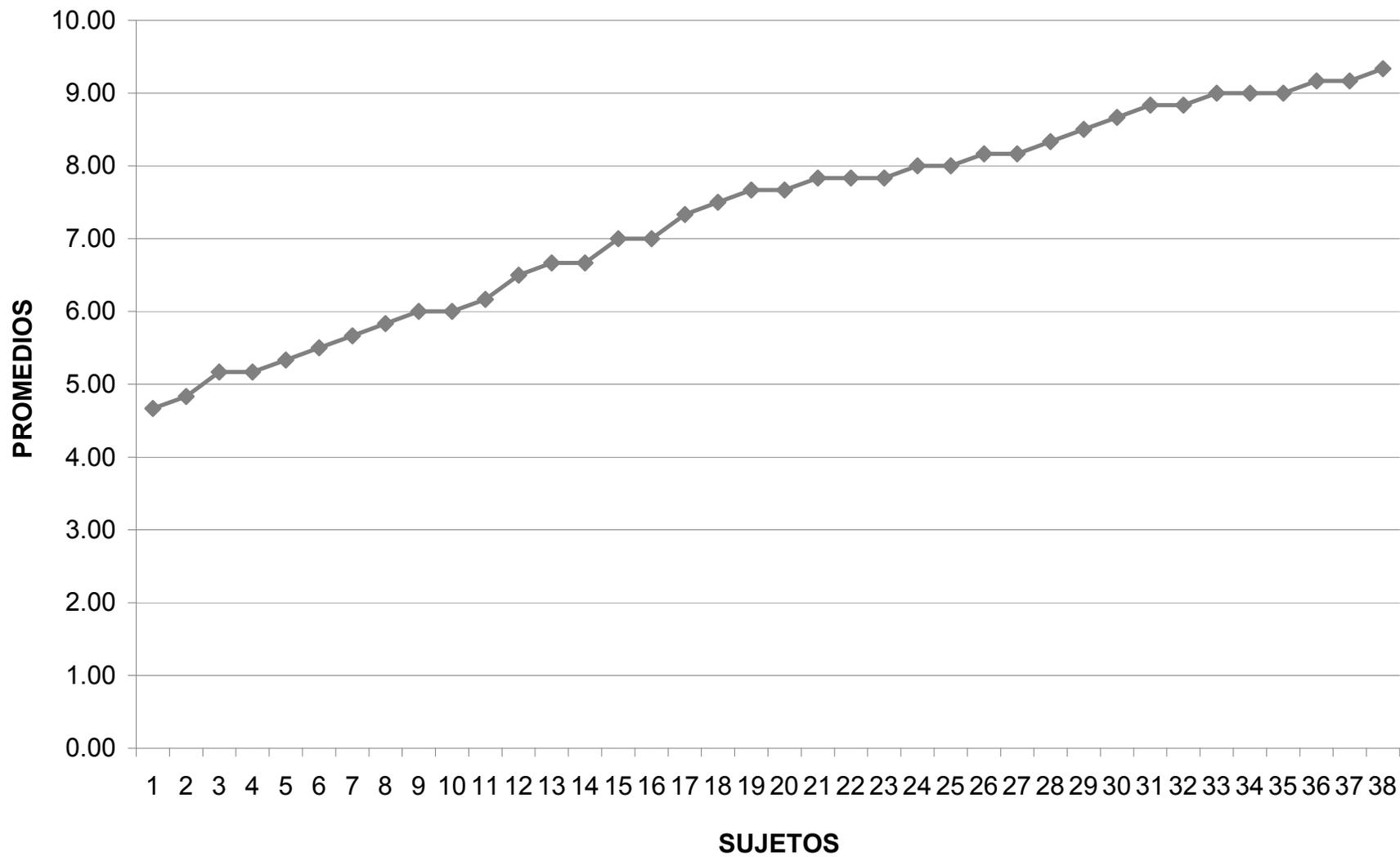
www.social.jrank.org/pages/226/Emotional-Development-Emotional-Development-during-Adolescence.html

www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/eaprendizajes

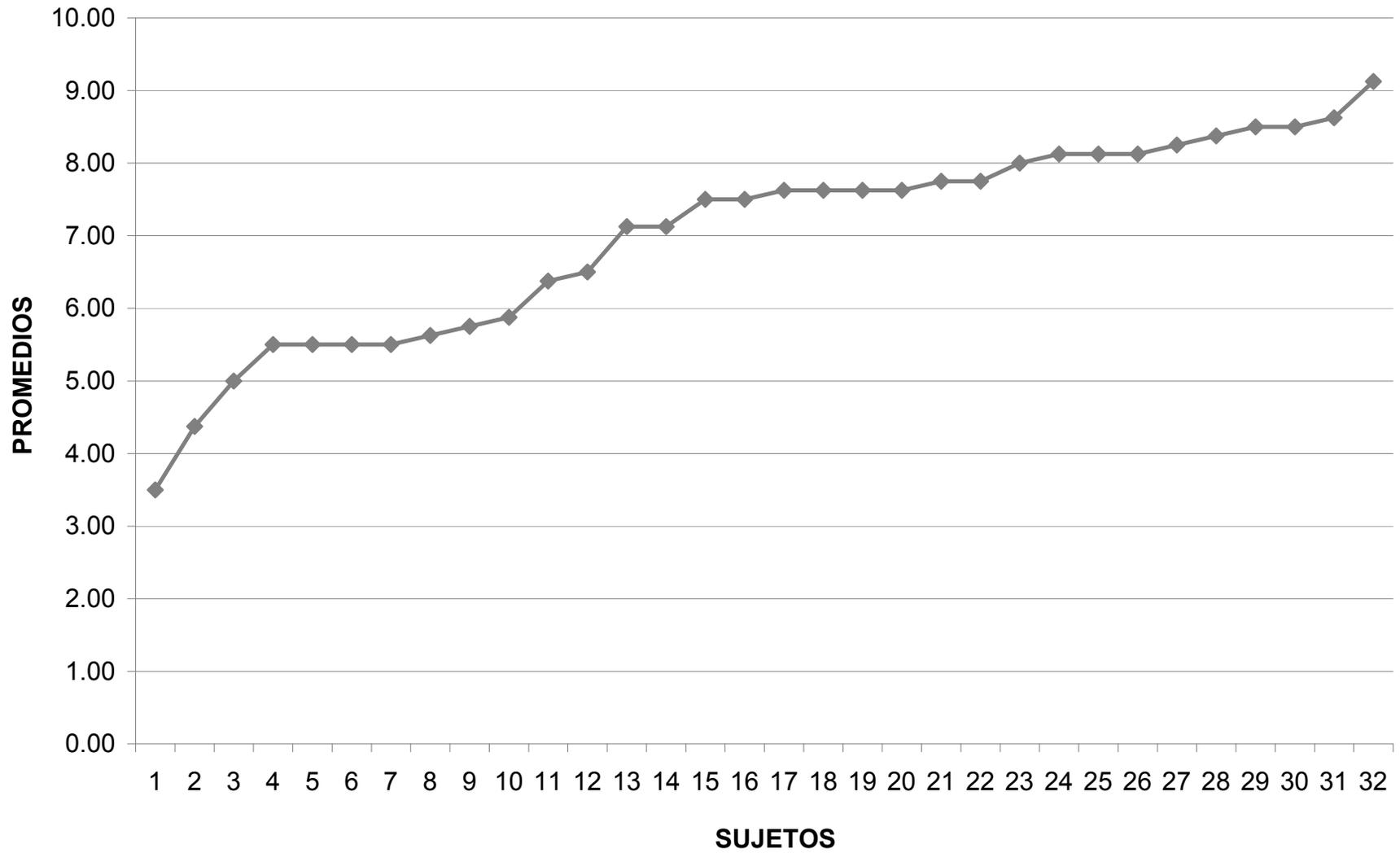
www.ymghealthinfo.org/content.asp?pageid=P0469

ANEXO 1

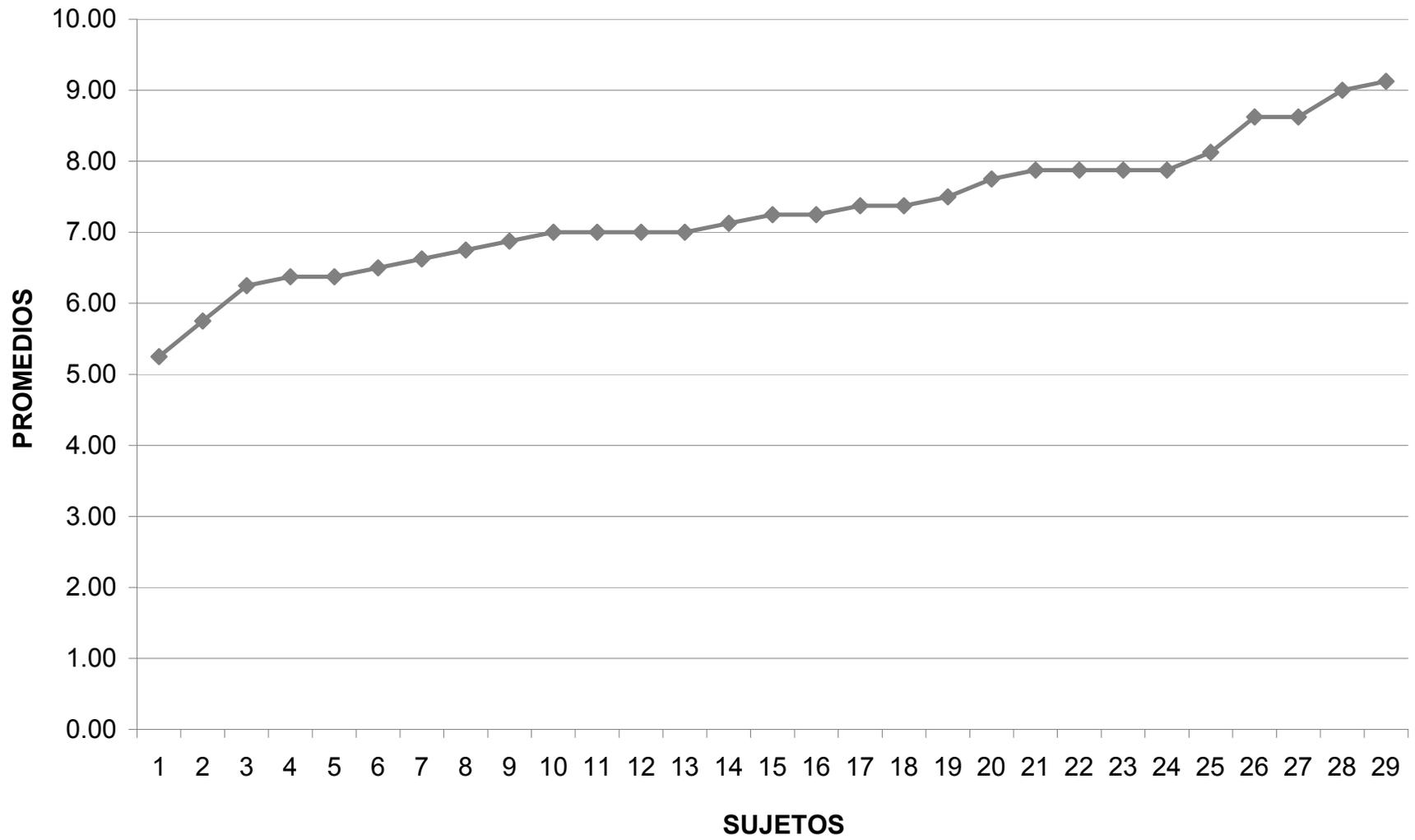
RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL GRUPO 106



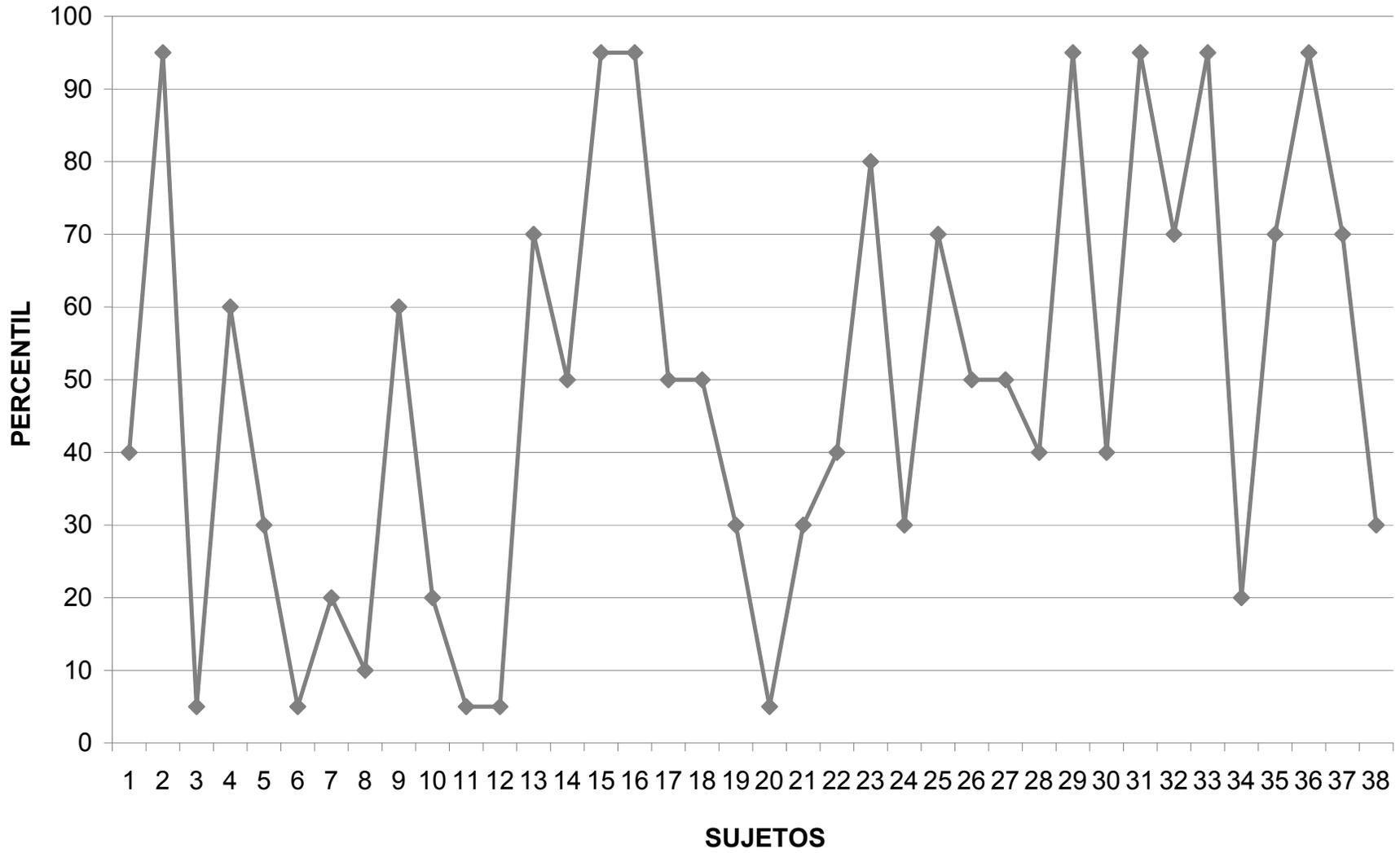
ANEXO 2 RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL GRUPO 307



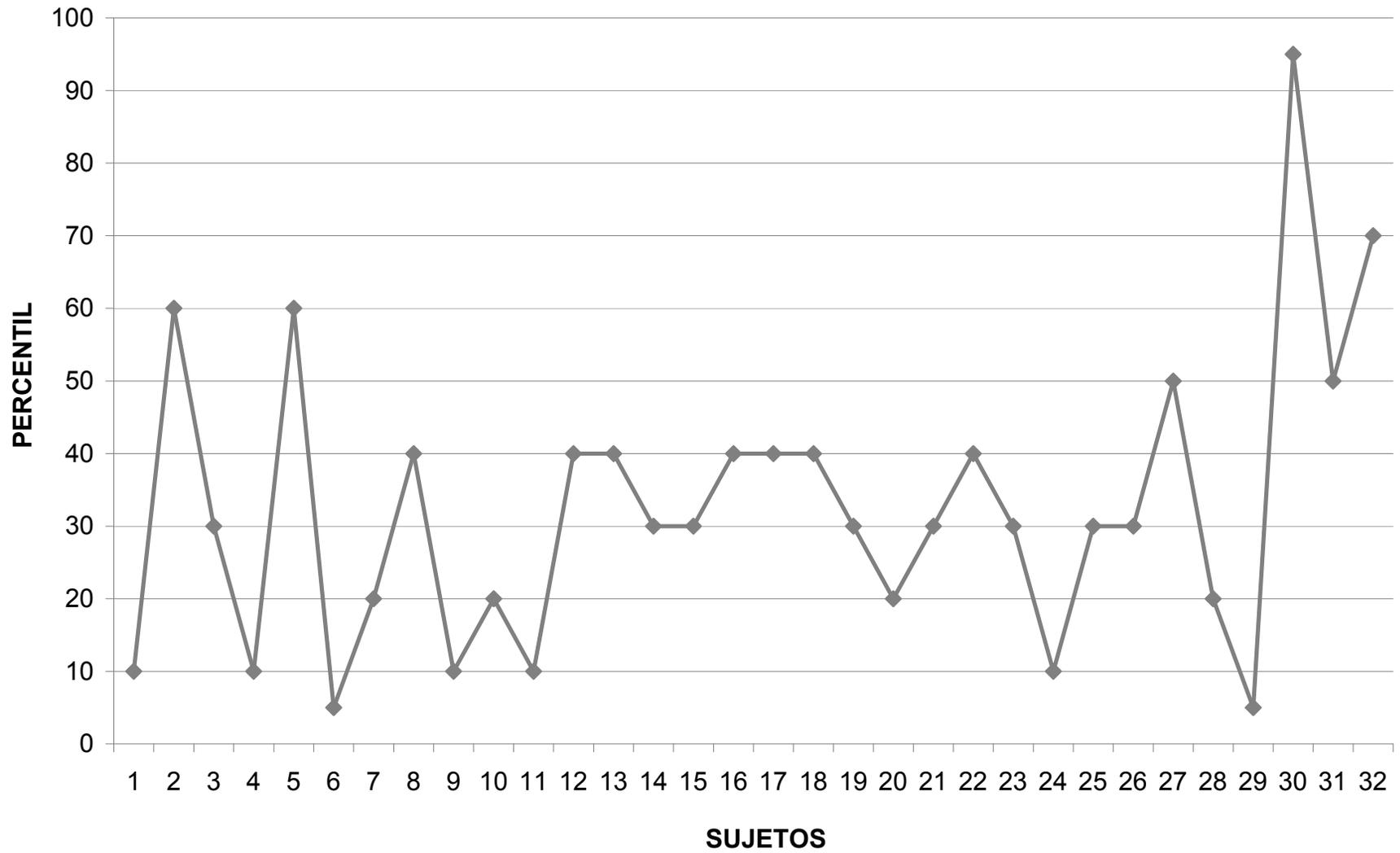
ANEXO 3
RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL GRUPO 309



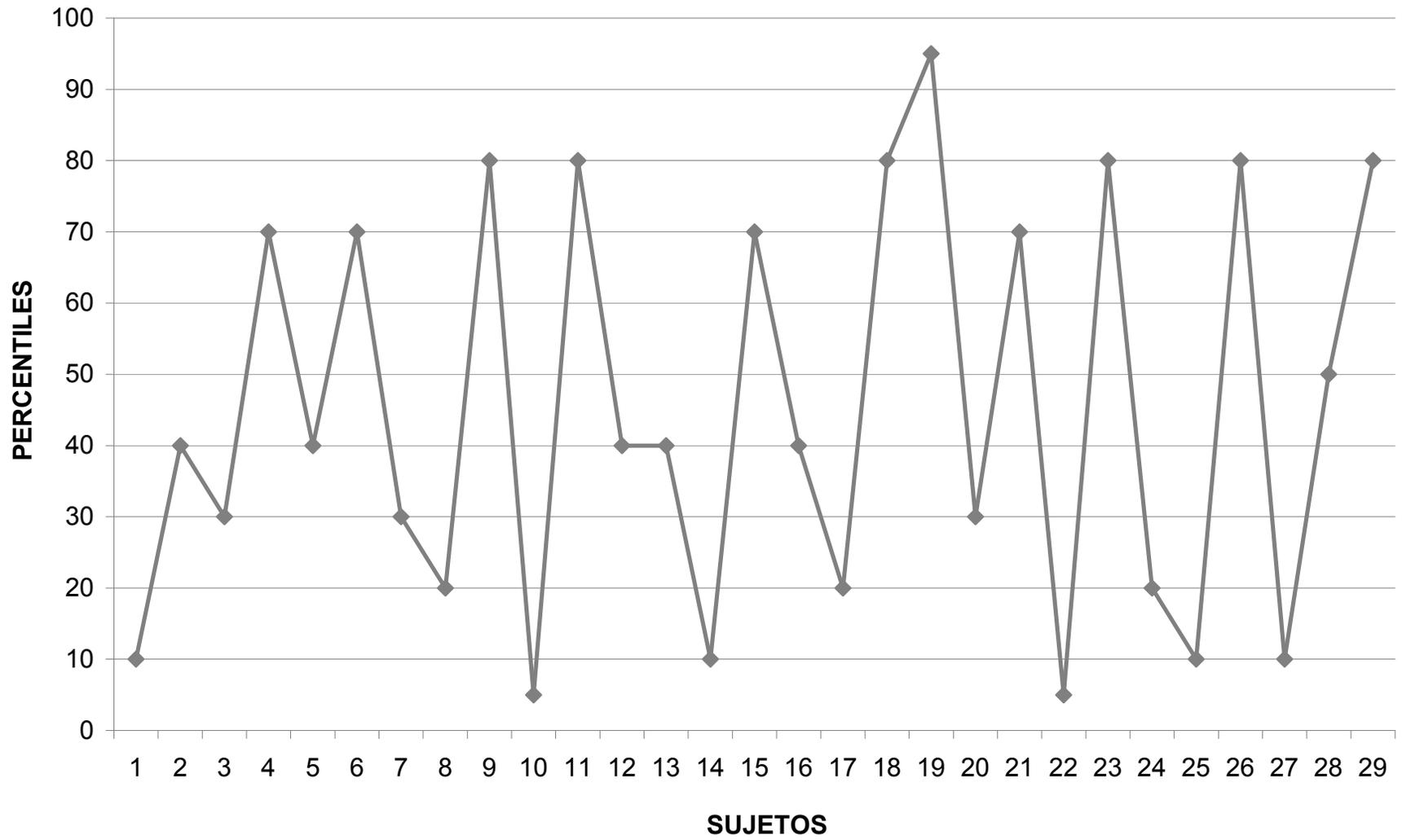
ANEXO 4
ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN DEL GRUPO 106



ANEXO 5
ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN DEL GRUPO 307

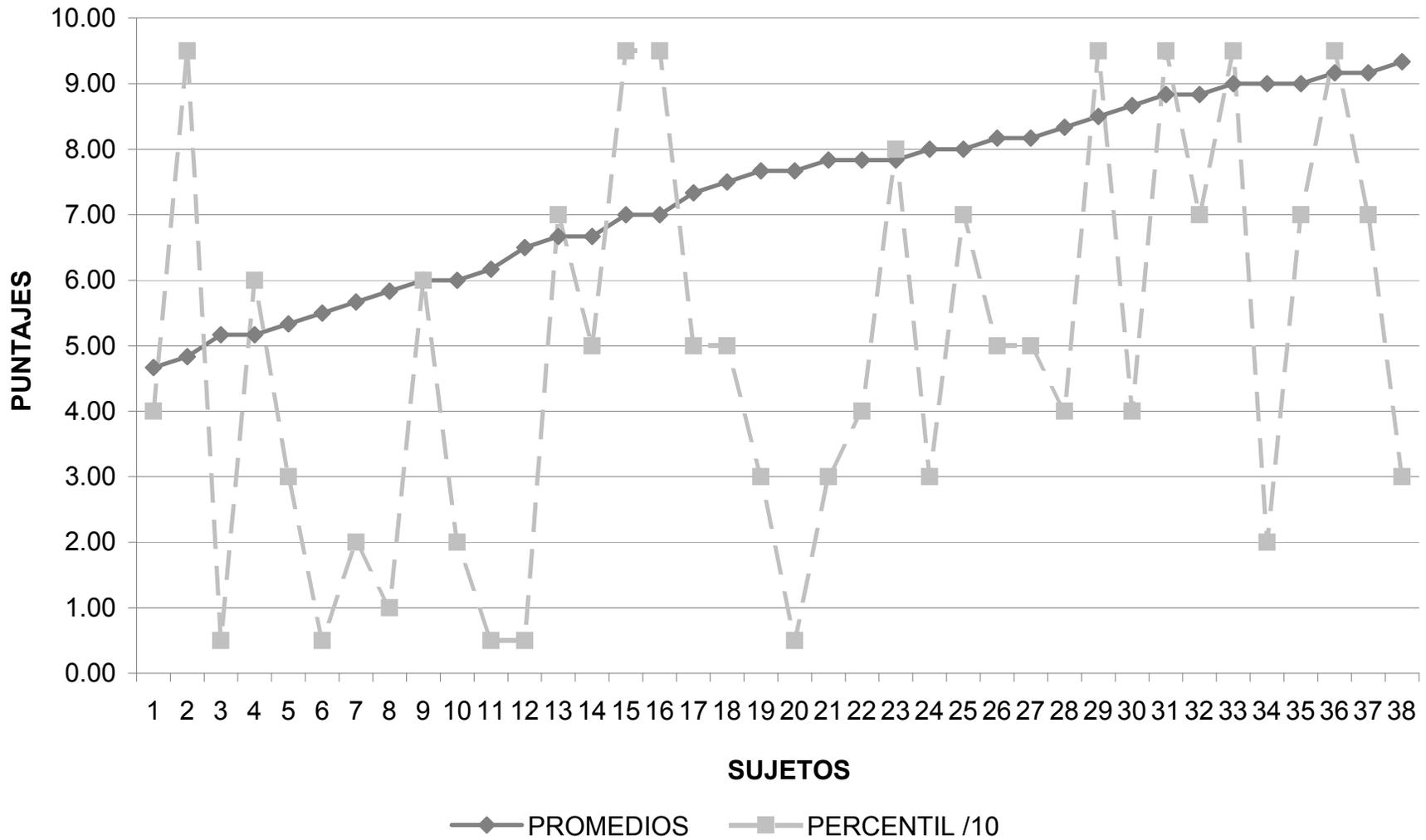


ANEXO 6
ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN DEL GRUPO 309

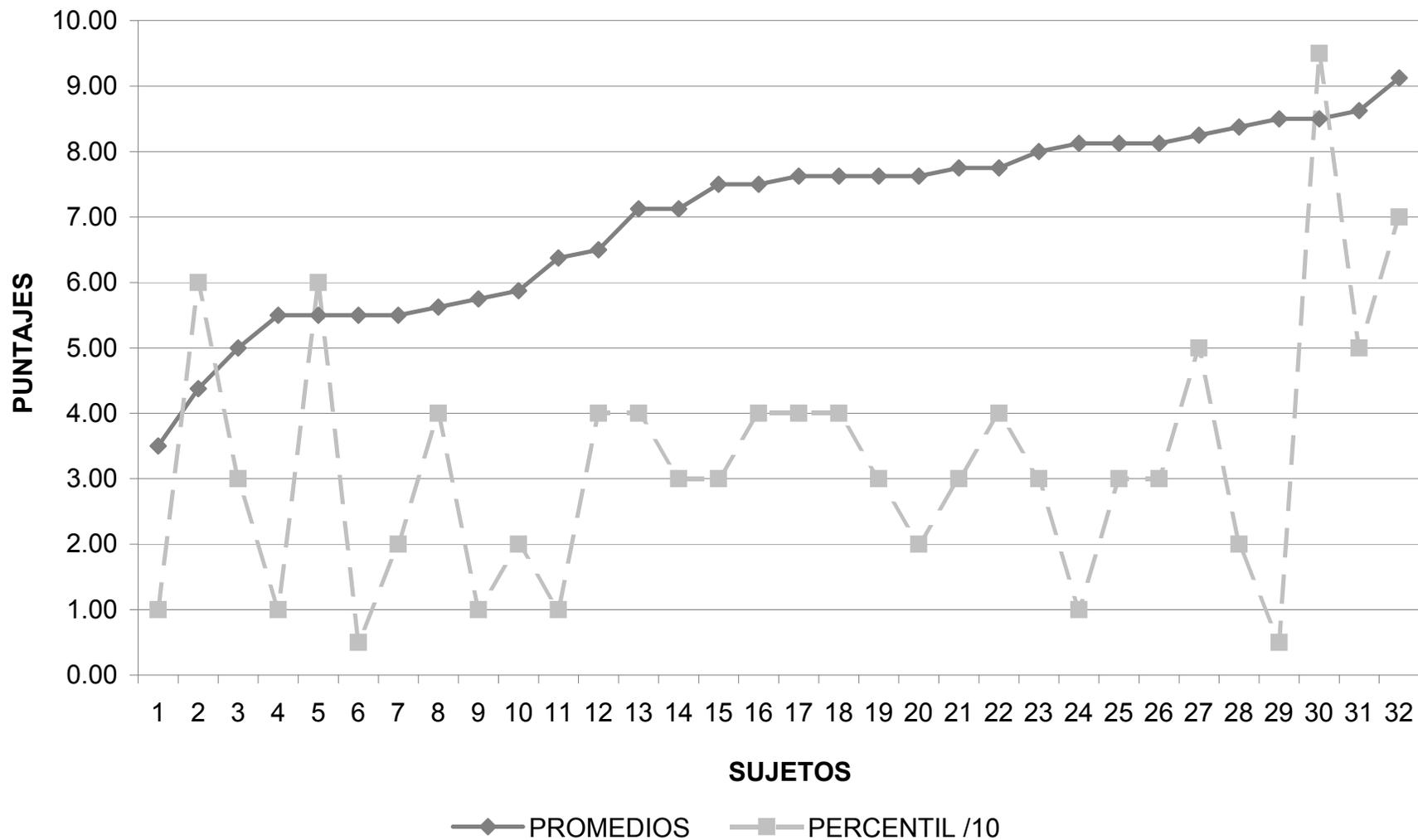


ANEXO 7

CORRELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN DEL GRUPO 106



ANEXO 8
CORRELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO
Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN DEL GRUPO 307



ANEXO 9
CORRELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO
Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN DEL GRUPO 309

