

**FACTORES QUE SE RELACIONAN CON EL RENDIMIENTO
ACADEMICO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS DEL COLEGIO MONTESSORI
DE LA CIUDAD DE CARTAGENA**

IVETH ROSSANA BARRIOS TOUS

DELICY BEATRIZ GONZÁLEZ DE LA CRUZ

Monografía para optar al título de Psicólogas

Directora

ISIS GONZALEZ GRAU

Psicóloga

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CARTAGENA DE INDIAS, D. T. Y C.

2001

**FACTORES QUE SE RELACIONAN CON EL RENDIMIENTO
ACADEMICO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS DEL COLEGIO MONTESSORI
DE LA CIUDAD DE CARTAGENA**

IVETH ROSSANA BARRIOS TOUS
DELICY BEATRIZ GONZÁLEZ DE LA CRUZ

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA TECNOLÓGICA DE BOLIVAR
FACULTAD DE PSICOLOGIA
CARTAGENA DE INDIAS, D. T. Y C.

2001

Cartagena de Indias, D.T. y C. Abril 23 del 2001

Señores

TECNOLÓGICA DE BOLIVAR

COMITÉ DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Ciudad

Cordial saludo:

Tengo el agrado de presentar a su consideración, estudio y aprobación el Proyecto de grado en el cual me desempeño como directora, titulado: Factores que se relacionan con el Rendimiento Académico en niños de 10 a 12 años del colegio Montessori de la ciudad de Cartagena.

Cordialmente,

ISIS GONZALEZ GRAU

PSICOLOGA

Cartagena de Indias, D.T. y C. Abril 23 de 2001

Señores

TECNOLÓGICA DE BOLIVAR

COMITÉ DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Ciudad

Cordial saludo:

La presente tiene como objeto presentar a su consideración, estudio y aprobación el proyecto de grado titulado: Factores que se relacionan con el Rendimiento Académico en niños de 10 a 12 años del colegio Montessori de la ciudad de Cartagena, para optar al título de Psicólogas.

Les agradecemos la atención prestada y esperamos su pronta respuesta.

Cordialmente,

IVETH ROSSANA BARRIOS TOUS

Código:9613038

DELICY B. GONZALEZ DE LA CRUZ

Código:9613035

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Artículo 105

La Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar, se reserva el derecho de propiedad intelectual de todos los trabajos de grado aprobados y no pueden ser explotados comercialmente sin su autorización.

Dedicatoria

Gracias a Dios y a la virgen María por ser mi guía, protección y por brindarme la oportunidad de culminar satisfactoriamente éste trabajo, el cual quiero dedicar a la memoria de mi tío abuelo Eloy Tous, quien orgullosamente me alentó día tras día a construir con las herramientas del éxito.

A mi papá Elias por su amor, apoyo y ejemplo de responsabilidad y sacrificio.

A mi mamá Sofia por enseñarme a ser mujer y a luchar por mis sueños .

A mis hermanos Elias, Diana y Mauricio por darle alegría a mi vivir.

A Danny por su amor y apoyo constante.

A mi amiga y compañera Delcy por lo que aprendimos juntas y por haber creído en mí.

Y a mis amigos por sus enseñanzas, ya que solo aprendemos de los seres que amamos.

Los quiero mucho

Iveth Rossana.

Dedicatoria

Gracias a Dios que me regaló la vida, y todas las oportunidades que ella tiene para construir mis sueños, y a mi angelito de la guarda porque sentí su presencia en todo momento.

A mis padres por sus bendiciones, ejemplo de constancia y por orientarme en el camino que he recorrido,

A mi hermano William (QEPD) por abrirme las puertas a este corralito de piedra y a su hogar, por su ejemplo de perseverancia, de superación, por su cariño y apoyo, a su esposa Marta e hijos (Andrea, Maira, Carlos y William), por su colaboración, comprensión y cariño-.

A mis hermanos Jorge, Fito y a Pina por su apoyo, confianza y palabras de aliento que me impulsaron a seguir luchando

A Fredy, por su colaboración, apoyo y cariño en todas las circunstancias

A mi amiga y compañera Iveth, quien recorrió conmigo este camino, por el equipo que sin ella no hubiera podido hacer, por su tolerancia y comprensión.

A todos los que han creído en mi e incluso a aquellos que no han creído ...

En últimas, son nuestros valores las estrellas que nos permiten navegar a través de la vida

Mil gracias y los quiero mucho

Delcy González de la Cruz

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| Marco Teórico | 5 |
| Planteamiento del problema | 59 |
| Hipótesis | 60 |
| Objetivo General | 65 |
| Objetivos Específicos | 65 |
| Variables | 66 |
| Definición conceptual de las variables | 66 |
| Definición operacional de las variables | 67 |
| Control de variables | 68 |
| Método | |
| Diseño | 70 |
| Sujetos | 70 |
| Instrumento | 71 |
| Procedimiento | 84 |
| Resultados | 87 |
| Discusión | 122 |
| Referencias | 134 |
| Anexos | 137 |
| Anexos A – Cuestionario | |
| Anexos B – Tablas | |
| Anexos C – Orientación para programa. | |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Distribución porcentual de edades. | 90 |
| Figura 2. Distribución en porcentajes de estudiantes por sexo. | 91 |
| Figura 3. Distribución porcentual del Rendimiento Académico. | 92 |
| Figura 4. Distribución porcentual del Factor A: Reservado – Abierto. | 93 |
| Figura 5. Distribución porcentual del Factor B: Inteligencia Baja – Alta. | 94 |
| Figura 6. Distribución porcentual del Factor C: Emocionalmente Afectado – Estable. | 95 |
| Figura 7. Distribución porcentual del Factor D: Calmoso – Excitable. | 96 |
| Figura 8. Distribución porcentual del Factor E: Sumiso – Dominante. | 97 |
| Figura 9. Distribución porcentual del Factor F: Sobrio – Entusiasta. | 98 |
| Figura 10. Distribución porcentual del Factor G: Despreocupado – Consciente. | 99 |
| Figura 11. Distribución porcentual del Factor H: Cohibido – Emprendedor. | 100 |
| Figura 12. Distribución porcentual del Factor I: Sensibilidad Dura – Blanda. | 101 |
| Figura 13. Distribución porcentual del Factor J: Seguro – Dubitativo. | 102 |

| | |
|--|-----|
| Figura 14. Distribución porcentual del Factor N: Sencillo – Astuto. | 103 |
| Figura 15. Distribución porcentual del Factor O: Sereno – Aprensivo. | 104 |
| Figura 16. Distribución porcentual del Factor Q3: Menos - Más Integrado. | 105 |
| Figura 17. Distribución porcentual del Factor Q4: Relajado – Tenso. | 106 |
| Figura 18. Distribución porcentual del Factor Q1: Ajuste – Ansiedad. | 107 |
| Figura 19. Distribución porcentual del Factor QII: Introversión – Extraversión. | 108 |
| Figura 20. Distribución porcentual del Factor QIII: Patemia - Excitabilidad/Dureza. | 109 |
| Figura 21. Distribución porcentual del Factor Hábitos de Estudio. | 110 |
| Figura 22. Distribución porcentual del Factor Hábitos de Trabajo. | 111 |
| Figura 23. Distribución porcentual del Factor Actitudes hacia la Enseñanza. | 112 |
| Figura 24. Distribución porcentual del Factor Actitudes hacia el Profesorado. | 113 |

Lista de tablas

| | |
|---------------------------------------|---------|
| Tabla 1 | |
| Datos arrojados por las pruebas | Anexo B |
| Tabla 2 | |
| Valoración cualitativa de las pruebas | Anexo B |
| Tabla 3 | |
| Datos de los rangos de variables | Anexo B |

**FACTORES QUE SE RELACIONAN CON EL RENDIMIENTO
ACADEMICO EN NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS DEL COLEGIO MONTESSORI
DE LA CIUDAD DE CARTAGENA**

Colombia ha entrado en el proceso de mejorar su calidad educativa, no solo por la noble intención y vocacionalidad de los educadores de todo carácter y nivel, sino porque al fin existe voluntad política para darle a la educación el merecido puesto que le corresponde dentro del proceso de construcción del país y del mejoramiento de las condiciones culturales. La educación en Colombia tiene como objetivo principal el desarrollo integral de los educandos encaminado sobretodo a la voluntad, ejercitando dentro ésta las normas del bien y de la ética, y de las instrucciones orientadas al cultivo de la inteligencia, por la conquista de la verdad y el conocimiento. Los procesos renovadores, en realidad humanizadores, personalizadores y emancipatorios, podrán poner en práctica el anhelado propósito de convertir la escuela en un verdadero proyecto cultural. (Lafrancesco, 1995)

El Colegio Montessori de la ciudad de Cartagena, apoyando el objetivo de la educación en Colombia, ofrece un camino nuevo, de calidad (por lo menos en sus intenciones y planteamientos) de cara al futuro, para enfrentar desde la educación de sus estudiantes el reto del siglo XXI; esta Institución educativa tiene una trayectoria de 50 años fomentando una filosofía orientada hacia el

crecimiento integral del niño, brindándole un ambiente apto para el desarrollo de sus habilidades mentales, físicas y psicológicas, que le ayudan a automotivarse y a desarrollar sus propias capacidades. (PEI, 1997)

La Doctora María Montessori, autora del método Montessori nació en Italia y fue la primera mujer graduada de la Universidad de Escuela Médica de Roma, luego trabajó en la clínica de la Universidad en la sección de neurología y allí se inició en el tratamiento de débiles mentales; más tarde en la misma ciudad dirigió una escuela para niños atrasados. Después de regresar a la universidad para realizar estudios más profundos, empezó a trabajar en el año de 1.907 con niños normales, cuando fue invitada a organizar escuelas en un área reconstruida de San Lorenzo, Italia. Más tarde, viajó alrededor del mundo enseñando sus descubrimientos y fundando escuelas. Escribió aproximadamente 15 volúmenes y numerosos artículos acerca de la educación. La Doctora murió en 1.946. (PEI, 1997)

Dentro de sus postulados básicos se pueden resaltar: (a) el niño es un ser que nace con una serie de potencialidades listas a ser desarrolladas, (b) la mente es una esponja que absorbe el medio ambiente, (c) el niño es el eje central de la educación, (d) la educación debe ser expuesta en un ambiente de libertad bajo un trabajo organizado y (e) el respeto del niño es la piedra angular para su óptimo desarrollo. (PEI, 1997)

La filosofía que desarrolló la Doctora Montessori para la educación, es basada en su intuitiva observación de los niños. Esta filosofía seguía la tradición

de Juan Jacobo Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi y Federico Froebel, quienes habían hecho hincapié en el potencial innato del niño y en su capacidad para desarrollarse dentro de un medio ambiente que reuniera las condiciones de libertad y amor. (PEI, 1997)

Hay dos componentes claves del método Montessori: el medio ambiente (aula) incluyendo los materiales y ejercicios pedagógicos y las maestras que preparan ese medio ambiente.

La Doctora Montessori consideraba que su énfasis en el medio ambiente era un elemento fundamental en su método. Ella describió ese medio ambiente como un lugar nutritivo para el niño, diseñado para satisfacer sus necesidades de autoconstrucción y para revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento, ya que allí el niño adquiere un entusiasmo por aprender, lo cual es la base para su formación como adulto, seguro de sí mismo, de sus logros y del entendimiento del medio ambiente social y cultural.

El comportamiento de las maestras se puede ver bajo tres aspectos: (a) la que vigila y protege el ambiente cuidando el aspecto físico de este; (b) limitando su interacción, es decir, siendo más observador del trabajo de los niños y permitiéndoles desarrollar su propia independencia; (c) a través de su comportamiento hacia los niños, lograr que se interesen por el trabajo. (PEI, 1997)

El Colegio Montessori de Cartagena Surgió como un deseo de transformar la Educación en nuestro medio, porque aún cuando el sistema era conocido y

aplicado en muchos países, en Cartagena era desconocido. Fue así como el 16 de junio de 1949, la educadora Ana Elvira Román de García, fundó el Colegio Jardín Infantil Montessori contando con una población de 16 niños y 3 maestras; en una casa a la subida de la Popa. Más tarde funcionó en una mansión de la calle Real del Pie de la Popa con preescolar y primaria hasta segundo. (PEI, 1997)

En 1.961 Ana Elvira compra la sede de Manga de la calle Real donde hasta hoy funciona el Colegio. En 1.987, se integra en la administración de la institución la Licenciada María Teresa García, que venía de adelantar estudios en la Universidad de Humboldt State, conocedora además a través de algunos cursos de las bondades que ofrece la educación con este tipo de orientación, e incrementa el Método y la Filosofía del plantel que su madre Ana Elvira había implantado desde su formación; también se vinculó su esposo Todd Dohlin. (PEI, 1997)

La presión ejercida por los padres de familia de los estudiantes que cursaban el último grado que ofrecía la Institución y la visión de María Teresa García y su esposo Todd Dohlin, fueron la semilla de una gran idea: continuar la obra iniciada por la licenciada Ana Elvira Román de García, abriendo un Colegio con características especiales tales como: amplitud en el sentido del respeto por la libertad del otro, donde se pudiese impartir una educación cósmica, esto es, cambiante, que preparara al joven para ser consciente de la integración cultural, donde el respeto por la vida en cualquiera de sus manifestaciones fuera de

agrado. La idea se cristaliza y es así como en 1.990 se funda el Colegio Internacional Montessori "CIMA" (hoy Colegio Montessori), para iniciar el 6° de básica secundaria, con licencia #3734 de diciembre 27 de 1.990 firmada por el Doctor David Turbay Turbay como gobernador de Bolívar. En 1.992, la Gobernación del departamento de Bolívar, autoriza el cambio de razón social de Jardín Infantil Montessori por "Colegio Montessori". (PEI, 1997)

En el año de 1.993, se obtuvo la aprobación para los grados de 6° a 8°. Nuevamente en 1.994 se solicitó visita de aprobación para el 9°, la aprobación fue concedida hasta el año 2.000. Al finalizar 1.994, se obtuvo la licencia de iniciación de labores para los grados décimo y undécimo de Educación Media.

La educación Montessori concibe el trabajo como una finalidad interior, logra un alto nivel de disciplina, desarrolla la voluntad teniendo su origen dentro del niño y no impuesta desde afuera. Es autocreadora, dirigida a construir al hombre y a la mujer del futuro basándose en la necesidad imperiosa del niño de aprender haciendo. Se fundamenta en un profundo respeto por el desarrollo de la personalidad del niño y le da la oportunidad de trabajar a su propio ritmo con la visión de triunfar antes de fracasar. (PEI, 1997)

En 1.999, fin de milenio, se celebró 50 años a la vanguardia de la educación proyectándose en un futuro a través de su Visión: "Visionamos una Colombia realmente como Estado Social de derecho en la que la participación, la democracia, el pluralismo, la dignidad humana, el respeto y la solidaridad sean los elementos consecutivos de nuestra sociedad, que nos permita proyectarnos

internacionalmente aportando nuestra identidad en la conservación y o construcción del mundo". (PEI, 1997)

La Misión emprendida para alcanzar estos ideales es: "Formar ciudadanos(as) del mundo, consecuentes de su compromiso con él, amantes defensores de la vida, autónomos, libres con sensibilidad social y con un espíritu permanente de investigación y crítica, libre desarrollo individual y cultural, lo que nos exige un espíritu de servicio, más allá del cumplimiento de nuestras funciones". El lema de la Institución es "AYÚDAME A HACERLO YO SOLO". (PEI, 1997)

A pesar de todas las herramientas que la institución le brinda al estudiante para su desarrollo integral, se observa que algunos de ellos han venido presentando a través del paso por los diferentes grados de primaria, bajo rendimiento académico; estos estudiantes actualmente están cursando sexto grado. El Colegio ha realizado actividades de nivelación una vez que se finaliza cada uno de los cuatro períodos, que constituyen el trabajo escolar durante el año; propicia encuentro con los padres de familia para notificarles la situación y así programar un compromiso final mediante un acta de seguimiento académico con el niño y con sus padres, buscando así que se favorezca la recuperación de éste en aquellos aspectos que denoten dificultades ó las áreas de menor desempeño y brindando a su vez posibles herramientas a nivel pedagógico. En algunos casos se han hecho remisiones al departamento de bienestar, donde la psicóloga evalúa al niño y a la familia, da orientaciones a nivel psicopedagógico

y solicita seguir asistiendo a reuniones con ella, pero no siempre se observa continuidad en la asistencia y/o compromisos propuestos. Se considera importante anotar que una vez desarrollada estas estrategias algunos niños mejoran su desempeño, pero este cambio no permanece por mucho tiempo en su repertorio conductual, mejoran por dos o tres bimestres; alcanzan a lograr los objetivos mínimos para ser promovidos y es así como la promoción de un grado a otro tiene lugar; no obstante, en el siguiente año incurren nuevamente en un bajo rendimiento. Este hecho ha preocupado a la institución, ya que la persistencia del problema ha generado dificultad en el trabajo dentro del aula por la ausencia de homogeneidad en el desarrollo académico de sus estudiantes.

El tema del bajo rendimiento académico es un tópico que interesa mucho hoy día, ya que es un gran número de personas que piensan que el fracaso de los estudiantes en el colegio implica el fracaso de quienes los rodean; pues son los adultos desde el papel de profesores, padres, políticos, técnicos, etc. los que fracasan al no lograr los objetivos impuestos con respecto al desarrollo del niño. Sin embargo los niños y jóvenes son las víctimas de este problema y no se les puede culpar de esto, sería injusto, porque se les causa una herida en su estima, una desvalorización que en muchos casos lo reflejan en conductas desadaptativas, siendo esta un obstáculo más grande que el niño debe superar. (López J, 1992)

El rendimiento académico se refiere, al nivel de desempeño de un individuo vinculado a una institución educativa; este se mide a través de calificaciones que tienen en cuenta la relación entre los siguientes aspectos: la capacidad intelectual, el rendimiento personal, que es el nivel de rendimiento exigible oficialmente y las capacidades individuales. La capacidad intelectual muestra una adecuación sobre las reales capacidades del alumno y su rendimiento, y el niño es consciente de ello, no tiene porqué sentirse frustrado (dígase fracasado), por muy baja que sea la nota con que se exprese dicha adecuación. Si las capacidades del alumno no son suficientes para lo que se considera un rendimiento normal, corresponde la psicólogo escolar indicar hasta que punto puede el alumno ser sujeto de un tratamiento especial de educación. (Tierno, 1988)

El rendimiento personal: la adecuación entre el rendimiento personal del alumno y el mínimo exigido por el programa oficial, puede dejar satisfechas a los profesores, aunque no tanto al alumno que sea consciente de tener capacidades y méritos superiores a la nota con que se expresa dicha adecuación. Por el contrario, el alumno que sea consciente de su propia incapacidad, podrá asumir la situación sin sentimiento de fracaso. En el supuesto del que se habla ahora, la situación significa un fracaso, mas en la consideración de los profesores que en el ánimo del alumno. Recogidos y manipulados estadísticamente, son estas situaciones las que más se airean ante la opinión pública, a la que es fácil alarmar con el impacto de las cifras. No se

trata de buscar quien cargue con las culpas de este fracaso escolar o bajo rendimiento académico, sino de analizar las causas y comprender su significado para darle solución. (Tierno, 1988)

Las capacidades individuales son las más importantes para la educación integral de los alumnos. Cuando las notas escolares son expresión de la inadecuación entre las capacidades de los alumnos, su rendimiento y el nivel de sus aspiraciones, entonces advienen el fracaso escolar o el bajo rendimiento académico, no solo a nivel personal, sino también a nivel familiar. La mejor manera de evitar este fracaso consiste en que los padres ayuden a sus hijos a desarrollar a un nivel realista de aspiraciones, evitando, por una parte, la exaltación ridícula de sus capacidades, y por otra, la inferioridad, por represión autoritaria, de sus posibilidades. (Tierno, 1988)

Son numerosos los estudios relacionados con el rendimiento académico, entre estos se mencionan los siguientes:

El efecto Pigmaleón o efecto Rosenthal, dice que las expectativas de un profesor acerca del rendimiento académico de sus alumnos puede llegar a ser determinante del mismo. Es decir, lo que el profesor espera del estudiante, de sus capacidades y aptitudes, pueden repercutir en el rendimiento académico. Rosenthal partió de la hipótesis de que muchos niños procedentes de clase baja y de minorías raciales, fracasaban en la escuela a pesar de los programas compensatorios, no porque fueran menos inteligentes, ni porque pertenecieran

a un ambiente social y cultural más bajo, sino porque los profesores creían que eran menos inteligentes (López J, 1992)

En un trabajo de investigación realizado por profesores de la Escuela Universitaria del profesorado de EGB Zaragoza, se obtuvo, que el 94.02% de los niños que tienen bajo rendimiento académico, pertenecen a familias cuyos padres, o bien son analfabetos, o bien han recibido únicamente enseñanza primaria; el 8.96% pertenece a familias cuyos padres poseen un nivel de estudios de grado medio y el 2.02% pertenece a familias cuyos progenitores poseen estudios de tipo universitario. Además, en la investigación, también se tuvo en cuenta el tipo de profesiones de los padres, y se vio que el 85.38% de los niños que tienen bajo rendimiento académico, pertenecen a familias cuyos padres son trabajadores sin especializar; el 11.24% corresponde a niños cuyos padres son trabajadores especializados o del sector de servicio y el 3.38% pertenece a familias cuyos padres son profesionales de tipo liberal. El criterio que se utilizó en este trabajo de investigación para definir el bajo rendimiento académico, fue el tomar a todos los niños que obtenían en la terminación del año escolar, una calificación global insuficiente. Aunque el criterio que se utilizó en la investigación es demasiado amplio, la conclusión que arroja, es que los niños con mayores dificultades en la escuela son aquellos que pertenecen a familias de nivel cultural, social o económico más bajo. (López, 1992)

En 1998 Sánchez, realizó una investigación, cuyo objetivo, era determinar los predictores del rendimiento académico en una pequeña población de España; el

trabajo pretendía ampliar el campo de variables que ayudaran a conseguir un mejor rendimiento académico. Se estudiaron a 300 sujetos en un periodo de cinco años observándoles en tres momentos diferentes de su etapa escolar: en quinto e.g.b. (10 años) octavo e.g.b. (13 años) y undécimo de b.u.p. (15 años). Fue un estudio transversal y longitudinal, se utilizó el método de predicción diferencial bajo el enfoque de éxito -o- error. Se tomaron como variables preeditoras las siguientes: aptitudes mentales, técnicas de base personalidad, inserción en el grupo, áreas de adaptación y autoconcepto y como criterios las calificaciones escolares de las materias básicas: Lengua, Matemáticas, Sociales, Geografía y una nota global. Como conclusiones básicas se pudo destacar que el autoconcepto académico manifiesto, calculo numérico escrito, grado de aceptación, razonamiento verbal, aptitud numérica, áreas de adaptación personal y escolar, son las variables con mayor peso para conseguir un buen rendimiento académico. Igualmente se observó que cuanto mayor va siendo el alumno los factores personales y relaciones humanas influyen con mas fuerza que las intelectuales en el éxito académico. (Internet)

Es imposible prever los efectos del rendimiento o fracaso escolar sin conocer bien al alumno. Muchas veces el niño considerará rendimiento o fracaso a aquello que en su hogar sea considerado como tal. Hay valores que en el hogar priman más que otros, y, a este respecto, las reacciones del ambiente familiar afectan a las respuestas del niño. Habrá casos en los que el rendimiento académico sea para el alumno el medio más apto para compensar una

inferioridad, por ejemplo, frente a un sentimiento de inutilidad para el juego o los deportes. Otras veces, el niño, rechazado por sus compañeros, buscará en los resultados brillantes, un medio sublimado para vengarse de sus condiscípulos y sentirse superior a ellos. El niño que se sienta profundamente frustrado en el ambiente familiar, buscará en el rendimiento académico la superación de los conflictos familiares y un medio de autoafirmarse frente a unos padres prepotentes. Es típico el caso del "primero de la clase", envanecido por los elogios que recibe, se vuelve pedantemente perfeccionista y exigente en exceso consigo mismo. (Tierno, 1988)

En cambio, cuando se habla del joven que tiene un bajo rendimiento académico, hay que tener en cuenta que no se trata de alumnos torpes, sino de muchachos inteligentes que no rinden y, por consiguiente, aparecen como malos estudiantes. Sus malos resultados comprometen sus estudios y su porvenir. Si encuentran a tiempo quien les ayude a digerir su fracaso y a sacar de él las oportunas consecuencias, podrán reaccionar positivamente y evitar que el fracaso se haga crónico; con lo cual se les habrá rescatado de una vida insatisfecha y se les habrá ayudado a encontrar un rumbo para vivir. (Tierno, 1988)

El hecho de que el niño tenga un episodio de bajo rendimiento académico, no quiere decir que hay que alarmarse, sino probablemente asumir una actitud de comprensión y de apoyo por parte de los padres; esto es recomendable para que el problema pueda superarse, pero si por el contrario, se produce una

reacción violenta, de descalificación o de castigo, entonces producirá una disminución de autoestima y pérdida de autoconfianza que solo contribuirá al empeoramiento del problema y fijación de la situación conflictiva. Pero cuando la apatía a ir al colegio o a realizar las tareas se hace crónica o disminuye el interés por alcanzar los logros, se está frente a síntomas de alerta de que algo preocupante está sucediendo. Puede suceder, que el bajo rendimiento académico comience a dominar, a convertirse en una constante, y el niño pueda asumir una actitud de indiferencia, e incluso, saciarse de sus malas notas. Ante las presiones de sus padres puede evitar responsabilidades, justificando su situación a la mala suerte o a una injusticia cometida con él. Si se le promete una recompensa a cambio de estudiar más, promete hacerlo pero no cumple. Esta actitud hace pensar que al niño no le preocupa perder el año, que las calificaciones no le interesan y que vive feliz a pesar de su fracaso. (López 1992)

El bajo rendimiento académico puede ser una consecuencia de la inadaptación. El niño escolarmente inadaptado presenta síntomas muy variados que van desde las pequeñas indisciplinas de la clase, al ausentismo escolar. El resultado es siempre el mismo: el bajo rendimiento académico. El niño inadaptado vive su situación como una dificultad de relación con el ambiente; lo que se traduce en problema de relación personal con docentes y compañeros. Al percatarse del deterioro de estas relaciones, se genera en él una difusa

ansiedad y temor ante las calificaciones, que le producirá un fuerte sentimiento de inseguridad. (Tierno, 1988)

Muchos son los fenómenos que afectan el rendimiento académico, su enumeración sería una lista de nunca acabar, desde el punto de vista pedagógico las alternativas planteadas estarían orientadas hacia el mejoramiento de hábitos de estudio, formas correctas de leer, de escuchar, de tomar apuntes, de registrar información en la memoria, manera de investigar, y manera de presentar el resultado de una investigación en una exposición oral o escrita, entre otros; todas estas alternativas de cambio confluyen hacia un mismo punto, el estudiante es quien puede optar por una o todas las anteriores alternativas si coloca su naturaleza psicológica a disposición de sus logros académicos. Desde el punto de vista psicológico las alternativas parten del conocimiento de rasgos internos o de personalidad, que en gran proporción son los que determinan la conducta resultante. A esto se le suma que ante la complejidad creciente del mundo que nos rodea el individuo necesita urgentemente formarse de manera sólida y eficaz si quiere responder adecuadamente a las demandas de todo tipo que se le presentan. Para ello no basta aumentar cuantitativamente los conocimientos, sino, sobre todo, perfeccionar las técnicas de aprendizaje. Es necesario aprender a aprender; no solo hay que estudiar mas, sino estudiar mejor. (García, Gutiérrez y Condemarin 1999)

La teoría y práctica del aprender a estudiar; el cómo aprender y luego si, a estudiar, antes de intentarlo, hay que saber cómo hacerlo. Para los niños, estudiar no debe ser sinónimo de aprender. Sentarse en el pupitre mirar un pizarrón, anotar todo lo que dice el profesor o tener un libro enfrente no garantiza el aprendizaje. Aprender es un proceso complejo de pensamiento y comportamiento en el que el individuo está involucrado y requiere de la participación de múltiples factores para realizarlo con éxito. La única manera de saber si una técnica de estudio es efectiva es aplicándola. El niño, para aprender, interactúa con su medio respondiendo a los estímulos que le ofrece, guiado por sus intereses y necesidades, lo acepta o lo modifica. Por tanto, cuando el individuo está suficientemente motivado para conseguir un determinado objetivo, se pone en acción para conseguirlo usando estrategias habituales. Pero si estas estrategias no le sirven para alcanzar un objetivo concreto entonces ensayará otras hasta que lo consiga. Si así ocurre, entonces habrá tenido lugar el aprendizaje; ha encontrado y ha puesto en práctica eficazmente una nueva conducta. Es necesario tener muy en cuenta que todo aprendizaje goza de cuatro características fundamentales: a) el que cada persona tiene su ritmo y forma concreta de aprender, respondiendo a criterios específicos propios; b) el que todo aprendizaje lleva consigo la modificación relativamente estable de su comportamiento tanto cognoscitivo y reactivo, como el emotivo: Es decir, entendiendo por comportamiento a todas las manifestaciones de la persona en su conjunto; c) en el aprendizaje se da

interrelación del sujeto con el medio o ámbito vital; d) el aprendizaje supone un proceso y un resultado. En el proceso se actualiza el pensar, atender, observar, sentir y actuar, etc. Y el resultado no es sino la nueva conducta bien en forma de mas cultura, pensamientos y /o acciones. En consecuencia, ante todo aprendizaje se debe atender preferiblemente a la individualización del mismo, a su motivación suficiente a la participación activa del estudiante en la elaboración de objetivos y en la programación del camino para su consecución, a la adquisición de conductas que permitan al sujeto responder adecuadamente a situaciones nuevas y, finalmente, hay que tener en cuenta que es a toda la persona a la que afecta el aprendizaje. (García y Cols 1999)

El estudio es una forma de aprendizaje asociativo, sistemático e intencionado. Se entiende por estudio, siguiendo a García y Cols, 1999 a “una actividad personal consciente y voluntaria que pone en funcionamiento todas las capacidades intelectuales con el fin de comprender, analizar, sintetizar y aplicar aquellos datos, técnicas, relaciones, problemas, principios y teorías que ayudan al sujeto en su formación”. Con el estudio el hombre se capacita para entender e integrarse adecuadamente en el mundo en que vive. Lo teórico y lo practico se conjugan en la propia experiencia social y personal. Por tanto, el estudio afecta no solo al ámbito de aptitudes mentales, sino a toda la persona mediante la incorporación de hábitos comportamentales que le faciliten las nuevas respuestas a las situaciones a las que han de enfrentar. Por ello es preciso fomentar la motivación personal para que tanto en el área cognoscitiva de

conocer, comprender, analizar, contrastar, etc. como en el área psicomotriz y afectiva del sujeto cuenten con técnicas adecuadas para que logre hábitos estables mediante los cuales consiga comportamientos eficaces, funcionales y positivos.

La formación de hábitos y actitudes positivas hacia el estudio y hacia la organización del medio, es lo que cierra el arco de factores básicos para un buen aprendizaje por medio del estudio y por ende, un buen rendimiento académico y es precisamente este, el punto al que se dedicará la presente investigación. Los hábitos son cualidades del organismo; desde el punto de vista fisiológico, el hábito depende directa o indirectamente del funcionamiento normal del organismo. De ahí que el hábito se encuentre condicionado por los impulsos nerviosos, del uso de ciertas vías, del desarrollo de conexiones, etc. Por lo tanto, el aprendizaje consiste en la formación de nuevas vías en el sistema nervioso central y en la eliminación gradual de los obstáculos que presenten las sinapsis adquiridas que tienen la fuerza de un principio operativo y superan a las meras disposiciones en cuanto a su firmeza y permanencia. (Martín, 1982)

W. James piensa que cuando se consideran los seres vivientes desde un punto de vista externo, una de las primeras cosas que impresionan es que son un conjunto de hábitos. Para Roland-Gosselín, son de importancia primordial los hábitos tanto en la educación física, intelectual, moral y religiosa de los individuos como de las colectividades. J. Chevalier afirma que pedagógicamente,

toda la educación consiste en la formación de hábitos. Para la filosofía tradicional, hábito es aquello que Aristóteles definió como “disposición según la cuál el sujeto se determina bien o mal en su naturaleza, ya sea por sí mismo o por otro”. Por tanto, el hábito es una cualidad simple ya que perfecciona a una potencia y toda perfección es proporcional a aquello que se perfecciona. (Martín, 1982)

El fortalecimiento de un hábito se consigue mediante su repetición y la ampliación de su objeto. El debilitamiento se conseguirá mediante repeticiones con intensidad insuficiente o por debajo de la intensidad que posea el hábito del que se trate. La incorporación de un comportamiento habitual requiere tres condiciones indispensables: 1) La iniciativa enérgica por conseguirlo y rodearse de cuantas circunstancias favorables sean posibles; 2) no aceptar posibles excepciones y mantener un entrenamiento constante y 3) la repetición del acto, aunque sea por mero placer, es indispensable. La eliminación de comportamientos habituales no se consigue por el mero deseo de olvidarlos, se requiere ser conocedor de la aversión que dicho hábito provoque y poner toda la energía posible en la creación del hábito antagónico. Existen dos tipos de hábitos: a) Los reflejos condicionados, o hábitos pasivos, que son fenómenos de la experiencia de cada individuo que se han convertido en signos reguladores de su actividad, y b) Los ensayo-error, o hábitos activos que se forman a partir de actividades previas del sujeto que modifican ya sea el medio mismo o la relación del sujeto con ese medio. En cuanto a los reflejos condicionados

formados mediante las respuestas provocadas a través de un estímulo condicionado (condicionamiento clásico) y con suficientes repeticiones se conseguirán hábitos pasivos. (Martín, 1982)

Los hábitos humanos se caracterizan por la existencia de un modelo del acto, puesto que el hombre aprende, sobre todo, a realizar una idea del acto que ejecuta y que ha tomado de otros o se la ha construido él mismo. De aquí se dice que el hábito procede de actos voluntarios que poco a poco se convierten en involuntarios. La construcción voluntaria de los actos, depende de los métodos (las técnicas son intermediarias de los hábitos) que faciliten las adquisiciones de las actividades superiores. En la primera infancia se comienza a adquirir los hábitos de los movimientos voluntarios de las distintas partes del cuerpo, el manejo de objetos e instrumentos, etc. Hasta conseguir técnicas nuevas que le permitan fabricar, dibujar, etc. Hasta conseguir el manejo de los símbolos verbales (palabras, lectura, escritura). El aprender a leer se convierte, respecto de la formación de los hábitos en un medio para superar el modelo humano directo y concreto. La actividad del niño se manifiesta sobre todo en forma de actividad orientadora. El niño reacciona con viveza a todos los objetos que son nuevos para él, sobre todo a los que se mueven, hacen ruido o tienen un colorido vivo; se vuelve hacia ellos, se aproxima, los coge, se los lleva a la boca, los tira al suelo: así aprende sus primeras acciones. (Smirnov, Leontiev, Rubinshtein, Tieplo, 1985)

En el desarrollo de los distintos tipos de actividad del niño, juega un gran papel la imitación. Observando los movimientos y acciones de los adultos, los niños procuran reproducirlos. Repitiendo sus intentos, ellos aprenden progresivamente acciones complicadas: aprenden a caminar y correr, a hablar, a utilizar objetos de uso casero; adquieren hábitos de juego, de higiene, de la vida cotidiana. En el proceso de aprendizaje de las acciones, a los estímulos del primer sistema de señales se unen los del segundo sistema de señales, en forma de indicaciones verbales, preguntas y exigencias de los adultos. Los adultos, cuando acompañan sus exigencias expresadas verbalmente (modelado), enseñan al niño a realizar movimientos y acciones con un fin determinado. El niño, al realizarlas y escuchar el elogio o la reprobación de los adultos, recibe un refuerzo positivo o negativo o un castigo positivo o negativo para sus acciones, la cual facilita la fijación de formas determinadas de conducta. Para el desarrollo de los hábitos de los niños tiene una significación extraordinariamente importante la dirección planificada por parte de los adultos, comenzando desde el momento en que ellos son capaces de comprender el lenguaje de las personas que le rodean. El niño muestra interés por unas acciones determinadas, pero aprende a realizarlas solamente cuando ve cómo las realizan los adultos y cuando éstos le dan indicaciones. (Smirnov y cols, 1985)

En la edad preescolar, muchos hábitos son asimilados, en particular los higiénicos y los de la vida cotidiana que de una manera progresiva se

transforman en costumbres. Al comienzo, por ejemplo, el niño aprende a lavarse las manos, en particular a lavárselas antes de las comidas; poco a poco esto empieza a sentir la necesidad de realizar esta acción cada vez que tiene que sentarse a comer. También se adquieren una gran cantidad de hábitos en el proceso del juego; sin embargo, estos hábitos, no siempre responden a las exigencias que deben satisfacer. Después de ingresar en el colegio, la actividad del niño adquiere otro carácter. Desde el comienzo del estudio, se le presentan cada vez mayores exigencias. Se exige de él una actividad voluntaria, dirigida a alcanzar unos resultados exactamente determinados. En el caso en que tenga dificultades no puede renunciar, como lo hacía en el juego, debe resolver las tareas que tiene pendientes. El niño debe aprender a observar las normas exigidas por el colegio para el estudio y la conducta, y a realizar los ejercicios escolares completamente de acuerdo con las tareas y condiciones puestas. (Smirnov y cols, 1985)

Al realizar estos ejercicios el niño se encuentra con dificultades serias. Las tareas que se le plantean en el colegio son mucho más complicadas que las que tenía en la edad preescolar. A consecuencia de esto, los métodos de actuación que había adquirido antes con frecuencia resultan inadecuados. Para conseguir una ejecución satisfactoria de las tareas, el colegio organiza ejercicios sistemáticos que tienen por objeto la elaboración y perfeccionamiento de los hábitos. El sistema de los ejercicios es la base de todos los hábitos que se adquieren en el colegio. Además es el fundamento para que el estudiante, junto

a los hábitos más especializados (de lectura, de escritura y de cálculo), en el proceso de enseñanza adquiere hábitos y habilidades más generales. Trabajando en la clase bajo la guía del profesor domina progresivamente la habilidad de escuchar, de fijar en la memoria las explicaciones del docente, de observar y distinguir las particularidades fundamentales de las asignaturas estudiadas, de unificar y generalizar los hechos, así como de aplicar las conclusiones obtenidas para solucionar tareas concretas. Al mismo tiempo, bajo la dirección del profesor, domina un estilo determinado de trabajo, aprende a determinar con más exactitud los fines de sus acciones, a elegir de una manera voluntaria los medios indicados para realizarlas, a dividir la ejecución de las tareas en una serie de acciones particulares, a efectuarlas consecutivamente, a valorar bien los resultados obtenidos, a superar con perseverancia las dificultades que aparecen durante el trabajo y a descubrir sus causas. Cuando está en casa, al realizar las tareas, el estudiante se ejercita en la ejecución y control por su propia cuenta de estas acciones. (Smirnov y cols, 1985)

En todas las etapas escolares, junto al dominio de los métodos generales y especiales para realizar el trabajo, tiene una significación especialmente importante para los estudiantes, que en cada uno de ellos, se forme la costumbre de tener una actitud responsable con respecto a las tareas que realiza, de organizar bien el lugar de trabajo, de manejar con cuidado los instrumentos, las máquinas y los materiales empleados, de distribuir racionalmente las acciones en el tiempo, según su contenido y su relación con

otras acciones, de controlar sistemáticamente las tareas ejecutadas, teniendo en cuenta si corresponden a lo que se exige del proceso y del producto del trabajo, de superar con éxito las dificultades, descubriendo sus causas y perfeccionando las habilidades, demostrar iniciativa y espíritu creador para mejorar los métodos de trabajo y aumentar su productividad. Los hábitos formados y consolidados bien en la escuela, se hacen formas permanentes de conducta y se transforman en rasgos relativamente constantes de la personalidad. (Smirnov y cols,1985)

Los hábitos se clasifican así:

1. Los hábitos orgánicos se refieren a modificaciones que afectan al organismo en su conjunto, o a ciertos de sus órganos. Uno se habitúa, por ejemplo, a la marcha, a la gimnasia, al deporte, al frío, al calor, el estómago se habitúa a determinado régimen alimenticio; el olfato a ciertos olores, etc. La posibilidad de hábitos orgánicos se aplica en el ámbito de los animales y plantas.
2. Los hábitos intelectuales afectan la vida psíquica, en su totalidad o en algunas de sus facultades. Puede hablarse de hábitos intelectuales, o de virtudes y vicios del intelecto, según se emplee la inteligencia y razón en la búsqueda de la verdad, de acuerdo con las leyes de la lógica, o en servir al error y a los prejuicios.
3. Los hábitos morales afectan la conducta del hombre y se refieren particularmente a su voluntad. Según se trate de buenos o malos

hábitos morales, se tienen virtudes o vicios, de cuya naturaleza se ocupa la ética. Queda así establecido, que todas las facultades de una persona pueden ser modificadas por hábitos, en virtud de esta circunstancia, son ellos los aliados más poderosos de la educación del hombre, o mejor dicho, toda obra educativa se reduce a una serie de disciplinas que facilitan al educando la adquisición de hábitos orgánicos, intelectuales y morales. La felicidad o desgracia, el éxito o el fracaso de una vida, están fatalmente vinculados a los hábitos adquiridos por el hombre en edad temprana. (Martín, 1982)

Otro apartado de la clasificación es según el origen, que pueden ser pasivos y activos a saber:

1. El hábito pasivo es una adaptación a determinado género de impresiones y a las cuales se acostumbra el individuo por la persistencia de los estímulos que las producen. En virtud del hábito pasivo, el hombre y algunas especies de animales, llegan a adaptarse a los climas y condiciones geográficas más variadas y a muy particulares condiciones de vida. El mismo hábito pasivo explica el porqué se llega poco a poco a no percibir ni ser molestados por los ruidos y otras incomodidades que puedan existir cercanos a la habitación, lugar donde se trabaja o estudia, cuando estos actúan en forma permanente. En realidad, no hay hábitos exclusivamente pasivos, siendo así que el trabajo de adaptación de la sensibilidad, significa un despliegue continuo de actividad por parte de los órganos interesados.
2. El hábito activo es una aptitud o disposición a reproducir con facilidad creciente un acto que pudo ser difícil en

un principio. Se perfecciona y desarrolla por la repetición de actos, en la forma antes expresada. El hábito de la reflexión, el hábito de estudio, el tocar un instrumento musical, el ejercer un oficio, un deporte, etc. Pertenecen a esta categoría de hábitos. Aspectos fundamentales para el desarrollo de los hábitos activos, en especial los de estudio indican que se requiere de grandes esfuerzos personales y de una disciplina permanente. (Vargas, 1989)

Entre los hábitos de estudio requeridos para la eficacia del aprendizaje se encuentran la organización del estudio, que contiene:

1. Distribución del tiempo, donde se programa el trabajo como la manera más racional de actuar al redistribuir el tiempo disponible en relación con el esfuerzo que ha de prestarse. Cumplir el programa previsto es lo que engendrará el hábito de estudio, pero es preciso tener en cuenta que toda programación del tiempo de estudio debe ser algo muy personal, muy realista, flexible, adecuado, sencillo y práctico. Con ello se garantizará su cumplimiento y eficacia.

2. Ambientación física y personal, la ambientación física hace referencia, por un lado, al estado fisiológico de nivel de salud, de agudeza sensorial, de cansancio, etc. y por otro, al lugar donde se estudia. Bien se sabe que en la mayor parte de los casos no se pueden elegir los lugares físicos de estudio sino que vienen impuestos. Sin embargo, el medio ambiente interactúa de forma constante con el sujeto y por ello, y en la medida de lo posible, es preciso organizar el medio de la forma que sea más compatible con el rendimiento. Un

lugar que permita la concentración (por un nivel de temperatura, tranquilidad, iluminación, ventilación y comodidad), la intimidad y la identificación personal, colabora intensamente con el rendimiento. En cuanto a la ambientación personal hace referencia tanto al ambiente familiar y escolar, como a la situación psicológica individual; el ambiente familiar ejerce un doble influjo sobre el rendimiento de cada persona. En forma directa, cuando se da apoyo o desánimo frente a la tarea de estudiar, presentándose extremadamente exigentes con el que estudia. En forma indirecta, mediante el nivel de armonía del hogar, el nivel económico, de actividad y de seguridad que se respire. El ambiente escolar viene formado por los profesores, los compañeros y el propio sujeto. Para que el profesorado se constituya en verdaderos guías han de crear climas de justicia, comprensión, diálogo y eficacia. Deben saber hacer resaltar lo positivo de cada situación de forma que se estimulen las motivaciones. Finalmente, y por cuanto hace referencia al ámbito íntimo de cada persona en relación con el estudio, resulta esencial no sólo el estar convencido de que el estudiar constituye una profesión tan importante como cualquier otra, sino también que, para ejercerla dignamente, hay que disponerse a superar cuantos obstáculos se presenten manteniendo el equilibrio vital y psicológico mínimo indispensable.

3. Los instrumentos de estudio; es necesario que el estudiante adquiera un hábito positivo en el uso adecuado de los instrumentos con los que ha de desarrollar su tarea. Los instrumentos más sobresalientes serán los libros de

texto, libros de consulta, fichas bibliográficas, esquemas, citas textuales y resúmenes. (Vargas, 1989)

No obstante, algunos estudiantes, aún conociendo las técnicas anteriores, no han podido romper con los malos hábitos de estudio que se vienen aplicando de años, por ejemplo, es muy común encontrarse con estudiantes que reconocen que no saben administrar su tiempo, aun cuando tienen agenda; otros terminan el año y nunca pudieron ordenar sus apuntes y materiales de estudio, otros nunca entendieron la forma de evaluar de sus profesores y algo peor nunca pudieron aplicarlas; razón por la cual a todo lo anterior se le atribuye un bajo rendimiento académico. (García y Cols, 1999)

Para llegar a conocer los hábitos, resulta imprescindible explorar las actitudes subjetivas respecto del tema que interese en concreto, y en este caso es el trabajo intelectual mediante el estudio. Para que un estudiante tenga un buen desempeño debe buscar estrategias referidas a la consecución de hábitos que perfeccionen las actitudes más representativas del estudio, y, finalmente, la creación de un medio en el que todo lo anterior sea posible. Las actitudes son un componente fundamental de la personalidad de cada individuo, por ello resulta esencial el conocerlas a nivel conceptual de forma que se puedan localizar en cada persona. El estudio de las actitudes permite, por un lado, predecir bien la conducta de los individuos, y tener una imagen estable del mundo, por otro; desenmascarar la base de distintas situaciones sociales complejas. (Rodrigues, 1979)

Según Krech (1978), mencionado por Martín (1982), las actitudes son estructuras psíquicas duraderas de valoración positiva o negativa (componente cognitivo), de manifestación de sentimientos concretos (componente afectivo) y de tendencias en pro o en contra (componente conductual) de determinados fenómenos. El componente cognoscitivo, contiene la organización estable de creencias acerca de un objeto (persona o cosa) o situación. Por tanto esas creencias incluyen necesariamente un juicio de valor, positivo o negativo, sobre algo, así como las formas adecuadas o inadecuadas de responder ante el mismo (interacción con el componente reactivo). Finalmente es preciso tener en cuenta que el componente cognoscitivo de toda actitud se da aun cuando no tenga que ser necesariamente de modo consciente. Es en este punto donde se centra la teoría de la "congruencia cognoscitiva". El componente afectivo hace referencia a los sentimientos experimentados por el sujeto ante un determinado objeto, persona, cosa o fenómeno. Por tanto, de este componente es del que dependerá el carácter motivacional de la actitud así como su insistencia.

Según sea el componente cognoscitivo así será la emoción que provoque y que se expresará en sentimiento de agrado – desagrado, placer – dolor, felicidad, alegría, tristeza, temor, miedo, ansiedad, odio, repugnancia, desprecio. El componente conductual, hace referencia a la inclinación (favorable o adversa) a actuar de una forma concreta ante un determinado objeto, persona, cosa o situación. Se trata de una predisposición conductual, aunque en determinadas ocasiones pueden presentarse actos comportamentales

correlativos a las normas de pensar y sentir que acompañan a una actitud. Es preciso hacer notar la interacción y/o congruencia existente entre esos tres componentes de la actitud; según las teorías psicosociales conocidas como teoría de la congruencia (Festinger, 1957; Heider, 1958). De hecho, sería curioso observar que alguien es atraído por un objeto al que cognitivamente considera como poseedor de las características más negativas, o viceversa. No obstante, se observa con frecuencia cierta incongruencia entre las actitudes y las conductas emitidas por las personas, ya que la conducta no se encuentra sólo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, o sea, normas sociales, por lo que ellas generalmente han hecho, o sea, hábitos, y por las consecuencias esperadas de su conducta. (Rodrigues, 1997)

Katz (1960), cifra en cuatro las principales funciones atribuibles a las actitudes: a) instrumental, adaptativa o utilitaria; b) de defensa personal; c) de expresión de valores de las actitudes y d) de conocimiento mediante el cual los individuos tratan de imbuir a su percepción del mundo de cierto grado de predicción, consistencia y estabilidad. (Martín, 1982)

Por su parte, la psicología conductista explica la formación de las actitudes y su desarrollo mediante su teoría del condicionamiento clásico para el componente emocional, ya que el individuo asocia el objeto de la actitud, estímulo condicionado, (E. C.) a un estímulo incondicionado (E. I.) dado y dará como resultado unas determinadas pautas de inclinación a la acción (actitud),

que podrán ser favorecedoras u obstaculizantes de la acción (Zanna, 1970). El componente motor, en cambio, vendrá explicado mediante la teoría del condicionamiento operante. A través de los refuerzos, positivos y negativos, se pueden explicar todas las conductas. Las actitudes serán concebidas como hábitos reactivos o comportamentales (Staats, 1967). Es aquí donde se hace notar la enorme importancia de la recompensa social (elogio, aprobación, aceptación, afecto, reproche, reprobación, indiferencia, etc.) en orden al establecimiento de actitudes (condicionamiento operante) (Pastor, 1978) y el aprendizaje vicario mediante la observación (Martín, 1982)

Para Krech (1978) no es posible predecir y controlar la conducta del individuo con el simple conocimiento de la naturaleza y características básicas de sus actitudes. Es preciso, además, conocer tanto el desarrollo como los procesos de cambio de las mismas. Por tanto, para conocer el proceso de formación de las actitudes se debe poder responder sobre cuales sean las fuerzas que determinan su desarrollo. Estas fuerzas parecen poderse agrupar en los cuatro siguientes grupos: a) los deseos personales o conjunto de necesidades a satisfacer, b) las características y grado de información que la persona recibe, c) las características del grupo de pertenencia, y d) la personalidad de cada persona. Cada individuo, para satisfacer sus necesidades, creará todas aquellas actitudes que le favorezcan su objetivo. Por tanto, no solo tienen un significado directo en sí mismas para el sujeto que las posea, sino que también son usadas como medio para la obtención de determinados objetivos.

En definitiva, las actitudes tienen un marcado carácter funcional, por tanto, pueden ser modeladas, aunque no determinadas, por la información que recibe el sujeto. Ahora bien, el principio de congruencia cognitiva actúa en la formación de las actitudes y, por tanto, se acepta y se selecciona con mayor facilidad a aquellos datos concordantes con otros ya conocidos que aquellos en los que se da confrontación. La confrontación entre ambas informaciones incluso llega a distorsionar los datos no concordantes. Si la información que se recibe en un momento dado coincide (es congruente) con otras actitudes ya poseídas, entonces adquiere fuerza determinativa para la formación de la actitud correspondiente. Pero, en todo caso, la información es esencial para que la actitud no se aparte de la realidad ni la distorsione. (Martín, 1982)

Krech da un paso más en la explicación de la formación de las actitudes estudiando los grupos significativos en los que se puede encontrar el sujeto, tales como la clase social, la familia, las creencias religiosas, la profesión, etc. Es evidente, afirma, que los grupos son decisivos a la hora de formar las actitudes de cada sujeto. Sin embargo, y teniendo en cuenta la forma selectiva con la que el sujeto se comporta en la formación de sus actitudes en el proceso de satisfacción de necesidades, como cada sujeto pertenece a varios grupos al mismo tiempo, las actitudes seleccionadas responderán a las distintas necesidades que cada grupo presente y, por ello mismo, pueden ser incongruentes entre sí. Las normas que describen los valores centrales de cada grupo no siempre coinciden, por tanto, las actitudes que se consideren o no

idóneas tampoco lo serán. Sin embargo, los grupos primarios no dan actitudes, se limitan a establecer valores que actuarán de manera indirecta y compleja sobre cada uno de sus integrantes a la hora de elaborar las correspondientes respuestas. Pero es evidente que los grupos crean homogeneidad dentro de sus miembros, que los individuos tienden a agruparse con aquellos que son compatibles con sus actitudes previas, que los miembros de un mismo grupo primario suelen estar expuestos al mismo tipo de información por la subcultura y las fuentes, y, finalmente, que los miembros de un grupo suelen adoptar aquellas actitudes que son aceptadas como válidas por el grupo primario. (Martín, 1982)

La uniformidad postulada en el punto anterior para las actitudes dentro de un grupo no implica la ausencia absoluta de divergencias. El factor provocador de dichas divergencias viene a ser la personalidad de cada individuo. Las evidencias empíricas permiten elaborar las siguientes conclusiones generales: a) en actitudes de rechazo a grupos distintos al propio por considerarlos inferiores por raza, política y asuntos internacionales, el individuo tiende a aceptar como propias aquellas que se integran con su personalidad (McClosky, 1958); b) la personalidad de un individuo no forma un sistema integrado perfectamente. El individuo puede adoptar actitudes que son inconsistentes bien porque las autoridades representativas de las distintas áreas tienen divergencias, bien por la adherencia a grupos que están en conflicto entre sí, u obedeciendo a pulsiones contradictorias. En fin, cualquiera que sea el marco

teórico desde el que se aborde la formación de las actitudes, se puede afirmar que las actitudes se aprenden, aún cuando los factores genéticos pueden aportar su influencia específica en cada caso. Asimismo, las variables ambientales de los grupos primarios en los que el individuo se encuentra sirven de refuerzos definitivos en la incorporación o rechazo de las distintas actitudes básicas. Igualmente, las actitudes, en cuanto a disposiciones comportamentales, obedecen a la necesidad de resolver la satisfacción de pulsiones básicas del individuo (satisfacer necesidades). (Martín, 1982)

Es importante poder constatar la posibilidad de cambio en las actitudes aprendidas por el hombre puesto que de poco servirá poder conocer las actitudes que intervienen en el comportamiento adaptativo y desadaptativo de los estudiantes si éstas fuesen inamovibles, inmodificables. Bien es cierto, sin embargo, que este cambio de actitudes, aunque posible, siempre resultará más factible cuanto más se acerque al período de la formación inicial de las mismas, ya que cuando las actitudes se han desarrollado consistentemente pasan a formar parte de la determinada configuración de la personalidad de cada sujeto y, por ello mismo, más resistentes al cambio. (Martín, 1982)

Para Krech, existen dos tipos de cambio de actitudes: a) el involuntario, cuando varía el signo de la actitud (de positiva a negativa o viceversa) o una disminución en la intensidad inicial de la misma. Se trata pues, de un cambio en dirección contraria a la actitud original, y b) el congruente, que consiste en la intensificación del signo que poseía la actitud inicialmente. Ahora bien, la

variabilidad de las actitudes dependerá, por un lado, de las características de las mismas y de los grupos en los que se haya integrado el sujeto que las posea, y por otro, del tipo de personalidad del sujeto, de la información adicional que reciba, de la intensidad con la que haya incorporado la actitud, la función que tal actitud cumpla y las técnicas que se empleen para operar el cambio. (Martín, 1982)

Cuando se trate de actitudes que suponen un soporte social interno, son muy difíciles de cambiar si la persona que las posee valora intensamente su pertenencia a dicho ámbito social con el fin de conservar su status. Por el contrario, cuando un individuo cambia sus relaciones sociales (cambia de grupo), sus actitudes también tienden a cambiar y asumir las actitudes centrales del nuevo grupo. Esta dirección está en relación con el grado de libertad que tenga dentro del grupo para abandonarlo y a la presión que dicho grupo ejerza sobre las actitudes centrales; al grado de inseguridad que la persona sienta (cuanto mayor sea, mayor aceptación de las actitudes poseerá), a la intensidad con la que el individuo desee pertenecer al grupo y al juicio de legitimidad sobre las normas impuestas, emitido por el sujeto en cuestión. (Martín, 1982)

La psicología conductista aborda el cambio de actitudes desde la técnica del refuerzo, bien desde el condicionamiento clásico, bien desde el condicionamiento operante. Por tanto, toda actitud que no se vea reforzada irá progresivamente extinguiéndose. De igual modo, todo lo que se asocie a experiencias positivas de un sujeto en una forma adecuada se verá incorporado

al modo comportamental permanente del mismo. Por tanto, todas las técnicas de modificación de conducta son integrables para la consecución del cambio de actitudes. Las cualidades del estímulo, las condiciones teóricas para su emparejamiento al estímulo incondicionado, los refuerzos positivos o negativos, etc., serán los instrumentos a utilizar, tras el adecuado análisis actitudinal y sus componentes, para la consecución del cambio y la dirección del mismo que se pretenda. (Martín,1982)

Si las actitudes ejercen influencia sobre el proceso de percepción y motivación, parece lógico inferir que éstas desempeñan también un papel relevante en el proceso de aprendizaje. En efecto, es razonable plantear la hipótesis de que un material coherente con las actitudes de una persona debe ser más fácilmente aprendido que otro material que entre en contradicción con las mismas. Levine y Murphy (1943) presentaron a un grupo de cinco personas favorables al comunismo y a cinco contrarias a dicho movimiento político, un material neutro para verificar su capacidad para aprenderlo. Ambos grupos aprendieron el material neutro con idéntica facilidad. A continuación se les presentó un fragmento claramente anticomunista y otro ligeramente a favor del comunismo, y se les concedió 15 minutos para lectura de ambos materiales. Al ser invitados a reproducir lo que habían leído, las personas recordaban con mayor facilidad los fragmentos coherentes con sus respectivas posiciones políticas, repitiéndose este hecho semanalmente durante un período de un mes. Las curvas de aprendizaje y de olvido demostraron que las personas aprenden

más rápidamente y olvidan menos rápidamente los fragmentos coherentes con sus actitudes iniciales. (Martín, 1982)

Las actitudes en las que predominan la oposición y la provocación resultan más molestas y conflictivas, interfieren en la dinámica de la clase y provocan rechazo por parte de los docentes y algunos compañeros. Esto, en algunos casos, hace que se formen grupos y bandas de pandillas de adolescentes que rechazan los valores culturales y desprecian el estudio, practican el ausentismo en las clases e incluso pueden utilizar determinados distintivos. En estos grupos se suele consumir cigarrillos, drogas psicoactivas, alcohol, entre otros. Estos jóvenes terminan abandonando el colegio, deseando la incorporación inmediata al trabajo, aunque sea duro y poco cualificado, como afirmación de su masculinidad. En las jóvenes, el rechazo a/en la escuela se manifiesta de modo similar, mediante una afirmación de su sexualidad que las aleja del ámbito. Se visten haciendo patente su madurez sexual, para que no de lugar a dudas de que ya no son niñas. En otros casos se puede ver una actitud defensiva, generalmente poco constructiva, que expresan el sufrimiento psíquico del niño, pero que no favorecen su desarrollo intelectual. En este sentido se debería intentar actuar por todos los medios, para evitar que se implementen estas conductas, porque una vez que formen parte de los esquemas del niño o del adolescente, puede resultar muy difícil modificar. (López, 1992)

Por esto se hace necesario, estar atentos a las primeras dificultades para poder ayudar al niño. Desde una actitud comprensiva y atenta, antes de que el

problema se agrave. Pero, no sólo se debe estar atento al rendimiento académico de los niños, sino también a sus relaciones con los profesores, compañeros, o a su participación activa en las clases y en los juegos. Entre los profesores y los padres debería existir una comunicación fluida, que permita a unos y a otros estar al tanto de las situaciones conflictivas que el niño pueda estar atravesando y puedan repercutir en su disponibilidad hacia el estudio. Pero se encuentra también que no es solo eso, la personalidad es por si misma una fuente principal de su conducta y si esta no es tomada en cuenta no se lograría tener un cuadro completo de la causa que lo lleva a obtener algún nivel académico en particular; podría pensarse entonces en una causa externa para que éste logre diferentes niveles de rendimiento pero no puede desconocerse que el efecto total implica factores de personalidad, debido a que la conducta presente no es simplemente resultado de la situación inmediata sino que está influenciada por un estado mental simultáneo. (López, 1992)

Los distintos niveles de Rendimiento alcanzado por los estudiantes en su trayectoria escolar, son factores que además de las variables propias del contexto educativo se encuentra condicionado por el nivel de desarrollo general de estos, y por sus características de personalidad, ya que una conducta en particular depende del contexto de los factores que están activos en cualquier momento dado, mucho de los cuales se encuentran dentro de la persona misma, y plantear que este es consecuencia solo de un alto coeficiente intelectual ó de la intensidad académica de los programas educativos es

imposible, ya que el ser humano está influenciado por factores externos e internos que modifican su conducta hacia determinadas situaciones dependiendo del ambiente en el cual el estudiante vive y de las oportunidades de aprendizaje que este medio le proporcione. Pero se encuentra también que no es solo eso, la personalidad es por si misma una fuente principal de su conducta y si esta no es tomada en cuenta no se lograría tener un cuadro completo de la causa que lo lleva a obtener algún nivel académico en particular; podría pensarse entonces en una causa externa para que éste logre diferentes niveles de rendimiento, pero no puede desconocerse que el efecto total implica factores de personalidad, debido a que la conducta presente no es simplemente resultado de la situación inmediata sino que está influenciada por un estado mental simultáneo. (Tierno, 1988)

En relación con la personalidad son muchos los esfuerzos hechos por diferentes autores en hacer una caracterización de la estructura y funcionamiento de la misma a través de sus teorías, basadas en observación, corazonadas intuitivas, consideraciones racionales e investigaciones, que no niegan la influencia significativa de los diversos determinantes de la conducta, pues el medio ambiente influye en la personalidad, los determinantes biológicos afectan el funcionamiento de la personalidad y la herencia fija los límites de la personalidad. El desarrollo cognoscitivo y afectivo son el equivalente intelectual de la adaptación biológica al medio; conforme se adapta biológicamente al medio, se adapta también intelectualmente. Mediante la asimilación y el ajuste,

se organiza y se estructura el mundo externo. Los esquemas son frutos de la organización y la construcción. Según Piaget, el desarrollo intelectual, que es el proceso de crecimiento de las estructuras intelectuales, se ve como un proceso de construcción de esquemas. Todas las interacciones de la maduración, la experiencia, la interacción social y el equilibrio son importantes. Los seguidores de Piaget, señalan dos significados de la palabra aprendizaje. El primero, que puede llamarse aprendizaje en un sentido amplio, es sinónimo de desarrollo y sirve para hablar del desarrollo o aprendizaje de conocimientos físicos, lógico – matemáticos y sociales. El segundo uso de aprendizaje es más estrecho y se refiere a la adquisición de información específica del medio, de aprendizaje asimilado dentro de los esquemas existentes. (Wadsworth, 1992)

Para los niños la actividad escolar es bastante árida en ocasiones y exige una buena disposición interna para ser realizada. Evidentemente, el niño, solo por curiosidad, tiene el deseo de aprender y también el de agradar, para ser gratificado por sus padres y por los otros adultos que le rodean, y si no surgiesen dificultades excesivas para él como son las de los malos hábitos de estudio, él sería capaz de esforzarse y trabajar. Este equilibrio no siempre se logra, a veces las dificultades no son consistentes con las capacidades del niño, haciéndose imposible alcanzar esos ideales. Hay que tener en cuenta que las presiones del niño no son sólo externas (colegio, familia, etc.), sino también internas. En este caso el menor conflicto repercute en el rendimiento académico antes de otros factores. (López, 1992)

Para que se forme la personalidad del estudiante la condición más importante es que se organice la actividad del grupo del que él forma parte, desde el momento en que ingresa en la escuela. El contenido fundamental de la vida de la clase es el estudio. De acuerdo con esto, la situación del escolar en la clase está determinada, ante todo, por la manera como él cumple sus obligaciones de estudio. Precisamente en esta dirección y bajo la guía del docente se forma la opinión social de la colectividad, que valora a cada uno de sus miembros teniendo en cuenta, en primer lugar, su actitud hacia el estudio, hacia la tarea fundamental de todo el grupo. El niño, al sentirse miembro del grupo, debe tener en cuenta no sólo sus necesidades particulares, sino también las exigencias e intereses de la clase y la opinión social. Bajo la guía del maestro y la influencia de la clase se forma en el niño una actitud hacia el estudio, no solamente como tarea personal, sino también como tarea social. (López, 1992)

Al comienzo de la vida escolar, la tendencia social de la mayoría de los niños se manifiesta solamente en la aspiración a relacionarse con los de su edad y en el deseo de hacer lo que hacen los demás. Esto explica la imitación que se observa en las clases más inferiores. Al mismo tiempo, es frecuente en el niño considerar que no se refieren a él las exigencias e indicaciones del docente hacia toda la clase, todavía no siente su trabajo como algo común con el de los demás escolares, no sabe cómo estudian los demás, no se interesa por sus progresos y fracasos. (Wadsworth, 1992)

El profesor es el centro de las relaciones entre los niños. A través de él se forman las relaciones mutuas entre los estudiantes. Para los escolares recién ingresados al colegio, el profesor es la personificación de la opinión social; la aprobación o desaprobación del maestro es la base en que se fundamenta la actitud de los niños hacia sus progresos y su conducta, como también hacia los progresos y conducta de los demás. Los niños aún no saben plantear por sí mismos tareas generales para el grupo y organizar su realización. Esto debe hacerlo el profesor. Al comienzo de la actitud escolar la organización de la vida social de los niños exige la dirección inmediata, directa y con un fin determinado, por parte del docente. Poco a poco tiene lugar una vinculación más profunda del niño en la clase, en la cual procura tener un lugar determinado. Para el niño se hace una necesidad sentirse miembro del grupo de la clase, vivir con él una vida común. El cumplimiento de las exigencias que presenta el colegio con respecto al estudio y a la conducta de los estudiantes es la condición que determina la situación del escolar en la clase. Por esto, cuando el trabajo pedagógico está bien organizado, al someter su conducta y su actividad a las exigencias del colegio, el niño ya no lo hace como una obligación, sino como una necesidad propia. (Borda y Pinzón, 1997)

El papel de la colectividad en la vida personal de los niños aumenta considerablemente al ingresar éstos en la organización de grupos. Este es el acontecimiento más importante de la vida de los escolares en la segunda mitad de la edad escolar primaria, el cual les hace tener una conciencia más profunda

de sus obligaciones dentro del grupo. La organización de grupos es la forma de organización más elevada del conjunto infantil en la segunda mitad de la edad escolar primaria y en el curso de toda la secundaria; ella influye más sobre el desarrollo de la personalidad de cada niño cuanto mejor es su organización y mayor es la unión de sus miembros. El grupo tiene influencia en la formación de la personalidad, solamente en el caso de que cada uno de sus miembros viva una vida activa y en común con esos grupos y tome parte en sus asuntos. Por esto la preocupación fundamental del colegio, debe ser organizar la vida del conjunto de tal manera que cada uno de sus miembros tome parte activa en la solución de las tareas que tienen planteadas colectivamente. La intervención en la vida de grupo, juega un papel importante para que se asimilen las normas y reglas de la moral común. Pero para que estas no se asimilen únicamente como concepciones teóricas, y tengan para el niño un sentido real y concreto, es indispensable que acumule una experiencia práctica de las relaciones sociales y de la conducta moral. Esta experiencia la da el cumplimiento de determinadas obligaciones dentro de la colectividad escolar. Cumplir los encargos de la clase y someter su conducta a las exigencias del grupo, sirve de manantial de energía para que se formen las cualidades volitivas de la personalidad del escolar: la constancia, la decisión, el dominio de sí mismo, la disciplina, etc. La base para que se formen estas cualidades valiosas de la personalidad es de buena organización de la vida social de los niños y, para esto, es indispensable que

esta organización esté dirigida por el colegio y el docente. (Smirnov y cols, 1985)

Piaget, citado por Wadsworth (1992) menciona que la formación de la personalidad se inicia de la mitad, al final de la infancia (de los 8 a los 12 años) con la organización autónoma de las reglas y los valores y, con la confirmación de la voluntad con regulación y organización jerárquica de las tendencias morales. Los niños con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, como son los de objeto de estudio, se encuentran en la etapa de las Operaciones Formales, pero retomaremos solo pocos aspectos de esta etapa, ya que el mismo Piaget (1974) sugirió, que la mayoría de los adultos puede ser capaz de utilizar el pensamiento operacional formal, sólo en pocas áreas, aquellas en las que tienen mayor experiencia e interés: De modo que no se podrá esperar que todos los alumnos de interés resuelvan de manera hipotética los problemas que se le presenten. Muchas de las tareas que por lo regular se le presentan a los estudiantes requieren gran cantidad de pensamiento formal, en especial en ciencias y matemáticas. Es probable que los estudiantes que aún no aprendan a ir mas allá de la información que se les presenta, se retrasen en estos cursos. En ocasiones los estudiantes encuentran caminos mas cortos para manejar problemas que sobrepasan su comprensión; pueden aprender de memoria fórmulas o listas de pasos. Estos sistemas pueden ser útiles para aprobar exámenes, pero la comprensión real sólo se dará si los estudiantes son capaces de superar este empleo artificial del aprendizaje de memoria, en otras palabras

sólo si aprenden a utilizar el pensamiento operacional formal; conforme evolucionan las operaciones formales, los niños comienzan a tener sus propios sentimientos u opiniones acerca de la gente.

Esta teoría de Piaget además, posee implicaciones para el profesor, aconseja, que se puede aprender mucho de la forma de pensar de un estudiante al escuchar con cuidado y prestar mucha atención en sus maneras de resolver problemas; si se comprende el pensamiento de los estudiantes, se tendrá una mayor capacidad de adaptar los métodos de enseñanza a las aptitudes de éstos. (Woolfolk, 1996)

En el colegio, los niños adquieren información que no podrían obtener de otra forma, por ello tiene un papel muy importante como apoyo de la adquisición del contenido y de las funciones a los que el niño aplica sus conocimientos y su razonamiento. Toda situación escolar en que haya interacción de grupo es legítima: el desempeño de roles, los juegos, el recreo, entre otras; todas estas situaciones estimulan la interacción con los compañeros. Las interacciones se pueden centrar en los conceptos pertinentes al estudio y/o aprovechamiento de las asignaturas y en las actividades de grupo se puede facilitar el desarrollo de conceptos. Hay veces, que la personalidad incide en el rendimiento académico de los estudiantes, como es en el caso del estudiante que presenta un elevado grado de ansiedad; en éstas circunstancias el alumno tiende a fracasar en los exámenes, en la clase e incluso en los estudios; ello hace que el estudiante fracase y que cada vez esa ansiedad vaya

en aumento, obstaculizando otras áreas de su desarrollo. También es sabido que el estrés es un mal de las personas modernas incluyendo a los niños; controlar la ansiedad, los estados depresivos, la falta de autoestima es algo vital, por cuanto una mente atormentada, no puede rendir igual que un cerebro despejado y abierto a los interrogantes que plantea la vida académica. (Gosalbez, 1990)

Un niño que es abierto o sociable, generalmente se caracteriza por ser afectuoso, participativo, interesado en los estudios; pero el reservado, se caracteriza por ser más frío y alejado de los demás; en ésta época de la infancia, la diferencia entre ambos, se pone particularmente de manifiesto en el grado en que el niño responda favorablemente a la actuación de los profesores y, en general, a toda la situación escolar. Los niños de pensamiento abstracto, lo indican como un niño brillante, rápido en su comprensión y aprendizaje de las ideas, mientras que en un lado extremo están, los niños de pensamiento concreto, es decir más lentos en el aprendizaje, y la comprensión. El afecto adquiere un grado de estabilidad y congruencia que no tenía con anterioridad. Alrededor de los 7 u 8 años aparecen los sentimientos de conservación y los valores; los niños adquieren la capacidad de coordinar sus pensamientos afectivos de un acontecimiento a otro. El afecto en esta etapa, es prenormativo, es decir, todavía no se desarrolla el sentido de la obligación, distinto del sentido de la obediencia voluntaria. Desarrolla la capacidad de comprender la razón de los cambios o transformaciones en el estado de ánimo

de los demás de alegría a tristeza. El niño que es estable emocionalmente, se muestra con una relativa calma, es socialmente maduro, y esta mejor preparado para relacionarse con los demás, para intercambiar información, mientras que el otro polo, es un niño que tiene menos tolerancia a la frustración y es más propicio a perder el control emocional. (Sousa, 1995)

En la infancia, el niño que manifiesta conductas dogmáticas, agresivas e incluso de persona obstinada, predomina mas la conducta agresiva hacia los demás, ya que en esta edad no ha aprendido todavía las técnicas de manipulación social; por lo general es un niño que va a tener problemas de conducta, pero si su dogmatismo es manejado de modo que desarrolle una expresión mas constructiva, la adaptación posterior del niño puede tener mas éxito. Existen estudios que demuestran, que el niño que se muestra como una persona entusiasta, confiado a la ventura, optimista y seguro de si mismo proviene en mayor proporción de un medio familiar relativamente seguro y cariñoso, mientras que el niño que se muestra como desurgente, sobrio y muy serio en sus relaciones con sus compañeros de estudio, su hogar está mas caracterizado por una privación de afecto; el niño se puede decir que no posee herramientas para manifestar sus sentimientos, echo que lo lleva a estar siempre aislado e incluso temeroso a tener charlas con sus maestros e incluso pedir una nueva explicación de su clase. (Cattell, 1981)

Los niños entre los ocho y los doce años, le dan especial importancia a su rendimiento académico por ello, en sus actitudes se muestra como una persona

moralista, perseverante, que no se rinde hasta conseguir lo que quiere sensata, sujeta a las normas y sobretodo consciente del esfuerzo que debe hacer para mantenerse a un alto nivel y así responder a las exigencias escolares; en el polo opuesto se encuentra el niño que es despreocupado, desatento a las reglas, que actúa por conveniencia propia y no le interesa responder o no a un buen nivel académico; otro factor de personalidad que interviene en éste tipo de conductas, es cuando el niño es menos integrado socialmente y que además sólo sigue sus propias necesidades puede tener problemas a nivel académico con las normas escolares, no porque se tema una actitud delincuente, sino por su despreocupación por todo y su negligencia. (Cattell, 1981)

Un estudiante, con apariencia indiferente, puede mostrar una gran alegría si logra destacarse por sus calificaciones. Si el estudiante, no lamenta su bajo rendimiento académico, tampoco debería mostrar gran satisfacción por sus buenas calificaciones. ¿Qué ocurre en este caso?. Para comprender esto se debe tener en cuenta que los estudiantes, no suspenden las actividades porque son perezosos, ya que ellos mismos pueden esforzarse y perseverar en tareas de otra índole (deportivas, artísticas, etc.), es decir cuando sienten un estímulo. La indiferencia de los estudiantes puede ser una actitud defensiva. El estudiante que posee baja tolerancia a la frustración, ante el sufrimiento intenso que le causa el fracaso escolar, recurre para defenderse a su mecanismo de defensa de la negación, es decir hace como si el problema no existiera negando aquella tarea de la cuál se espera mucho de él. Al disminuir su autoestima al pensar

que no puede satisfacer las expectativas que sus padres, docentes, y otras personas que le rodean, cree que es menos inteligente que los niños con buenas calificaciones. Piensa que no puede alcanzar el modelo ideal de su vida, se aísla y renuncia a ser el tipo de alumno brillante al que quisiera parecerse. (López,1992)

Son grandes las diferencias individuales entre los niños que ingresan a la escuela. No todos los niños llegaron al grado necesario de madurez para el aprendizaje primario, como no todos se muestran dóciles, laboriosos, adaptables, alegres. Causas hereditarias, perturbaciones en el sistema endocrino, alimentación deficiente, ambiente familiar conflictivo, enfermedades en general, etc. Son responsables directos o indirectos de anomalías somáticas y psíquicas que vuelven fracasados a una parte e escolares. (Sousa, 1995)

Desde el punto de vista psicológico las alternativas parten del conocimiento de rasgos internos o de personalidad, que en gran proporción son los que determina la conducta resultante. Una de las situaciones que se le presentan al joven de hoy es el estudio y el rendimiento que deben tener ante este, pues los estudiantes en la actualidad pueden solucionar problemas porque han aprendido a hacerlo, otros han aprendido a ser responsable con su deber estudiantil debido a los buenos hábitos adquiridos a lo largo de su vida escolar e influencias de aprendizaje en su ambiente. Pero encontramos también que no es solo eso, la personalidad es por si misma una fuente principal de su conducta y si esta no es tenida en cuenta no se lograría tener un cuadro completo de la

causa que lo lleva a obtener algún nivel académico en particular; podría pensarse entonces en una causa externa para que éste logre diferentes niveles de rendimiento pero no puede desconocerse que el efecto total implica factores de personalidad, debido a que la conducta presente no es simplemente resultado de la situación inmediata sino que está influenciada por un estado mental simultáneo. (Gosalbez, 1990)

Los distintos niveles de Rendimiento alcanzado por los estudiantes en su trayectoria escolar, es un factor que además de las variables propias del contexto educativo se encuentra condicionado por el nivel de desarrollo general del estudiante, y por sus características de personalidad, ya que una conducta en particular depende del contexto de los factores que están activos en cualquier momento dado, mucho de los cuales se encuentran dentro de la persona misma, y plantear que este es consecuencia solo de un alto coeficiente intelectual ó de la intensidad académica de los programas educativos es imposible, ya que el ser humano está influenciado por factores externos e internos que modifican su conducta hacia determinadas situaciones dependiendo del ambiente en el cual el estudiante vive y de las oportunidades de aprendizaje que este medio le proporcione. (Tierno, 1988)

La importancia que el estudio de la personalidad tiene dentro del campo de la psicología, puede explicarse en función de tres razones: primero, permite entender de forma aproximada los motivos que llevan al hombre a actuar, opinar, sentir, ser, etc., en determinada manera. Segundo, integra en un solo

concepto los conocimientos que se pueden adquirir por separado de aquellas que se podrían considerar facetas, experimental y didácticamente abstraídas de (la persona), como son el aprendizaje, la percepción, la motivación y otras. Tercero, aumenta la probabilidad de poder predecir con mayor exactitud la conducta de un individuo. Cuarto, ayuda a conocer cómo se interrelacionan los diferentes factores que integran la personalidad. (Vargas, 1989)

La tarea de la formación respecto al estudio, y sobre todo dadas las características del mundo moderno, ha de centrarse fundamentalmente en las técnicas del aprendizaje. Hay que enseñar a aprender. Suponiendo la posesión de la conveniente motivación expresada en actitudes creativas, será preciso adquirir las estrategias adecuadas para conseguir la capacitación eficaz frente a su mundo y sus demandas, pero siempre adecuadas a cada individuo. Estas estrategias a conseguir estarán referidas a la consecución de hábitos que perfeccionen tanto las aptitudes, como las actitudes más representativas del estudiante, y, finalmente, la creación de un medio en el que todo lo anterior sea posible. La creación de este medio adecuado ha de pasar por la formación de hábitos de organización del estudio mediante una adecuada distribución del tiempo disponible y tareas a desarrollar, con una ambientación personal y física, en lo posible, y contando con unos instrumentos suficientes y adecuadamente utilizados. No es menos importante, en cuanto estrategia, la incorporación del hábito de saber escuchar, leer e investigar, el saber resumir y expresar contenidos conceptuales tomados de fuera al tiempo que se utiliza

todo tipo de medios de comunicación. A partir de estas bases se estará aprendiendo a aprender (enseñando a aprender) sin confundir el aprendizaje con la acumulación cuantitativa de datos. (García y cols, 1999)

Clifford, M (1990, 1991) realizó una investigación sobre los efectos del fracaso académico; concluye que, dependiendo de la situación y de la personalidad del estudiante, el fracaso académico puede tener efectos positivos y negativos en su desempeño consecuente. Por ejemplo, un estudio pedía a los sujetos que complementaran tres series de problemas. En la primera, los experimentadores dispusieron las condiciones de modo que, los sujetos experimenten cero, 50 o 100 por ciento de éxito. En la segunda serie, se arreglaron las condiciones para que todos los sujetos fallaran por completo. En la tercera, los experimentadores se concretaron a registrar el desempeño de los sujetos. El mejor desempeño correspondió a los sujetos que habían tenido éxito sólo en el 50 por ciento de las ocasiones antes de la experiencia de fracaso. Parece que tanto una historia de completo fracaso como de éxito absoluto son una mala preparación para afrontar el fracaso, algo que todos tenemos que aprender. Cierta grado de fracaso puede ser útil para la mayoría de los estudiantes, en especial si los maestros los ayudan a ver las conexiones entre el esfuerzo y el avance. Los esfuerzos por proteger a los alumnos del fracaso y garantizar el éxito pueden ser contraproducentes. (Woolfolk, 1999)

Clifford (1990) da el siguiente consejo a los profesores: "es hora de que los educadores reemplacen el éxito fácil con el desafío. Tenemos que animar a los

estudiantes para que avancen en su comprensión intelectual y darles privilegio de aprender de sus errores. En todos los salones de clase debe haber tolerancia a los errores, y el criterio para juzgar el aprendizaje debe ser el éxito gradual mas que el éxito continuo. Foster (1981), a su vez opina que entre mas se den cuenta los profesores de lo capaces que sean sus alumnos entre mas los conozcan, mas desafiante e importante será ayudarlos a aprender a "fallar con éxito". (Woolfolk, 1999)

Si se quiere intervenir eficazmente en el rendimiento académico de un determinado estudiante y se pretende modificar sus hábitos de estudio, se ha de conocer su punto de partida real, y en él tiene gran incidencia la personalidad y las actitudes que presenta con sus características primarias y las coherencias que guarden entre sí la constelación de actitudes que posea. Porque es precisamente allí donde se encontrará la razón básica, sino única, de su determinado nivel de rendimiento. En toda actitud se da esos tres componentes básicos: el cognitivo, el emocional y el comportamental mediante los cuales se valora, se relaciona afectivamente y reacciona frente a cualquier comportamiento o inhibición humana. (Krech, 1978, mencionado por Martín, 1982)

Conociendo las actitudes hacia el estudio, y hacia la vida en general, de un determinado individuo, se estará más cerca de poder establecer la causa de su comportamiento concreto, puesto que se conocerá el conjunto de necesidades

que tiene y que ha de satisfacer el grado y característica de la información, que precisa y el contexto de personalidad que le sustenta.

Por cuanto hace referencia a la personalidad, los hábitos y actitudes referidas a su influencia sobre el aprendizaje por medio del estudio, y teniendo en cuenta lo que se expuso en los anteriores párrafos, parece necesario insistir en lo siguiente:

1. Los componentes afectivos que se manifiestan en las actitudes subjetivas respecto del medio escolar (profesores, calificaciones, disciplina, materias, etc.) son, en muchos casos, la explicación de los fracasos en el rendimiento escolar.
2. El estudiante debe poseer hábitos positivos de conducta que le permitan mejorar su trabajo intelectual de forma fácil, eficaz y rápida.
3. Aunque exista una semejanza fundamental entre los miembros de la especie humana, se dan entre ellos notables diferencias de cultura, intereses, motivos, valores, experiencias, etc., que hacen de cada individuo un sistema psíquico original. Estas diferencias predisponen a cada uno a estructurar la percepción de un modo selectivo, según las propias preferencias. Lo que se percibe depende de lo que se conoce, y esto es de una gran trascendencia en el campo de la enseñanza. No se puede enseñar al alumno, sino a partir de lo que él ya conoce. Por esta razón, y haciendo alusión a la frase textual de María Montessori citada por Smirnov y cols (1985), "No olvide nunca el profesor, que en el campo psicológico no hay dos alumnos cuyo caso sea idéntico" es

necesario, que el docente conozca la personalidad de cada uno de sus estudiantes, para que de esta manera pueda comprender su desempeño y tomar las medidas que se requieran y así fortalecer su proceso de aprendizaje.

Por tanto, con actitudes positivas hacia el marco educativo donde tradicionalmente se viene desarrollando el aprendizaje por medio del estudio, con hábitos comportamentales adecuados y conociendo la personalidad de los estudiantes, se estará ante una variable moduladora, eficaz y fiable para el éxito en los resultados. Para conocer este caso es para lo que han sido diseñados los tests CPQ y Alfa I.

Evidentemente, las actitudes no pueden considerarse como algo inamovibles y fatalmente sometido al destino. El cambio es posible, aun cuando sea en un sentido incongruente, y siempre en relación con el tipo de personalidad del sujeto del que se trate, de la motivación que sea capaz de crear y de las técnicas que empleen en el empeño. Teniendo en cuenta esas matizaciones que se expusieron en su lugar, se estará en disposición de poder intervenir con éxito en la tarea psicopedagógica de orientación y apoyo, con las técnicas que se consideran más adecuadas. (Martín, 1982)

Por cuanto hace referencia el test Alfa, las actitudes estudiadas son referidas al profesorado y a la enseñanza concreta que cada sujeto investigado posee en ese momento. Conociendo estas actitudes se estará en disposición de analizar el nivel de motivación y la dirección concreta de la intervención adecuada.

Conocer si la personalidad, los hábitos de estudio y las actitudes se relacionan con el rendimiento académico de los niños, es de gran importancia, ya que muy probablemente, éstas variables no habían sido estudiadas, es decir, no eran tenidas en cuenta como parte del proceso de aprendizaje. Mediante la realización de la presente investigación, se podrá conocer si existe o no relación entre las variables, y de esta forma plantear la modificación de las mismas, dando paso a un óptimo desarrollo educativo.

Al comprobar que estas variables se relacionan tendría consecuencias positivas para la institución, ya que al conocer los factores asociados al problema, se podrán idear estrategias de intervención para la solución del mismo; para los padres, porque son ellos piezas fundamentales en el proceso de formación del niño actuando como soporte y complemento de la educación brindada en la institución tales como: creación de talleres para brindarle las herramientas esenciales a los docentes y padres en el conocimiento de los niños y de un plan de contingencias para que cada uno desde su rol ante el niño, pueda tomar las medidas necesarias para la modificación de los comportamientos desadaptativos y principalmente a los estudiantes, focos de este estudio, ya que tendrán la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje mucho más gratificantes y obtener un nivel de desempeño académico adecuado más a la par de sus compañeros, a través de un programa de metodología del aprendizaje, donde se les brinden todas las herramientas

necesarias para que tengan buenos hábitos de estudio y se sientan competentes y auto eficaces para así continuar con su proceso de formación.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se creó la necesidad de realizar esta investigación dando solución al siguiente problema: ¿Existe relación entre los hábitos de estudio, las actitudes y la personalidad con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori de la ciudad de Cartagena?

Las hipótesis que se plantearon ante éste problema son las siguientes:

Hi: Existe relación entre las actitudes con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre actitudes con el rendimiento académico.

Hi: Si existe relación entre hábitos de estudio con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori, entonces se encontrará que a mayores hábitos, mejor rendimiento académico.

Ho: No existe relación entre hábitos de estudio con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Reservado - Abierto con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Reservado - Abierto con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Inteligencia Baja - Alta con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Inteligencia Baja - Alta con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Emocionalmente Afectado - Estable con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Emocionalmente Afectado - Estable con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Calmoso - Excitable con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Calmoso - Excitable con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Sumiso - Dominante con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Sumiso - Dominante con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Sobrio - Entusiasta con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Sobrio - Entusiasta con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Despreocupado - Consciente con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Despreocupado - Consciente con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Cohibido - Emprendedor con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Cohibido - Emprendedor con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Sensibilidad Dura - Blanda con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Sensibilidad Dura - Blanda con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Seguro - Dubitativo con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Seguro - Dubitativo con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Sencillo - Astuto con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Sencillo - Astuto con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Sereno - Aprensivo con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Sereno - Aprensivo con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Menos - Más integrado con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Menos - Más integrado con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Relajado - Tenso con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Relajado - Tenso con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Ajuste - Ansiedad con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Ajuste - Ansiedad con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Introversión - Extraversión con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Introversión - Extraversión con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el factor de personalidad Patemia – Excitabilidad / Dureza con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el factor de personalidad Patemia – Excitabilidad / Dureza con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el hábito de estudio con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del Colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el hábito de estudio con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre el hábito de trabajo con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del Colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre el hábito de trabajo con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre las actitudes respecto a la enseñanza con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del Colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre las actitudes respecto a la enseñanza con el rendimiento académico.

Hi: Existe relación entre las actitudes respecto al profesorado con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del Colegio Montessori.

Ho: No existe relación entre las actitudes respecto al profesorado con el rendimiento académico.

Para darle solución a esta investigación se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general: Determinar la relación existente entre la personalidad, las actitudes y los hábitos de estudio con el Rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del Colegio Montessori de la ciudad de Cartagena.

Objetivos específicos:

1. Describir si los estudiantes tienen hábitos de estudio a través de los resultados que se obtengan de la aplicación de la prueba Alfa I.
2. Describir las actitudes de los estudiantes a través de los resultados que se obtengan de la aplicación de la prueba Alfa I.
3. Describir la personalidad de los estudiantes a través de los resultados que se obtengan de la aplicación de la prueba CPQ.
4. Conocer la relación que existe entre hábitos de estudio y rendimiento académico.
5. Conocer la relación que existe entre las actitudes y rendimiento académico.
6. Conocer la relación que existe entre la personalidad y el rendimiento académico.

Variables del estudio:

Con esta investigación se pudo conocer, el grado de relación entre el rendimiento académico, que es la variable criterio, con la personalidad, los hábitos y actitudes hacia el estudio, que son las variables predictoras; todas las variables se encuentran en una escala ordinal y conceptualmente se definen como:

Hábitos de estudio: Repetición del acto de estudiar realizado bajo condiciones ambientales de espacio, tiempo y características iguales, es una

actitud permanente que se desarrolla mediante el ejercicio de la voluntad y que tiende a hacer actuar de una manera rápida, fácil y agradable.

Actitudes: Organización de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Personalidad: Características básicas y profundas que sustentan la conducta humana y que se manifiestan en un grupo de actitudes, preferencias, reacciones sociales y emocionales así como en hábitos.

Rendimiento académico: Se refiere a la valoración cuantitativa y cualitativa del nivel de desempeño de un individuo vinculado a una institución educativa.

La definición operacional de las variables anteriormente mencionadas, es la siguiente:

Hábitos de Estudio: Determinados por los resultados arrojados por el test Alfa I basado en factores como: las técnicas de lectura, la concentración, la ambientación, regularidad, orden y Limpieza, distribución del tiempo, formas de hacer esquemas y tomar notas y nivel de memorización, delimitados por dos ámbitos de hábitos: a) el hábito de estudio y b) de trabajo intelectual. Esta variable fue medida en una escala ordinal.

Actitudes: Determinados por los resultados que arrojó el test Alfa I basado en factores como: el régimen disciplinario, nivel de motivación ante los estudios,

contenidos de la enseñanza, enjuiciamiento de las calificaciones escolares, frente al nivel de comprensión, frente al grado de autoritarismo, ante los niveles de exigencia y frente a su forma de poner las calificaciones, delimitados por dos ámbitos actitudinales: a) respecto a la enseñanza y b) respecto al profesorado. Esta variable fue medida en una escala ordinal.

Personalidad: Determinada por los resultados que arrojó la prueba CPQ, encargada de medir 14 factores de personalidad de primer orden que son: Reservado–abierto, inteligencia baja-alta, emocionalmente afectado–estable, calmoso–excitable, sumiso–dominante, sobrio–entusiasta, despreocupado–consciente, cohibido–emprendedor, sensibilidad dura–blanda, seguro–dubitativo, sencillo–astuto, sereno–aprensivo, menos–mas integrado y relajado – tenso; 3 de segundo orden que son: ajuste–ansiedad, introversión–extraversión y patemia–excitabilidad / dureza. Esta variable fue medida en una escala ordinal.

Rendimiento Académico: Determinado por las notas del primer, segundo y tercer periodo escolar del año 2000. Estas notas tienen en cuenta elementos tales como: la capacidad intelectual, el rendimiento personal y las capacidades individuales de los estudiantes. Esta variable fue medida en una escala ordinal.

Las variables controladas para que la investigación tuviera una mayor validez interna se describirán a continuación:

De los Sujetos:

La edad: fueron niños entre los 10 y 12 años de edad, ya que en este rango se encontraba la población de interés.

Sexo: Dentro de la población se encontraron niños y niñas; ya que esto permite que los resultados se generalicen.

Estrato: Todos los niños (as) eran de estrato medio para que esta no fuera una variable extraña que invalidara los resultados.

Nivel de Escolaridad: Todos los participantes pertenecían al sexto grado ya que en este nivel se encontraban los niños de interés.

De las Investigadoras:

El conocimiento de la investigación: se hizo todo el proceso necesario para llevar a cabo el proyecto y así se pudo controlar variables extrañas que se presentaron durante la investigación.

Dominio de las pruebas: El material y la información para la aplicación de las pruebas fue preparado con anticipación para tener seguridad y dominio en el proceso de manera adecuada.

Instrucciones: Para la aplicación de las pruebas se orientaron las mismas instrucciones a toda la muestra para que no intervinieran como una variable extraña.

De la Investigación:

El tiempo de ejecución de las pruebas: fue el estipulado en el manual de cada una de ellas, para evitar la fatiga y para que todos tuvieran el mismo tiempo para desarrollarlas.

Las Pruebas: Se aplicó el CPQ ya que es una prueba de personalidad apta para la población de interés y el test Alfa I, porque mide los hábitos y las actitudes hacia el estudio en niños entre los 9 y los 12 años.

Ruido: Se aplicaron las pruebas en un aula silenciosa para que el ruido no interviniera como una variable extraña durante el proceso de la aplicación.

Lugar: Las pruebas se aplicaron en la biblioteca de la institución para eliminar variables como presencia de otras personas, temperatura, y otras variables distractoras.

Método

Diseño:

Para conocer si existe correlación entre el rendimiento académico con la personalidad, los hábitos de estudio y actitudes, se utilizó un diseño descriptivo-correlacional; es descriptivo, porque se describieron y se midieron todas las variables predictoras (personalidad, hábitos de estudio y actitudes) y criterio (rendimiento académico) sin ninguna manipulación, y correlacional ya que se midió la relación existente entre las calificaciones de los estudiantes en el colegio (primero, segundo y tercer periodo de 2000) (rendimiento académico), con las calificaciones obtenidas en las pruebas de personalidad, hábitos de estudio y actitudes. (Hernández, Fernández, Baptista, 1998)

Sujetos:

Para esta investigación se trabajó con una muestra intencional de 28 estudiantes de ambos sexos entre 11 y 12 años de edad, distribuidos en los tres 6°(L,M,N) del colegio Montessori de Cartagena de una población total de 90 pre-adolescentes. Este tipo de muestra fue no probabilística, ya que la elección de los estudiantes no dependía de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del estudio. (Hernández y cols, 1998)

Instrumentos:

Para el estudio, se utilizaron dos Instrumentos; uno para medir la personalidad (CPQ) y otro para medir los hábitos de estudio y las actitudes. (Alfa I)

El nombre original de una de las pruebas es "Children's Personality Questionnaire (CPQ) Form A". Fue diseñada por R.B. Porter y R.B. Cattell. Se puede administrar de forma individual o colectiva; con una duración variable, entre 30 y 40 minutos cada parte (primera y segunda sesión). Se aplica a niños entre los ocho y los doce años de edad.

El instrumento, CPQ, tiene una multiplicidad de escalas de Catell, 13 son rasgos de personalidad, una escala de habilidad mental o inteligencia de los niños de ocho a doce años y tres factores de segundo orden. Los factores son: Reservado–abierto, denominado por la prueba como factor A, inteligencia alta–baja, factor B, emocionalmente afectado–estable, factor C, calmoso–excitable, factor D, sumiso–dominante, factor E, sobrio–entusiasta, factor F, despreocupado–consciente, factor G, cohibido–empreendedor, factor H,

sensibilidad dura–blanda, factor I, seguro–dubitativo, factor J, sencillo–astuto, factor N, sereno–aprensivo, factor O, menos– mas integrado, factor Q₃ y relajado – tenso, factor Q₄; 3 de segundo orden que son: ajuste–ansiedad, factor Q_I, introversión– extraversión, factor Q_{II} y patemia–excitabilidad / dureza, factor Q_{III}. La prueba contiene 140 preguntas divididas en dos sesiones de 70 preguntas cada una; cada pregunta tiene dos ó tres opciones de respuesta, en 131 preguntas A ó B y en 9 preguntas una tercera opción C (ver cuestionario, anexo A). Los perfiles de cada factor, tienen dos extremos, uno alto, que es el rasgo cuyo valor está entre 6.5 y 10; un valor bajo que está entre 1y 4.4 y un valor medio que muestra un equilibrio entre los dos rasgos que está entre 4.5 y 6.4. Lo que significa: Un puntaje alto en el factor A, nos indica que el estudiante es reservado, alejado, crítico, frío; un puntaje medio hace referencia a un predominio equilibrado entre los dos rasgos, o que en ocasiones suele mostrarse un poco reservado y en otras abierto ante los demás; un puntaje bajo significa que el estudiante es abierto, afectuoso, reposado, participativo y sociable y así los demás factores tienen su interpretación. (Catell, 1981)

Las principales esferas de aplicación del instrumento, han sido los niños en edad escolar y las de tipo clínico donde se utilizan para el diagnóstico y tratamiento de los problemas emocionales y de conducta. Cuando un profesor o docente domina la métrica de la personalidad, los resultados de éstos test aplicados a sus mismos alumnos pueden asumir finalidades diferentes tales como: Permitir ampliar la comprensión de las necesidades de desarrollo

personal de cada niño, hacer más fiable ésta comprensión con el contacto personal y ayudarle a interpretar los diferentes aspectos de la adaptación escolar del alumno. (Martín,1982)

Las 14 escalas del CPQ, apuntan a dimensiones cuya naturaleza, funcionalmente independiente, ha sido establecida mediante investigación factorial. Sin embargo, cada una de ellas es mas que una escala factorial; representa un constructo que ha demostrado tener valor real como una estructura psicológicamente significativa dentro de la personalidad. Las 14 escalas aluden a variables psicológicas que han sido aisladas factorialmente; cada factor representa una dimensión estadísticamente separable en el conjunto de respuestas al cuestionario.

Los Test Alfa I fueron diseñados por Juan Antonio Martín Rodríguez (Madrid 1982); determina dos ámbitos de hábitos: a) el hábito de estudio y b) de trabajo intelectual; y otros dos campos actitudinales: a) respecto a la enseñanza y b) respecto al profesorado.

El hábito de estudio viene explorado por las cuatro técnicas siguientes: (a) técnicas de lectura, (b) concentración en el estudio, (c) ambientación psico-física y (d) regularidad en el empeño.

El hábito de trabajo, por su parte, es estudiado desde los cuatro matices siguientes: (a) orden y limpieza en la presentación de los trabajos escolares,(b) distribución del tiempo disponible, (c) técnicas de elaboración de resúmenes,

toma de apuntes, utilización del material complementario y (d) cumplimiento de los planes previstos.

Por cuanto hace referencia al ámbito de las actitudes respecto a la enseñanza, se exploran desde los cuatro matices siguientes: (a) grado de aceptación de la disciplina escolar, (b) nivel de motivación hacia el estudio, (c) grado de aceptación de los sistemas de enseñanza que recibe y (d) nivel de aceptación de los sistemas evaluativos (calificaciones escolares).

Las actitudes respecto al profesorado, son abordadas desde los cuatro matices siguientes: (a) juicio sobre la capacidad de comprensión que manifiesta, (b) evaluación del cómo ejerce la autoridad, (c) grado de aceptación de los niveles de exigencia que impone y (d) nivel de aceptación que merece las calificaciones escolares que emite. (ver cuestionario anexo A)

En los matices señalados con signo positivo (+), cuanto más alta sea la puntuación tanto mayor será la intensidad en la dirección afirmativa del matiz. En el caso de los matices señalados con signo negativo (-), cuanto mayor puntuación se obtenga menor será la intensidad en la dirección afirmativa del matiz del que se trate.

El test Alfa I es de aplicación individual y colectiva, para los curso 4°, 5°, 6° y 7°, con dos formas diferentes para niños y niñas de 9 a 12 años. El tiempo de aplicación oscila entre 20 y 30 minutos. Describe opiniones que tienen niños y niñas de la edad de la muestra de estudio. Naturalmente, todas las personas no piensan de la misma manera, no obstante el modo de ser de los estudiantes

tiene cierto parecido con alguno de sus compañeros o compañeras, mientras que es contrario de algún otro. Pues bien en la prueba se les pidió que indicaran como se parecen a cada uno(a) de los chicos(as) en lo que dicen o hacen y que tienen escrito en las preguntas del cuestionario.

La consigna es la misma para la forma chicos y chicas, lo único que se cambia son los nombres de las opiniones de mujer por nombres de hombre.

Cada pregunta del cuestionario admite cinco posibles respuestas, a saber; nada o no (N), Poco (P), Regular (R), Bastante (B), Mucho (M).

El cuestionario consta de 64 ítems en cada una de sus dos formas. Cada una de las valoraciones indica la situación del alumno con respecto al grupo de comparación, ó el nivel alcanzado por el alumno en cada prueba con arreglo al grupo de comparación. La puntuación máxima que podían obtener los estudiantes era 100 y la menor puntuación -100. Los resultados se clasifican en 5 niveles y cada nivel abarca 20 unidades así: muy bajo, de 0 a 20; bajo, de 21 a 40; medio, de 41 a 60; alto, de 61 a 80; y muy alto, de 81 a 100. Se valoran de esta forma:

En los hábitos de estudio, un nivel muy bajo significa que el sistema de lectura es muy poco apropiado, que el estudiante encuentra mucha dificultad para concentrarse, carece de ambiente apropiado para estudiar bien, es muy irregular en la preparación de materias; un nivel bajo quiere decir que los hábitos de lectura son un poco insuficientes, al joven le cuesta concentrarse y se distrae fácilmente, en general se ambienta poco para los estudios, resulta

irregular en la preparación de materias, resulta muy desordenado en sus tareas escolares, en general su distribución de tiempo es muy mala, toma y organiza muy mal sus apuntes de clase, tiene frecuentes errores y olvidos en los exámenes; un nivel medio muestra hábitos de lectura un poco insuficientes, al estudiante le cuesta concentrarse y se distrae fácilmente, en general se ambienta poco para los estudios; un nivel alto significa que el alumno posee hábitos de lectura y estudio correctos, tiene normal capacidad de concentrarse en sus estudios, se prepara y ambienta normalmente en los estudios y lleva normalmente preparados sus estudios; y un nivel muy alto quiere decir que el joven alcanza gustos y facilidad notable por la lectura, tiene una cierta facilidad para concentrarse y atener, se ambienta bien cuando tiene que estudiar y prepara con regularidad las materias de estudio.

En los hábitos de trabajo, un nivel muy bajo implica que en general hay poco orden en los trabajos, en general la distribución de tiempo del estudiante es muy mala, toma y organiza mal sus apuntes de clase, tiene frecuentes errores y olvidos en los exámenes. Un nivel bajo quiere decir que en general hay poco orden en los trabajos, no sabe distribuir y planear correctamente el tiempo, tiene apenas organizados y manejables sus apuntes, en el desarrollo de los temas hay algunos olvidos, resulta muy desordenado en las tareas escolares; un nivel medio implica que apenas tiene organizados y manejables sus apuntes, en el desarrollo de los temas hay algunos olvidos pero son normales, es medianamente ordenado en sus tareas, la habilidad para distribuir el tiempo es

normal, organiza y toma los apuntes como la mayoría. Un nivel alto quiere decir que el estudiante es bastante ordenado en su trabajo escolar, distribuye y planea correctamente el tiempo de trabajo, hay buena organización y ordena claros los apuntes, recuerda bastante bien los temas en los exámenes; y, un nivel muy alto implica que el alumno es muy ordenado y pulcro en la presentación de los trabajos, sabe cómo distribuir su tiempo, sabe tomar sus apuntes correctamente y siempre recuerda los contenidos estudiados.

En las actitudes hacia la enseñanza, un nivel muy bajo, rechaza fuertemente el régimen disciplinario, la actitud ante el estudio es negativa y desmotivante, el estudiante rechaza fuertemente el método de enseñanza y pedagogía y el régimen disciplinario, piensa que obtiene unas notas muy desajustadas; un nivel bajo implica que el estudiante tiene una actitud frente al estudio pasiva y sin estímulo, hay bastante rechazo contra el sistema de enseñanza, opina que las notas que obtiene son desajustadas, en general la actitud ante el estudio es negativa, no está muy de acuerdo con la disciplina; un nivel medio quiere decir que el alumno tiene una aceptación normal de la disciplina, su actitud frente al estudio es totalmente normal, hay normal aceptación del programa de trabajo y enseñanza, cree que las notas que saca son normales; un nivel alto quiere decir que el estudiante acepta bien el reglamento de tipo disciplinario, asume una actitud favorable y positiva ante el estudio, le gustan y acepta bien los métodos pedagógicos usados, le parecen ajustadas y objetivas las notas que obtiene. Un nivel muy alto implica que el estudiante asimila perfectamente el régimen

disciplinario, siente una actitud de mucho agrado para estudiar, le agradan muchos los métodos pedagógicos utilizados, le parecen muy ajustadas las calificaciones que obtiene.

En cuanto las actitudes hacia el profesorado, in nivel muy bajo, quiere decir que el estudiante opina que apenas entiende a sus profesores, piensa que el profesorado es muy autoritario, juzga que sus profesores son muy exigentes y rígidos, piensa y cree que califican de forma muy incorrecta, rechaza fuertemente el método de enseñanza y pedagogía, piensa que obtiene unas notas muy desajustadas. Un nivel bajo implica que el joven opina que normalmente entiende poco al profesorado, considera que sus profesores son algo autoritarios, juzga que el profesorado es bastante exigente, opina que las notas no son muy ajustadas y objetivas; un nivel medio muestra que el alumno considera que entiende normalmente a sus profesores, cree normal al profesorado en su autoritarismo, juzga que la exigencia del profesorado es normal, opina que los maestros evalúan y califican normalmente; el nivel medio muestra que el alumno opina que normalmente entiende poco al profesorado, considera que sus profesores son algo autoritarios, juzga que el profesorado es bastante exigente, opina que las notas no son muy desajustadas y objetivas; un nivel alto dice que el estudiante piensa que entiende y comprende bien a sus profesores, piensa que sus profesores son poco autoritarios, juzga que sus profesores no son muy exigentes, opina que los profesores califican bien, objetivamente, considera que entiende normalmente a sus profesores, asume

una actitud favorable y positiva ante el estudio; un nivel muy alto quiere decir que al joven le gusta y acepta bien los métodos pedagógicos usados, le parecen ajustadas y objetivas las notas que obtiene, considera que entiende muy bien a sus profesores.

El test Alfa I pretende diagnosticar, pronosticar y facilitar la acción en torno a los hábitos de estudio y de trabajo, así como las actitudes respecto a la enseñanza y del profesorado. Se trata pues, de la evaluación psicológica complementaria de los estudiantes en cuatro áreas básicas que permiten una orientación pedagógica más aquilatada.

En cuanto a la fundamentación estadística de los test Alfa está, primero, la fiabilidad, con dos coeficientes : el obtenido con el método test-retest, que es para los hábitos de estudio: 0.736, hábitos de trabajo: 0.641, actitud – enseñanza: 0.838 y actitud – profesorado: 0.852; y el obtenido mediante el método de dos mitades equivalentes que tiene coeficientes en hábitos de estudio y de trabajo; 0.760 y 0.751 respectivamente; y en actitudes frente a la enseñanza y profesorado: 0.830 y .0880, respectivamente, concluyendo pues que el test Alfa I muestra una alta fiabilidad estadística, ya que la estabilidad y precisión de sus medidas así lo constatan. Segundo, la validez está estudiada en dos vertientes:

1. validez intrínseca, y consiste en presentar los índices de atracción y de homogeneidad de cada ítem y la realización del análisis factorial.

2. validez extrínseca es estudiada mediante el establecimiento de una comparación estadística entre los resultados ofrecidos por el test alfa, y las notas escolares por un lado y una escala valorativa, que sobre esos sujetos ha contestado personal capacitado, y que abarca los mismos rasgos y matices explorados por el test. Además, incluye un estudio comparativo de los test alfa con el test ACH-73 y con el IHE.

Los resultados obtenidos tanto para la fiabilidad, como para la validez en todos sus aspectos justifican la afirmación de encontrarse ante un buen instrumento para la psicología de la orientación.

Mediante el adecuado uso del test alfa, se estará en disposición no sólo de nuclealizar aquellos hábitos y actitudes que posean una relación directa con el buen rendimiento académico, sino que también se podrá comprender mejor el comportamiento de los estudiantes con fracaso escolar, al tiempo que se estará en disposición de prestarles ayuda puntual y localizada en sus concretas necesidades.

Con estos dos instrumentos, el docente podrá completar el conocimiento de la personalidad de sus alumnos, de sus aptitudes, de la conveniencia o no en la formación de grupos diferenciados de trabajo y cuáles deberán ser sus componentes, así como la formulación de pronósticos de rendimiento.

En definitiva, se trata de dos pruebas que permiten diagnosticar los fallos que los estudiantes tienen respecto a los hábitos de estudio y actitudes, al igual que los rasgos de personalidad predisponentes para el bajo nivel escolar;

permite, por ello mismo, pronosticar las consecuencias previsibles en cuanto al rendimiento académico y, finalmente, actuar en consecuencia mediante la elaboración de las oportunas correcciones a través de la modificación de dichos hábitos y actitudes. (Martín, 1982))

El instrumento utilizado para medir el rendimiento académico fue el listado de calificaciones del primer, segundo y tercer bimestre de la coordinación académica del colegio Montessori, este documento contiene las calificaciones por áreas y un promedio acumulado, para este estudio, se tomaron los datos correspondientes a las materias básicas para la institución como son matemáticas, inglés, sociales, ciencias y español. Los símbolos de calificación E, B+, B, B-, I, son los medios más populares de informar las notas en la actualidad. . En general, los sistemas escolares establecen categorías de porcentajes equivalentes para cada uno de éstos símbolos. Aunque los porcentajes varían de un distrito escolar a otro, el siguiente es el utilizado en el colegio Montessori: I: del 1% al 59.9%, su equivalente en calificación es: de 1.0 a 2.99, B-: del 60% al 69.99%, su nota correspondiente es de 3.0 a 3.49; B: del 70% al 79.99%, correspondiente a la calificación de 3.5 a 3.99; B+: del 80% al 89.99% equivalente a la notas entre 4.0 y 4.49 y E: del 90% al 100% correspondiente a calificaciones entre 4.5 y 5.0.

Cuando se le asigna una valoración numérica y/o cualitativa a los símbolos, en la Institución significa lo siguiente, E=5.0, Excelente, lo cual implica que el estudiante siempre manifiesta autonomía en cada acto de la vida escolar,

siempre actúa con responsabilidad, aplica el conocimiento siempre, tiene dominio del área de conocimiento, elevado nivel de desarrollo de habilidades y destrezas, preparación excepcional para el aprendizaje posterior, mayor capacidad de aplicación y construcción del conocimiento, mayor habilidad de trabajo autónomo, participación activa y espontánea generando nuevos conocimientos, desarrollo integral óptimo, capacidad de análisis y síntesis con las Ciencias y los fenómenos entre sí, sensibilidad social y tolerancia hacia el otro, capacidad de crear y recrear el conocimiento.

B+ 4.0, la mayoría de las veces, lo que significa que el joven tiene dominio del conocimiento superior mínimo, desarrollo avanzado de la mayor parte de las habilidades y destrezas, cumple pre-requisitos para el aprendizaje posterior, la mayoría de veces manifiesta autonomía en cada acto de la vida escolar, la mayoría de veces actúa con responsabilidad, aplica el conocimiento la mayoría de veces, manifiesta casi siempre inquietud y curiosidad por el saber, es coherente entre lo que piensa, siente y hace casi siempre, valora y argumenta hechos de situaciones vivenciales en comunidad.

B 3.5, casi siempre, quiere decir que el estudiante tiene dominio del conocimiento superior al mínimo, desarrollo avanzado de la mayor parte de habilidades y destrezas, cumple pre-requisitos para el aprendizaje posterior, aplica el conocimiento muchas veces, casi siempre manifiesta autonomía en cada acto de la vida escolar, casi siempre manifiesta responsabilidad y constancia, tiene capacidad de aplicación y construcción del conocimiento.

B- 3.0, en algunas ocasiones implica que el estudiante carece del conocimiento en algunas ideas fundamentales, el desarrollo de algunas destrezas y habilidades básicas no corresponde a su nivel, deciente en algunos pre-requisitos para el aprendizaje, presenta dificultades en reconocer, interpretar y argumentar algunos conceptos fundamentales, tiene ritmo lento en su proceso de aprendizaje, demuestra poco interés por el desarrollo de las actividades del área, en muy pocas ocasiones actúa con constancia y responsabilidad, en algunas ocasiones manifiesta autonomía en actos de la vida escolar, aplica el conocimiento algunas veces.

I 2.0, casi nunca, quiere decir que el joven la mayor parte de los conceptos y principios básicos es deficiente, se le dificulta demostrar la mayor parte de las aptitudes y destrezas esenciales, su actitud no es favorable para el aprendizaje, deficiente en muchos pre-requisitos para el aprendizaje posterior, le falta responsabilidad y constancia en los procesos, rara vez manifiesta responsabilidad y constancia y aplica el conocimiento rara vez.

Lo anterior corresponde a las conclusiones de la jornada pedagógica del 12 de agosto de 2000 "Escuela continuada a docentes" y está registrado en el PEI institucional. Para este estudio, estos símbolos se convirtieron en número y se sacó el promedio de las asignaturas básicas para cada período y luego el acumulado (los tres períodos) correspondiente a cada estudiante de la muestra. Se tomaron solo los tres primeros periodos, ya que a los estudiantes que no obtienen los logros en ésta etapa, reciben por parte de los docentes, actividades

de recuperación o actividades pedagógicas complementarias en donde ellos tienen la oportunidad de superar las deficiencias y alcanzar los logros esperados para su nivel. (código educativo, 1994)

Procedimiento:

En el colegio Montessori de la ciudad de Cartagena, se detectó, que un grupo de estudiantes venían presentando desde hace varios años un bajo rendimiento académico, sin embargo, a pesar de los compromisos asumidos por el colegio, por los padres e incluso los mismos alumnos la situación no mejoraban; fue por este motivo que la psicóloga Isis González Grau, coordinadora de la primaria de la Institución, presentó la problemática para que se consultara en la teoría, qué otras variables además de las trabajadas por el colegio, podían estar interviniendo en el bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Luego se elaboró la propuesta y no solamente se sometió a consideración al comité de evaluación de la Universidad, sino también a los directivos del colegio Montessori para ver si el estudio era aprobado.

Una vez aprobado, se procedió a la construcción del marco teórico cuya bibliografía fue apoyada por artículos de Internet, libros, tesis, revistas, etc. También se investigó, el instrumento más idóneo que nos permitiera medir las variables de investigación y entre muchos, se encontró que los test CPQ y el Alfa I satisfacían las necesidades que la investigación requería.

La población objeto de estudio, son 28 niños que se encuentran dentro de la problemática estudiada, se consultaron sus notas académicas correspondientes al primer, segundo y tercer periodo del año en curso y se les aplicaron los cuestionarios de manera grupal siguiendo las respectivas instrucciones, luego las hojas de respuestas del test Alfa I fueron enviadas a la ciudad de Bogotá, a Cospa, para que se realizara el proceso de calificación, mientras se calificaba el CPQ de manera manual. Una vez se obtuvieron los resultados, se hizo el proceso necesario para conocer la medición de las variables y la posible relación entre las variables de estudio y rendimiento académico.

Para realizar el análisis de los resultados arrojados por las pruebas, se contactó con el profesor Juan Carlos Robledo y Juan Torres, quienes sugirieron utilizar el programa estadístico SPSS y el coeficiente de correlación de Spearman. Luego se procedió a elaborar la discusión con base en el marco teórico.

Recursos:

La investigación fue realizada por Iveth Barrios Tous y Delcy González de la Cruz, estudiantes de psicología de la Corporación Universitaria Tecnológica de Bolívar; la psicóloga y pedagoga Isis González Grau como directora, la Psicóloga Mónica Mojica Perilla como asesora metodológica; asesores estadístico, Juan Torres Valdés, especialista en estadística y en investigación social y el

economista Juan Carlos Robledo, docente de la facultad de ciencias económicas de la C.U.T.B.

La realización de este estudio requirió de una inversión económica de \$1'100.000.00 Los costos se encontraron distribuidos de la siguiente manera:

| | |
|---------------------------|------------|
| Libros | \$ 210.000 |
| Pruebas..... | \$ 150.000 |
| Impresión..... | \$ 200.000 |
| Fotocopias..... | \$ 100.000 |
| Asesorias | \$ 50.000 |
| Llamadas telefónicas..... | \$ 50.000 |
| Transportes..... | \$ 240.000 |
| Otros..... | \$ 100.000 |

Para la realización de este estudio fue necesario establecer un cronograma de actividades. Este cronograma comprendió las siguientes actividades con sus fechas:

1. Diseño de propuesta: septiembre/1999
2. Elaboración anteproyecto Enero 17 de 2000 hasta Septiembre 12 de 2000
3. Entrega de anteproyecto Septiembre 12 de 2000
4. Resultado anteproyecto Octubre 12 de 2000
5. Aplicación de la prueba CPQ Octubre 18 y 19 de 2000
6. Aplicación de la prueba Alfa I Octubre 23, 2000
7. Análisis de los datos y discusión: Enero a abril de 2001,

8. Entrega de la tesis: abril 23 del 2001

RESULTADOS

A continuación se describirá el comportamiento de la muestra estudiada en relación con las variables objeto de la investigación: rendimiento académico, personalidad, hábitos de estudio y actitudes hacia el estudio. Inicialmente se describirán las características de la muestra como son la edad y el sexo, luego el rendimiento académico, después la personalidad y por último los hábitos y actitudes hacia el estudio. Una vez realizado este proceso se utilizó el coeficiente de correlación Spearman para conocer la relación existente entre la variable predictora y las variables criterio.

Para describir las variables se miró el porcentaje de los estudiantes que presentaron una determinada modalidad en las diferentes variables con respecto al total de la muestra, y se obtiene multiplicando la proporción por 100. para la representación gráfica de la distribución porcentual de las variables se muestra el diagrama de sectores ó torta.

En la realización del análisis estadístico de los resultados, se aplicaron los siguientes elementos: Coeficiente de correlación de rango de Spearman, establecimiento de los rangos de cada variable y Z, el nivel de significancia.

El coeficiente de Spearman de correlacion por rangos se obtuvo aplicando los cinco pasos siguientes:

1. Se remplazaron los n valores de X por sus rangos R_x , asignando el rango de 1 a la X más grande y el rango de n a la pequeña. Si 2 o mas valores X están empatados, a cada uno de ellos se asignó el rango promedio de las posiciones

de rango que, de lo contrario, se les hubiera asignado individualmente de no haber ocurrido los empates.

2. Se remplazaron los n valores de Y por sus rangos R_y , al igual que en el paso 1.

3. Se obtuvo un conjunto de resultados de diferencias de rango para cada uno de los n sujetos $d_{R1} = R_{xi} - R_{yi}$, donde $i=1, 2, 3, \dots, n$.

4. Se obtuvo la d^2_{Ri} , la suma de cada uno de los resultados de diferencias de rangos al cuadrado.

5. El coeficiente de Spearman de correlación por rangos r_s , se obtuvo mediante la siguiente formula:

El coeficiente de correlación por rangos es una medida relativa que varia desde -1 hasta $+1$ indicando -1.00 una correlación negativa perfecta, $+1.00$ una correlación positiva perfecta, y 0 falta de relación entre los datos de las dos variables. Valores, por ejemplo de -0.14 y $+0.14$ tienen una misma intensidad y ambos indican un relación muy débil, cuanto más se acerque a $+1.00$ ó -1.00 , mayor será la correspondencia entre los dos grupos de calificaciones (Rendimiento académico con personalidad, hábitos de estudio o actitudes). El valor absoluto del coeficiente indica la fuerza de la relación, es decir, la relación es directamente proporcional, mientras la variable predictora aumenta, la variable criterio aumenta; y si disminuye la primera, la segunda también. Así los resultados en Y serán completamente predecibles, si se conocen los de X (signo positivo). Si se acerca a -1.00 , los resultados en Y también serán predecibles y

la relación es inversamente proporcional, es decir mientras la variable predictora aumenta, la variable criterio disminuye o viceversa (signo negativo). Si se acerca a 0.00, la relación entre los pares de calificaciones X y Y son independientes entre si, no hay relación, por lo tanto, el coeficiente de correlación por rangos es 0. De esta forma se ve que el signo del coeficiente indica la dirección de la relación. (Weimer R, 1996)

Para evaluar si hay o no hay una relación significativa entre x y y se puede probar la hipótesis nula de independencia contra la alternativa de que hay alguna cola, como la de este estudio, las hipótesis nulas y alternas son:

H_0 : las dos variables X y Y son independientes (igual a 0)

H_i : hay asociación, ó positiva ó negativa entre X y Y (diferente de 0)

Para probar la hipótesis nula se puede usar la siguiente formula de aproximación de muestras $Z = r_s \sqrt{n-1}$ y con base en el nivel de significación seleccionado, del 95%, se puede rechazar la H_0 si el valor de Z calculado se encuentra en la región apropiada de rechazo, dependiendo de si se empleó una prueba de dos colas o de una cola. (Berenson, Levine, D 1992).

Es importante recalcar que r_s indica sólo el grado de relación entre dos variables, mas no la causalidad. Si X y Y tienen una elevada correlación, pueden existir tres tipos de explicaciones: 1) X causa a Y, por lo tanto, los cambios en X afectan a Y; 2) Y causa a X, por lo tanto, los cambios en Y afectan a X; o 3) X y Y se ven afectadas.

La escala de medición de las variables fue ordinal, ya que establece una relación de orden entre las variables, es decir, los elementos de una de las series o de ambos son posiciones. (Lincoyan, 1994)

A continuación se presentan los datos descriptivos de la población, obtenida a través del programa SPSS:

12 de los estudiantes de 6° del colegio Montessori tienen 11 años, lo que equivale al 42.9% de la muestra y 16 tienen 12 años, correspondiente al 57.1% para un total de 28 estudiantes lo que equivale al 100% de la muestra.

(ver figura 1)

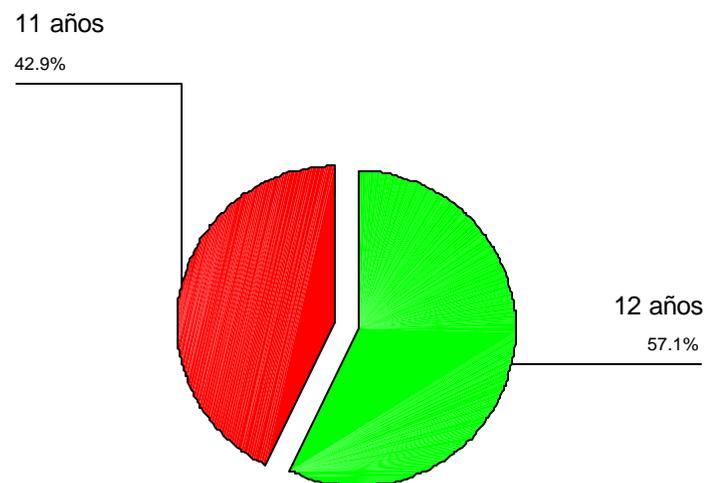


Figura 1. Distribución porcentual de edades

18 alumnos son de sexo masculino lo cual equivale al 64.3% y 10 son de sexo femenino equivalente al 35.7. (ver figura 2)

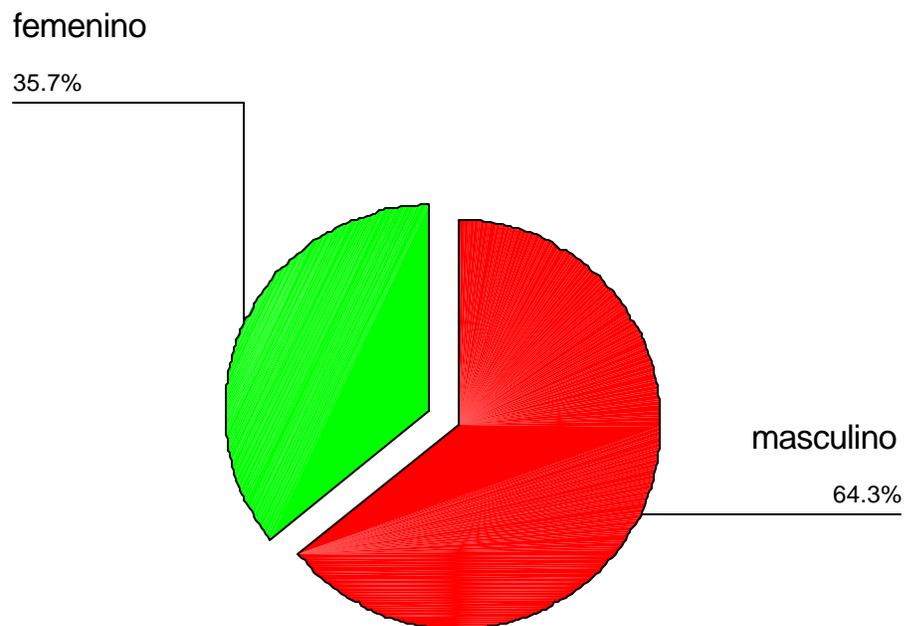


Figura 2. Distribución en porcentajes de estudiantes por sexo

10 de los estudiantes tienen un rendimiento académico insuficiente, lo que equivale a un 35.7%; 17 tienen en su rendimiento académico B menos, lo que equivale a un 60.7% y 1 tiene un buen rendimiento académico lo que equivale a un 3.6%.

(ver figura 3)

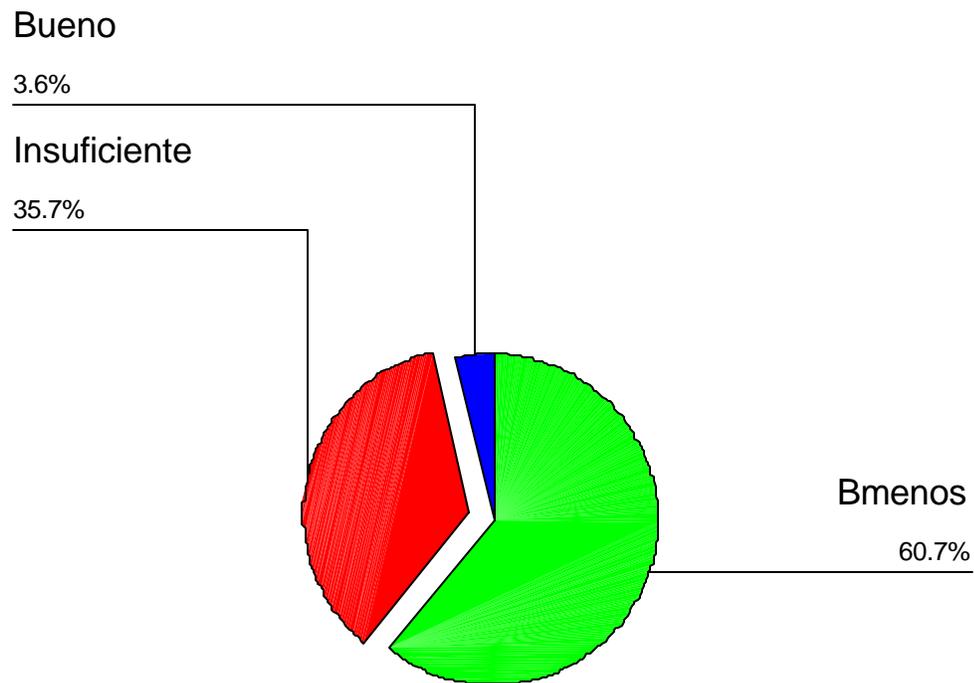


Figura 3. Distribución porcentual del Rendimiento Académico

A continuación se presentan los resultados arrojados por la prueba de personalidad CPQ:

El rasgo de personalidad reservado equivale al 21.4% de los estudiantes; un equilibrio reservado – abierto equivale a un 39.3% de los estudiantes ; el rasgo de personalidad abierto equivale al 39.3% de los estudiantes. (ver figura 4)

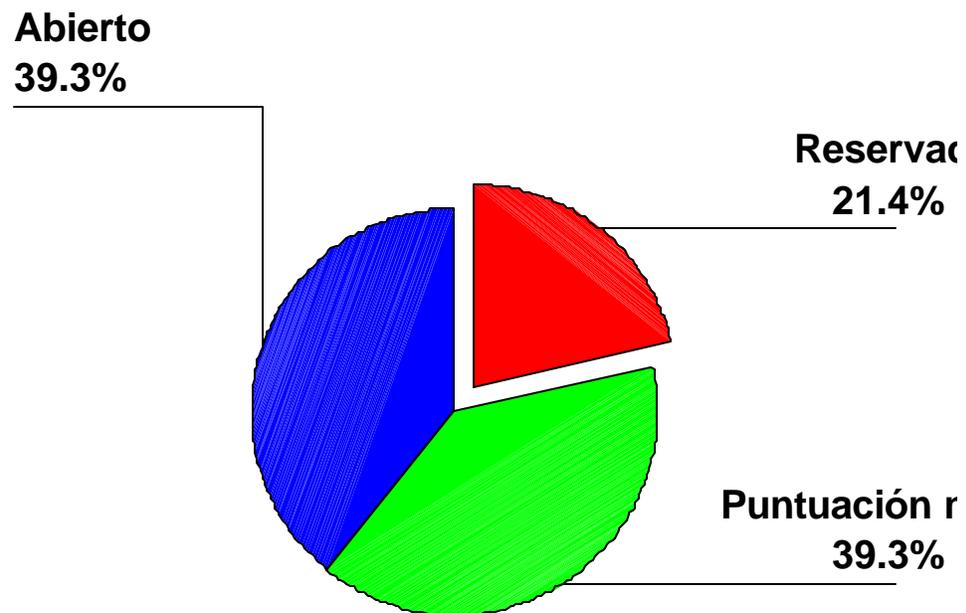


Figura 4. Distribución porcentual del Factor A: Reservado – Abierto

6 de los estudiantes poseen una inteligencia baja ó pensamiento concreto, lo cual equivale al 21.4%; 6 tienen un equilibrio entre inteligencia baja y alta correspondiente al 21.4% y 16 tienen inteligencia alta, lo que equivale al 57.1%. (ver figura 5)

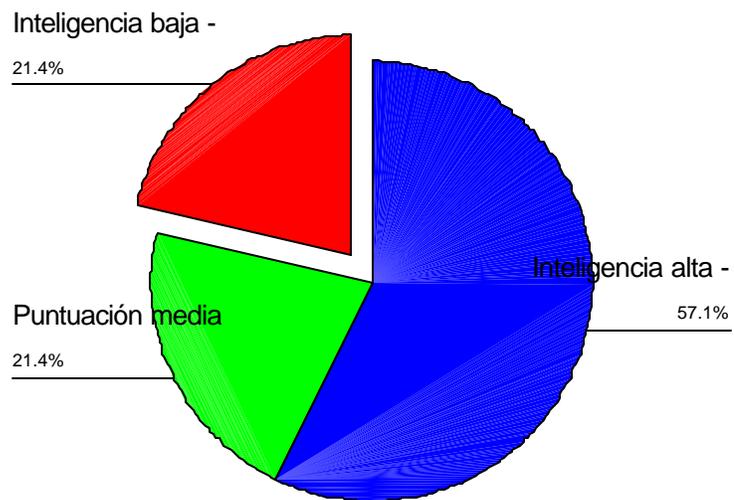


Figura 5. Distribución porcentual del Factor B: Inteligencia Baja – Alta

En 5 alumnos predomina el rasgo emocionalmente afectado lo que corresponde al 17.9% de la muestra; 8 tienen equilibrio emocional que es el 28.6% y 15 son emocionalmente estable equivalente al 53.6%. (ver figura 6)

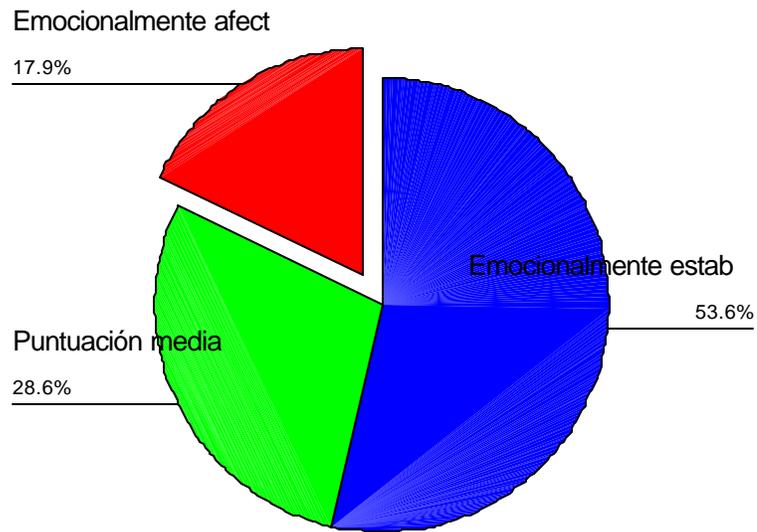


Figura 6. Distribución porcentual del Factor C: Emocionalmente Afectado – Estable

7 estudiantes poseen el rasgo de personalidad calmoso lo que equivale al 25%; en 13 predomina un equilibrio entre calmoso – excitable lo que equivale al 46.4% y 8 estudiantes poseen el rasgo excitable lo que equivale 28.6%. (ver figura 7)

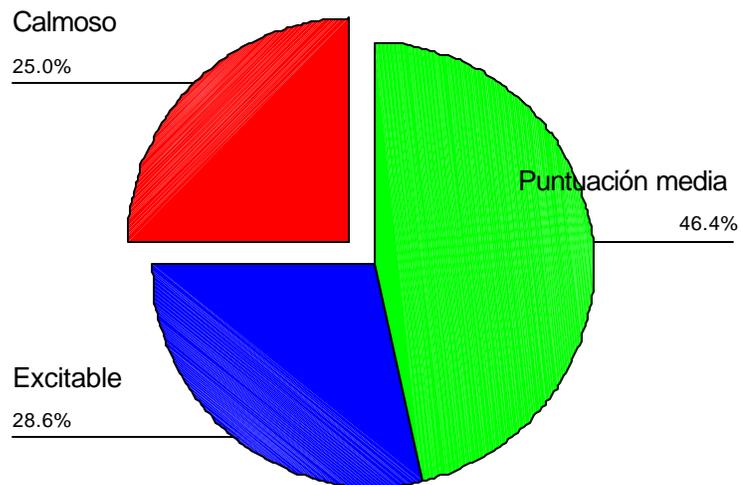


Figura 7. Distribución porcentual del Factor D: Calmoso - Excitable

10 estudiantes tienen un predominio del rasgo sumiso equivalente al 35.7%; en 11 hay un equilibrio entre sumiso – dominante correspondiente al 39.3% y en 7 predomina el rasgo dominantes lo que equivale al 25%. (ver figura 8)

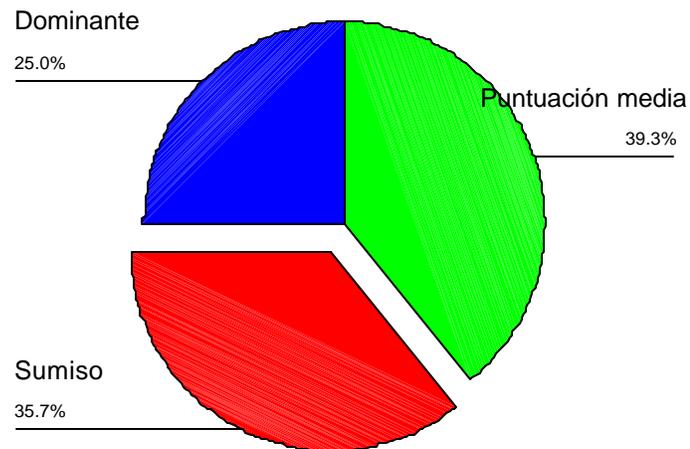


Figura 8. Distribución porcentual del Factor E: Sumiso – Dominante

En 6 de los estudiantes predomina el rasgo de personalidad sobrio lo que equivale al 21.4% de la muestra; 12 estudiantes presentan un equilibrio entre sobrio – entusiasta correspondiente al 42.9% y 10 estudiantes poseen el rasgo entusiasta equivalente al 35.7%. (ver figura 9)

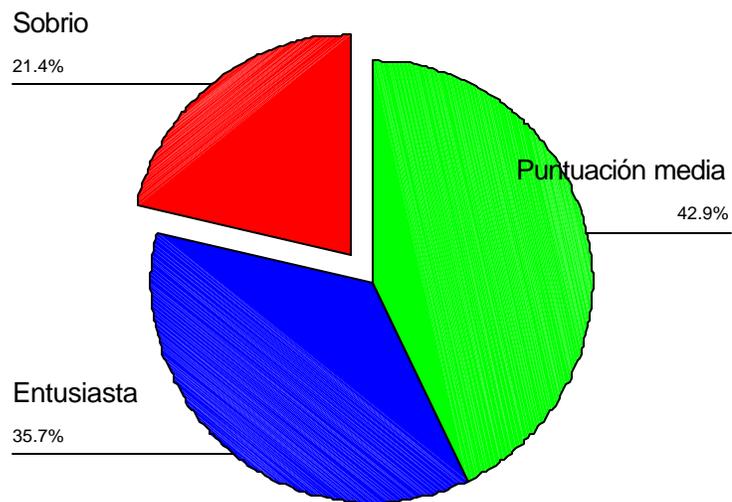


Figura 9. Distribución porcentual del Factor F: Sobrio – Entusiasta

6 estudiantes poseen el rasgo de personalidad despreocupado lo cual equivale a un 21.4%; 9 presentan un puntaje medio entre los rasgos despreocupado – consciente equivalente al 32.1% y en 13 predomina el rasgo conscientes lo que equivale 46.4%. (ver figura 10)

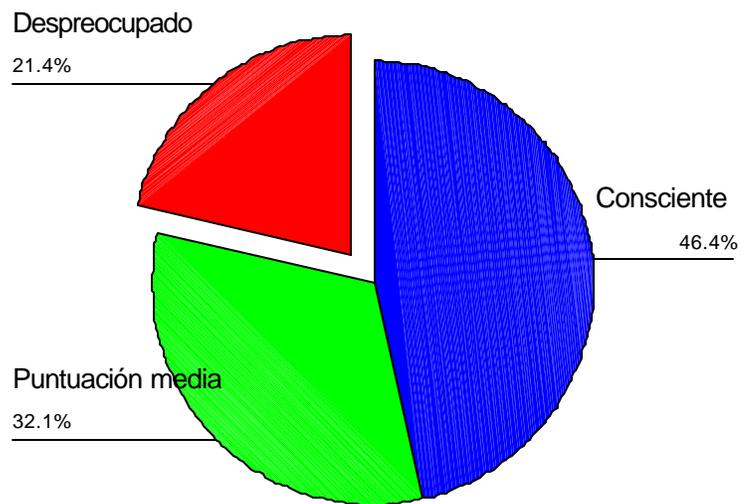


Figura 10. Distribución porcentual del Factor G: Despreocupado – Consciente

6 de los estudiantes de la muestra poseen el rasgo de personalidad cohibido lo cual equivale a un 21.4%; 14 presentan un equilibrio entre los rasgos cohibido – emprendedor equivalente al 50% y 8 de los estudiantes poseen el rasgo emprendedor lo cual equivale a un 28.6%. (ver figura 11)

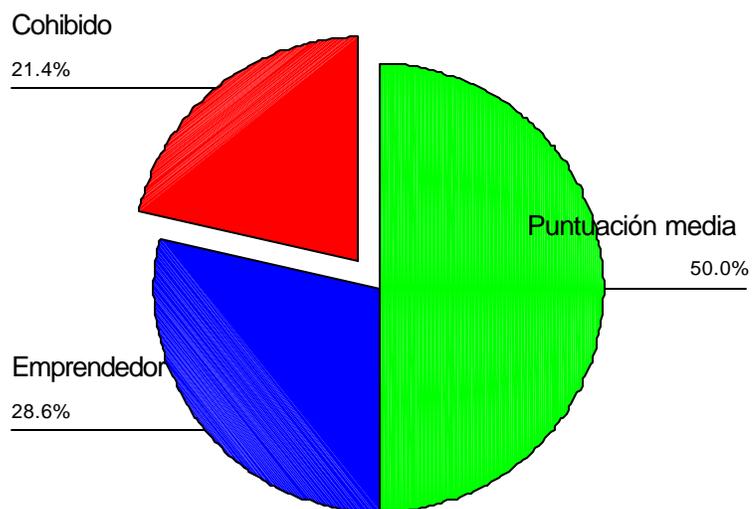


Figura 11. Distribución porcentual del Factor H: Cohibido – Emprendedor

18 estudiantes tienen el rasgo de personalidad sensibilidad dura correspondientes al 64.3% de la muestra; 7 presentan un equilibrio entre sensibilidad dura – blanda equivalente al 25% y 3 estudiantes poseen una sensibilidad blanda lo que equivale al 10.7% de la muestra. (ver figura 12)

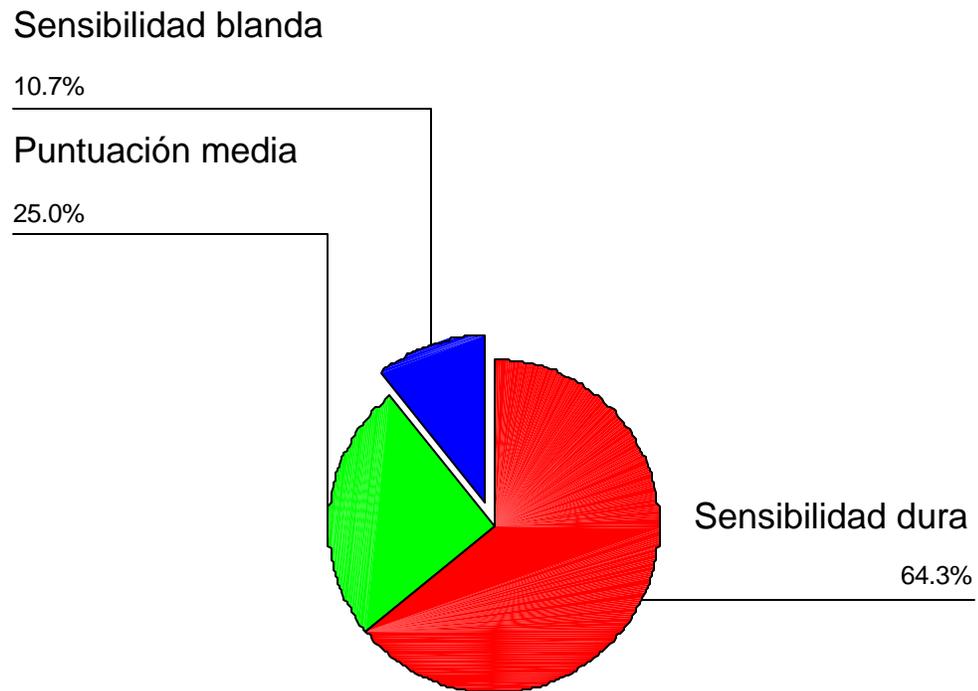


Figura 12. Distribución porcentual del Factor I: Sensibilidad Dura – Blanda.

En 10 de los estudiantes predomina el rasgo seguros lo cual equivale a un 35.7%; 11 presentan un equilibrio entre los rasgos seguro – dubitativo correspondiente al 39.3% y 7 poseen el rasgo dubitativo lo que equivale al 25%. (ver figura 13)

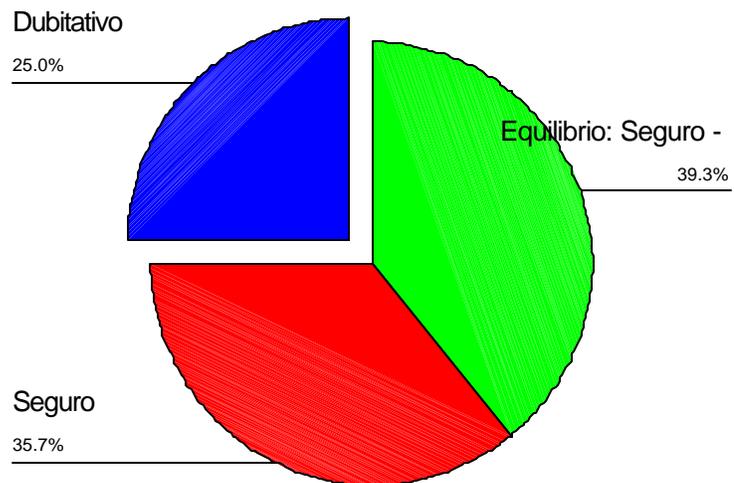


Figura 13. Distribución porcentual del Factor J: Seguro – Dubitativo

12 estudiantes poseen el rasgo de personalidad sencillo correspondiente al 42.9%; en 8 hay un equilibrio entre sencillo - astuto lo cual equivale al 28.6% y 8 estudiantes son astutos lo que equivale al 28.6% de la muestra. (ver figura 14)

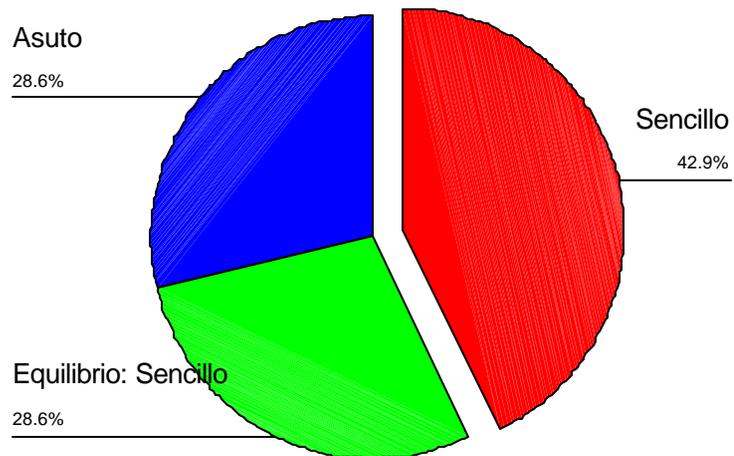


Figura 14. Distribución porcentual del Factor N: Sencillo – Astuto.

14 de los estudiantes poseen el rasgo sereno lo que equivale al 50%; en 11 existe un equilibrio entre los rasgos sereno – aprensivo correspondiente al 39.3% y en 3 estudiantes predomina el rasgo aprensivo lo que equivale al 10.7%. (ver figura 15)

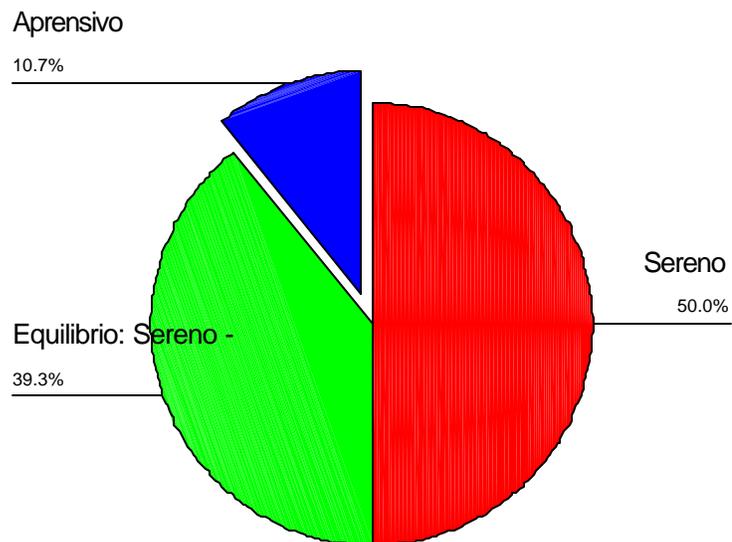


Figura 15. Distribución porcentual del Factor O: Sereno – Aprensivo.

En 8 estudiantes existe un predominio del rasgo menos integrado lo que equivale al 28.6%; 14 presentan un equilibrio entre los rasgos menos – más integrado que corresponde al 50% y 6 poseen el rasgo de personalidad más integrados lo cual equivale a el 21.4%. (ver figura 16)

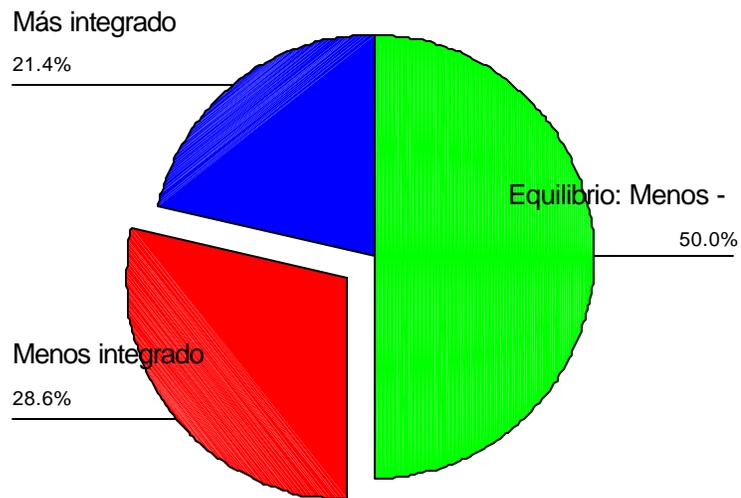


Figura 16. Distribución porcentual del Factor Q3: Menos - Más Integrado

8 estudiantes tienen el rasgo de personalidad relajados lo que equivale al 28.6%; en 8 de los estudiantes el rasgo relajado – tenso se presenta equilibrado correspondiente a un 28.6% y 12 poseen el rasgo de personalidad tenso lo cual equivale un 42.9% de la muestra. (ver figura 17)

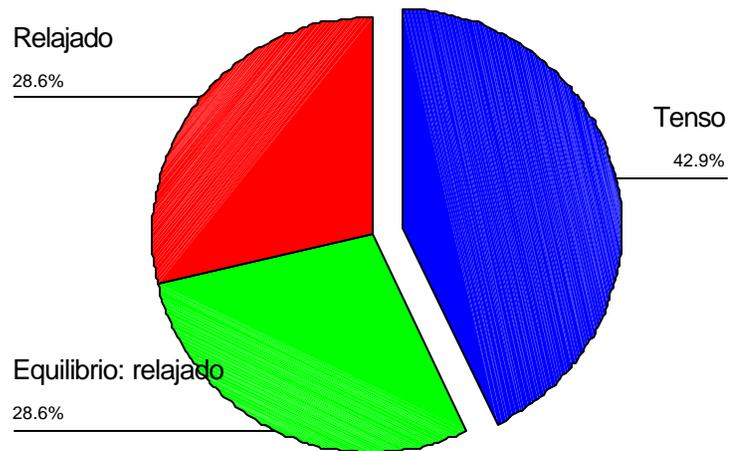


Figura 17. Distribución porcentual del Factor Q4: Relajado – Tenso.

5 estudiantes poseen el rasgo ajuste, correspondiente al 17.9%; en 12 hay un equilibrio entre los rasgos ajuste – ansiedad, equivalente al 42.9% y en 11 niños de la muestra predomina el rasgo ansioso lo que equivale a un 39.3%.

(ver figura 18)

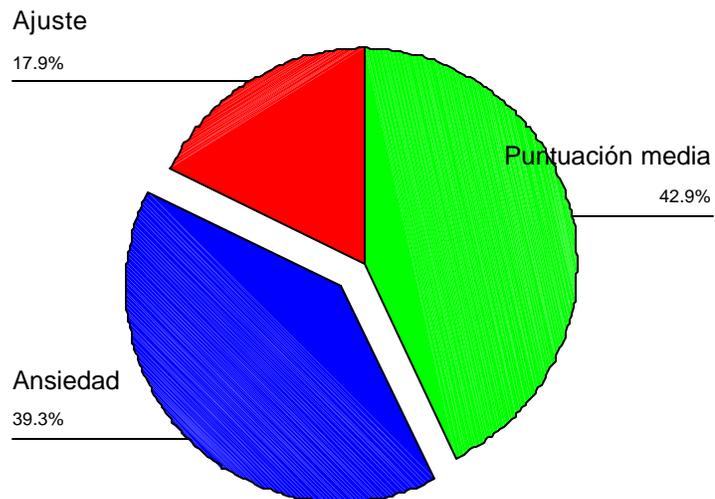


Figura 18. Distribución porcentual del Factor Q1: Ajuste – Ansiedad.

12 estudiantes tienen el rasgo de personalidad introvertido, lo que equivale a un 42.9%; en 11 hay un equilibrio entre los rasgos introversión – extraversión correspondiente al 39.3% y 5 estudiantes poseen el rasgo extrovertidos lo cual equivale a un 17.9%. (ver figura 19)

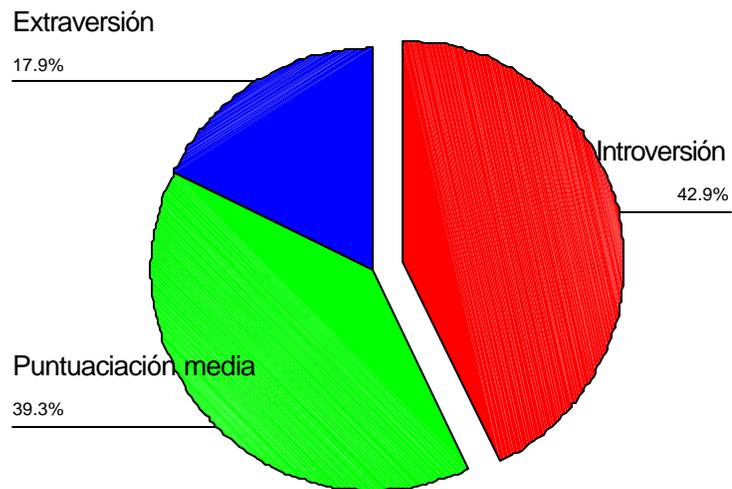


Figura 19. Distribución porcentual del Factor QII: Introversión – Extraversión.

En 4 estudiantes de la muestra, indican un predominio del rasgo patemia correspondiente a un 14.3%; 13 presentan un equilibrio entre patemia – excitabilidad/dureza lo que indica un 46.4% y 11 poseen el rasgo excitabilidad/dureza lo que equivale a un 39.3%. (ver figura 20)

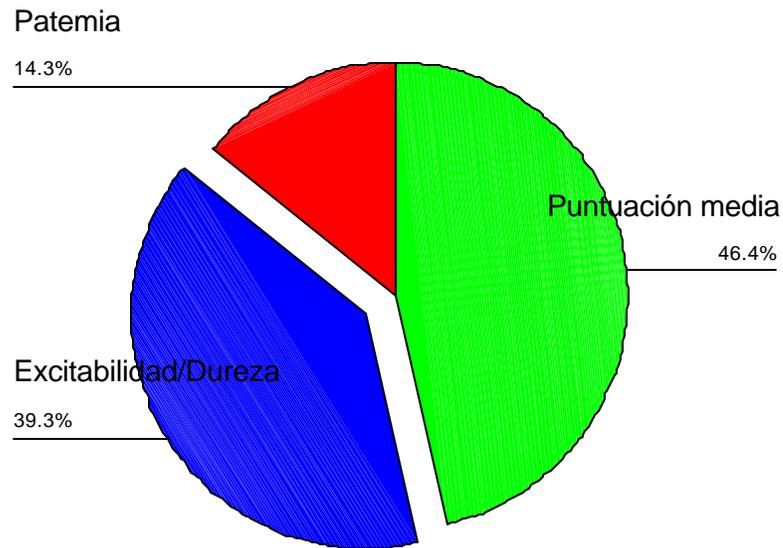


Figura 20. Distribución porcentual del Factor QIII: Patemia - Excitabilidad/Dureza.

Los resultados obtenidos a través de la prueba alfa I son:

4 estudiantes poseen un nivel muy bajo en cuanto a los hábitos de Estudio lo que equivale a un 14.3 %; 8 poseen un nivel bajo equivalente a un 28.6%; 9 nivel medio equivalente al 32.1% ,4 nivel alto lo que corresponde a un 14.3% y 3 a un nivel muy alto equivalente a un 10.7%.(ver figura 22)

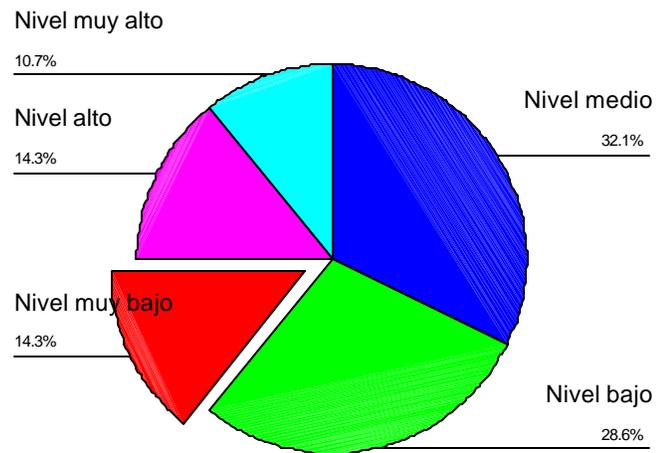


Figura 21. Distribución porcentual del Factor Hábitos de Estudio.

2 estudiantes poseen un nivel muy bajo en cuanto a los hábitos de trabajo lo que equivale a un 7.1%; 13 poseen un nivel bajo equivalente a un 46.4%; 9 nivel medio equivalente al 32.1% , y 4 nivel alto lo que corresponde a un 14.3%. (ver figura 22)

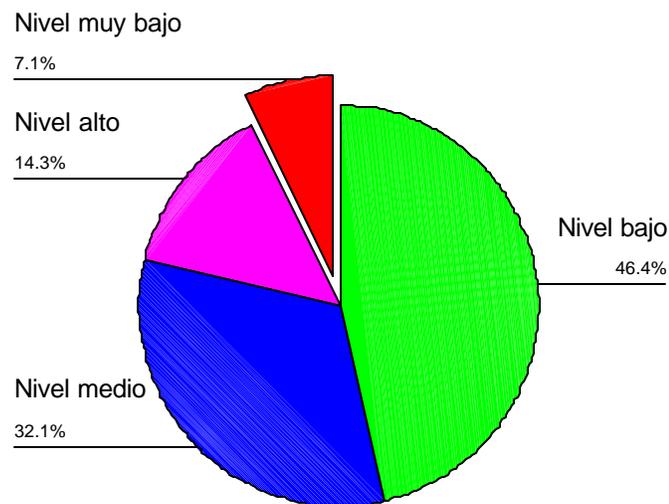


Figura 22. Distribución porcentual del Factor Hábitos de Trabajo.

4 estudiantes obtuvieron un nivel muy bajo en cuanto a las actitudes hacia el trabajo lo cual indica un 14.3%; 11 poseen un nivel bajo equivalente a un 39.3%; 6 nivel medio equivalente a un 21.4%; 6 nivel alto equivalente a 21.4% y 1 nivel muy alto lo que corresponde a un 3.6%. (ver figura 23)

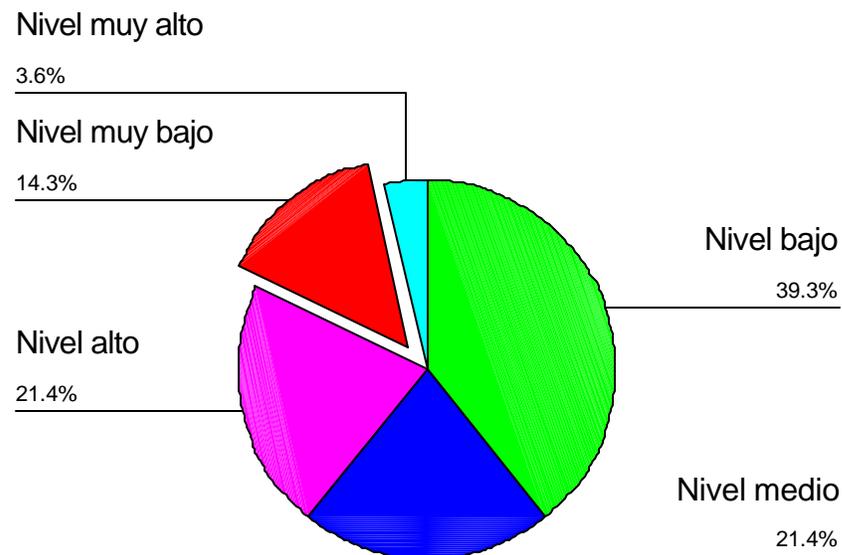


Figura 23. Distribución porcentual del Factor Actitudes hacia la Enseñanza.

7 estudiantes poseen un nivel muy bajo en cuanto a las actitudes hacia el profesorado, lo que equivale a un 25%; 5 poseen un nivel bajo equivalente a un 17.9%; 8 nivel medio equivalente al 28.6% y 8 nivel alto equivalente a un 28.6%. (ver figura 24)

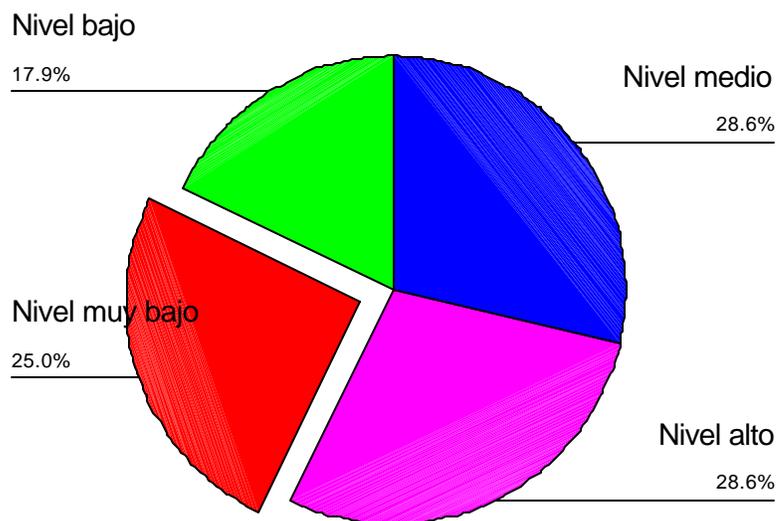


Figura 24. Distribución porcentual del Factor Actitudes hacia el Profesorado.

En lo concerniente al estudio de las posibles relaciones existentes entre la personalidad, los hábitos de estudio y actitudes hacia el estudio, con el rendimiento académico, se obtuvieron los siguientes resultados a través de la correlación de rango de Spearman. (Ver tabla 3, anexo B)

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor A es de 0.2878, lo cual indica una relación positiva pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z=1.495$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión

que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor B es de -0.2716 , lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -1.4116$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor C es de 0.1874 , lo cual indica una relación positiva pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 0.9737$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor D es de -0.3617 , lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -$

1.9053, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor E es de 0.0169, lo cual indica una relación positiva pero muy poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z=0.0878$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor F es de 0.0319, lo cual indica una relación positiva pero muy poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z=0.165$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor G es de 0.2024, lo cual indica una relación positiva pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 1.051$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor H es de 0.0306, lo cual indica una relación positiva pero muy poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 0.1589$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor I es de -0.1491 , lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -0.7747$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión

que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor J es de -0.2594 , lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -1.3478$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor N es de -0.3017 , lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -1.5676$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor O es de -0.3045 , lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -$

1.5821, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor Q_3 es de 0.04, lo cual indica una relación negativa pero muy poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -0.2078$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor Q_4 es de 0.245, lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -1.27302$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor Q_1 es de 0.3136, lo cual indica una relación negativa pero poco significativa desde el

punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = -1.6294$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor Q_{II} es de 0.2807, lo cual indica una relación positiva pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 1.4585$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula y llegamos a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y el Factor Q_{III} de 0.2112, lo cual indica una relación positiva pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 1.0973$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula, llegando a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y los Hábitos de Estudio es de 0.4538, lo cual indica una relación positiva y un poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 2.357$, es decir excede a éste valor crítico, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis investigativa, llegando a la conclusión que existe relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y los Hábitos de trabajo es de 0.4530, lo cual indica una relación positiva pero poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 2.353$, es decir excede a éste valor crítico, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis investigativa, llegando a la conclusión que existe relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y las Actitudes hacia la Enseñanza es de 0.0441, lo cual indica una relación positiva pero muy poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 0.2291$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula, llegando a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

La relación que existe entre el Rendimiento Académico y las Actitudes hacia el Profesorado es de 0.0804, lo cual indica una relación positiva pero muy poco significativa desde el punto de vista estadístico. Utilizando un Nivel de Significación del 95%, la prueba de dos colas tiene un valor de Z crítico de 1.96 y -1.96 , puesto que $Z = 0.4177$, es decir se encuentra por debajo de éste valor crítico, rechazamos la hipótesis investigativa y aceptamos la hipótesis nula, llegando a la conclusión que no hay relación significativa entre las variables para ésta población específicamente.

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito conocer la posible relación entre la personalidad, los hábitos y actitudes hacia el estudio con el rendimiento académico de los estudiantes de 6° del colegio Montessori. Los resultados obtenidos una vez analizada la población, muestran que para ésta no hay correlación significativa entre la variable personalidad y el rendimiento académico. No obstante conocer a nivel descriptivo el comportamiento de la población estudiada en cada uno de los rasgos de personalidad es una herramienta valiosa para los docentes o guías que están involucrados en el proceso educativo de estos estudiantes.

En una investigación realizada por Sánchez (1958), se observó que cuanto mayor va siendo el alumno, los factores personales y las relaciones humanas influyen con más fuerza que los factores intelectuales en el rendimiento académico.

Otros afirman que la personalidad es por si misma una fuente principal de la conducta del niño y si no es tenida en cuenta, no se lograría un cuadro completo de la causa que lo lleva a obtener algún nivel académico en particular; se convierte entonces en una herramienta valida el estudio de la personalidad ya que "no se puede prever un fracaso escolar sin antes conocer bien al alumno"(Tierno, 1988). Por otra parte, María Montessori (1903) sostiene que el

profesor nunca debe olvidar que en el campo psicológico no hay dos alumnos cuyo caso sea idéntico.

Esta relación entre la personalidad y el rendimiento académico es analizada y sustentada por otros autores tomados como referencia para la construcción del marco teórico; sin embargo en los resultados obtenidos como se mencionó anteriormente no se evidencia dicha relación; cabe entonces mencionar que dicha situación probablemente tuvo lugar porque en el momento del desarrollo de la prueba pudieron haber intervenido factores externos difíciles de controlar tales como baja motivación hacia la prueba, estados psicológicos o simplemente fatigabilidad y/o desgano.

Se podría considerar además que la edad en la cual se encuentran los estudiantes (11 – 12 años) son precisamente momentos en los cuales se experimentan muchos cambios, parece que no existiera un núcleo de personalidad estable, ya que adoptan diferentes roles sociales con la misma rapidez con la que posteriormente se abandonan; la característica principal en esta etapa es la ausencia de elecciones autónomas, el adolescente no se guía por sus propias elecciones, sino por las que realizan los demás, no cuestionan nada, solo aceptan las prescripciones de los amigos o la que siga en ese momento. (sprinthall, 1996).

La búsqueda de la identidad es el distintivo del desarrollo de la personalidad del adolescente; durante éste período prueban roles y conductas diferentes. Erikson sostiene, que los adolescentes disponen de cuatro alternativas al

enfrentarse con ellos mismos y con sus elecciones. La primera de ellas, es la adquisición de la identidad donde se explica, que luego de considerar sus verdaderas opciones el individuo ha tomado decisiones y trata de realizarlas; sin embargo, parece que son pocos los que alcanzan ésta etapa. La segunda, es la exclusión de la identidad, ésta describe las situaciones en las cuales no experimentan con identidades diferentes, ni consideran diferentes opciones, sino que se comprometen con las metas, los valores y los estilos de vida de otros. La tercera es la dispersión de la identidad, que tiene lugar cuando no llegan a conclusiones sobre quiénes son o qué desean hacer con su vida; es decir, no tiene una dirección firme. Los adolescentes que experimentan difusión de identidad pueden haberse esforzado inútilmente para hacer las elecciones o tal vez no hayan pensado en serio, en éstos temas. Finalmente, la moratoria, que consiste en la demora en el compromiso del adolescente con las elecciones personales y ocupacionales. Consideraba además, que los adolescentes suelen experimentar crisis de identidad o periodo temporal de moratoria y confusión. (Woolfolk, 1999)

Otro aspecto que se considera, según Rodrigues (1979), es que dentro de la personalidad de cada individuo las actitudes son un componente fundamental, y éstas son consideradas estructuras psíquicas duraderas de valoración positiva o negativa (componente cognitivo), de manifestación de sentimientos concretos (componente afectivo) y de tendencias en pro o en contra (componente conductual) de determinados fenómenos.

De igual manera en que se presenta una crisis en la búsqueda de identidad para los adolescentes, se presenta también una inconsistencia en las actitudes que éstos toman frente a una determinada situación, apoyándose esto en la teoría de la disonancia cognitiva consistente en una tensión cuando dos pensamientos, opiniones o creencias son psicológicamente incoherentes. (Myers, 1991)

Estos aportes se hacen valederos para la investigación, ya que señalan de alguna manera el porqué no se haya encontrado una relación significativa entre las actitudes y el rendimiento académico; no obstante, para intervenir eficazmente en el rendimiento académico de un determinado estudiante y para modificar sus hábitos de estudio, se hace necesario conocer su punto de partida real, y en él tiene gran incidencia la personalidad y las actitudes que presenta con sus características primarias y la coherencia que guarden entre sí la constelación de actitudes que posea. Porque es precisamente allí donde se encontrará la razón básica, de su determinado nivel de rendimiento. (Krech, 1978, mencionado por Martín 1982)

Conociendo las actitudes hacia el estudio, y hacia la vida en general, de un determinado individuo, se estará más cerca de poder establecer la causa de su comportamiento concreto, puesto que se conocerá el conjunto de necesidades que tiene y que ha de satisfacer el grado y característica de la información, que precisa y el contexto de personalidad que le sustenta. Cita

Bajo ésta realidad se sugiere que dentro de la evaluación que un docente haga con respecto a las características o rasgos de personalidad de los estudiantes, no se limite exclusivamente a los rasgos hallados en los resultados de una prueba o test de personalidad sino que también se contrasten los resultados con otras instancias de verificación (entrevista a padres, amigos, familiares, registro de observación, entre otras) para así obtener un conocimiento general y evitar que el test se convierta en el único elemento para establecer el diagnostico que pueda o no estar determinando su desempeño académico.

En lo concerniente a los hábitos de estudio y de trabajo, se encontró que existe una correlación positiva significativa con el rendimiento académico, lo que equivale a aceptar las hipótesis investigativas que sostienen la existencia de esta relación. Al ser la correlación positiva, indica que la relación es directamente proporcional, es decir, a mayores hábitos de estudio y de trabajo, mayor es el rendimiento académico de los estudiantes. Este resultado lo apoya Smirnov en 1985 cuando dice que el éxito de cada acción en gran parte depende de la capacidad del individuo para realizarla. Toda acción nueva se efectúa al principio muy imperfectamente, al comienzo incluso no se sabe cómo debe realizarse, pero en la medida en que se forman los hábitos se facilita el proceso.

En el colegio Montessori se encontró que el 14 % de los estudiantes poseen un nivel muy bajo en cuanto a los hábitos de estudio, el 28 % poseen

un nivel bajo, el 32 % tienen un nivel medio y solo el 14 % y el 10 % se encuentran en un nivel alto y muy alto respectivamente

El 7 % de los estudiantes poseen un nivel muy bajo en cuanto a los hábitos de trabajo, el 46 % posee un nivel bajo, el 32 % un nivel medio y solo el 14% un nivel alto

Los anteriores porcentajes son indicadores de la falta de hábitos tanto de estudio, como de trabajo por parte de los estudiantes investigados; para esta población ha sido común encontrarse con estudiantes que no saben administrar el tiempo, otros no saben ordenar sus apuntes y materiales de estudio, no entienden la manera de evaluar de sus profesores, entre otras.

Frente a esta situación el colegio Montessori a tomado ciertas medidas tales como la implementación de talleres para mejorar los hábitos y algunos otros relacionados con autoaprendizaje no obstante, los resultados permiten apreciar que el comportamiento no se ha visto modificado favorablemente, (Martín, 1982) dice que lo más difícil cuando se es estudiante es romper con los malos hábitos de estudio que se vienen aplicando de años.

Por otra parte, Smirnov y cols, (1985) sostienen que también hay muchos estudiantes escolarmente fracasados que después han triunfado en la vida, llegando a comprender que su fracaso era relativo, y en el transcurso de la adolescencia y la juventud supieron beneficiarse con sus nuevas actitudes educacionales recuperando su rendimiento académico.

Los niños, comienzan a adquirir hábitos desde que tienen contacto con el mundo. Una parte importante del programa diario de las escuelas Montessori, son actividades prácticas de la vida ordinaria. Estas actividades son de tres tipos: cuidado personal, cuidado del ambiente y cortesía en el trato con los demás; en las de cuidado personal incluye lavarse, sonarse la nariz y cubrirse la boca al toser o al estornudar entre otras; el cuidado del ambiente incluye cargar sillas y mesas sin hacer ruidos, abrir y cerrar las puertas, llevar agua en jarra, plantar y cuidar el jardín y los animales, entre otras; las de tipo social, incluye observar a otro niño trabajando sin interrumpirle, aprender a pedirle algo a otro compañero, a dar la mano para saludar y a expresar sus sentimientos. Las actividades anteriores, al ser repetitivas, permiten que el niño las vaya fortaleciendo y convirtiendo en parte de su repertorio conductual ó en hábitos y el debilitamiento se conseguirá mediante repeticiones con intensidad insuficiente o por debajo de la intensidad que posea el hábito del que se trate. (Bitácora del colegio, 1999)

"el niño es el embrión espiritual que se desarrolla espontáneamente y si lo seguimos desde el principio puede revelarnos muchas cosas"

Maria Montessori.

Visto de esta manera se considera relevante que la conformación de los hábitos de estudio y de trabajo deben ser implementados desde esta etapa, ya que la formación de estos hábitos es lo que cierra el arco de factores básicos para un

buen aprendizaje por medio del estudio y por ende, un buen rendimiento académico (Martín, 1982).

Esto también lo afirma J. Chevalier cuando dice que pedagógicamente, toda la educación consiste en la formación de hábitos. Para esto, es indispensable que en el colegio y el hogar periódicamente estén reforzando este tipo de conductas y además de servir como modelos, ya que como afirman Smirnov y cols (1985), en el desarrollo de los distintos tipos de actividad del niño, juega un gran papel la imitación. Observando los movimientos y acciones de los adultos, los niños procuran reproducirlos. Repitiendo sus intentos, ellos aprenden progresivamente acciones complicadas y al realizarlas y escuchar el elogio o la reprobación de los adultos, recibe un refuerzo positivo o negativo o un castigo positivo o negativo para sus acciones, la cual facilita la fijación de formas determinadas de conducta.

Después de ingresar al colegio, la actividad del niño adquiere otro carácter, se exige de él una actividad consciente, dirigida a alcanzar unos resultados exactamente determinados, debe aprender a observar las normas exigidas por la institución para su estudio y su comportamiento, y realizar tareas completamente de acuerdo con los requisitos y condiciones puestas. Es por esto que se hace necesario orientar al niño, para que se consienta de su situación y tome además la decisión de cambiar, también deberá conocer las diferentes técnicas de estudio, sus pasos, los aspectos de aprendizaje para lo cual se recomienda y su aplicabilidad. Todas las técnicas o estrategias para el estudio

que ayudan a aprender a administrar el tiempo, a tomar notas en clase, a prepararse para los exámenes, a resolver exámenes, a ser un lector eficaz, entre otras más, tienen un solo objetivo, el ayudar a ser un mejor estudiante aumentando el rendimiento académico. Pero ninguna técnica por sí sola tiene efecto si el estudiante no conoce su uso. Estas tienen por objeto la formación y el perfeccionamiento de los hábitos.

Clements y Alexander en 1975, concluyeron en una investigación amplia, que los niños aprenden más, se adaptan mejor y progresan con mayor rapidez cuando se les entrena a tener hábitos de trabajo (Walker, 1994)

Para la adquisición de hábitos de estudio y de trabajo es necesario que el niño adopte una actitud responsable con respecto a las tareas que realiza, de organizar bien el lugar de trabajo, de hacer un buen uso de los materiales empleados, de hacer una buena distribución de las acciones en el tiempo, según su contenido y relación con otras acciones, de controlar sistemáticamente las tareas ejecutadas, teniendo en cuenta si corresponden a lo que se exige del proceso y del producto del trabajo, de superar con éxito las dificultades, descubriendo sus causas y perfeccionando las habilidades y hábitos, demostrar iniciativa y espíritu creador para mejorar los métodos de estudio y aumentar su productividad, ya que los hábitos formados y consolidados bien en el colegio se hacen formas permanentes de conducta y se transforman en rasgos relativamente constantes de la personalidad.

En la medida que se consolidan los hábitos de estudio y de trabajo adquiridos en el colegio, el estudiante podría tener la capacidad de conocer tipos especiales de trabajo y destacar las habilidades que tienen y esto les ayudará a escoger con más fundamento la profesión al terminar su bachillerato.

Gardner en 1974, sostiene que los esfuerzos conjuntos hogar – escuela responden con mayor efectividad a las necesidades de niños con bajo rendimiento académico que aquellos que realiza solo la escuela, entonces, los procedimientos y prácticas que implementen los profesores deben involucrar a los padres de familia, para que juntos participen en programas de manejo conductual. Por ello se considera necesario proponer algunas orientaciones a la luz de la psicología educativa en la escuela para el desarrollo de estos programas (ver anexo C)

Teniendo en cuenta que la investigación tuvo un nivel de significación del 95% y que los instrumentos son validados y confiables, el grado de estabilidad y precisión del estudio (fiabilidad) es aceptablemente alto, y, por tanto, su estructura interna es adecuada.

En la realización de esta investigación se pretendieron cuatro objetivos básicos: en primer lugar describir el comportamiento de la muestra con respecto a las variables estudiadas. En segundo lugar mostrar las correlaciones existentes entre la variable predictora y las variables criterio. En tercer lugar, y partiendo de lo anterior, establecer un modesto inicio de investigación abierta, en torno a una estructura básica y compleja del ser psicológico de los estudiantes que

tratamos. Y en cuarto lugar. Proponer algunas estrategias para el desarrollo de los programas encaminados a potenciar el rendimiento académico de los estudiantes.

Resumen

Para evaluar la relación existente entre la personalidad, las actitudes y los hábitos de estudio con el rendimiento académico de los estudiantes de sexto grado del Colegio Montessori de la ciudad de Cartagena, se utilizó un diseño descriptivo – correlacional, con una población intencional no probabilística constituida por 28 niños con bajo rendimiento escolar. Posteriormente se les aplicó las pruebas CPQ para medir la personalidad y Alfa I para medir los hábitos de estudio y las actitudes. Luego se estableció la relación entre las variables predictoras y criterio con el coeficiente de correlación de rangos de Spearman.

En cuanto al comportamiento de la población se presentó consistencia en los resultados de las variables. hábitos de estudio, que predomina un nivel bajo; en los hábitos de trabajo, un nivel bajo; en cuanto a las actitudes hacia el trabajo, un nivel bajo, en cuanto a las actitudes hacia el profesorado predomina un nivel bajo.

Contrariamente a la teoría consultada, se encontró que no existe relación significativa para esta población, entre la personalidad y las actitudes con el rendimiento académico. No obstante, con respecto a los hábitos de estudio y de trabajo con el rendimiento académico si se encontró una correlación significativa.

Referencias

Berenson, M.; y Levine D. (1992) Estadística básica en administración conceptos y aplicación Ed. Prentice hall 1992.IV edición.

Colegio Montessori, (1999) Bitacora

Borda, E.; Pinzón, B. (1997) Rendimiento académico, Ed. Magisterio, Colombia

Cattell, R. (1981) CPO; TEA ediciones; España.

Conaced (1994) Código educativo cooperación editorial magisterio. Colombia.

Correa, A. (1997) Aprendizaje abierto El Lobo Editores Ibagué-Tolima-Colombia.

Craig, G. (1992) Desarrollo Psicológico, Prentice hall, VI ed. México.

García, C.; Huidoro, B.; Gutiérrez, M.; Condemarín, G. (1999) A estudiar se aprende, Alfaomega Grupo Editor, Chile.

Gosalbez,A(1990) Orientación y Tratamientos Psicopedagógicos. IIIEd. Mexico

Hernández, Fernández, Batista 1998) Metodología de la investigación. México.

[Http://WWW.mec.es/teseo/](http://WWW.mec.es/teseo/). Tesis, rendimiento académico. Universidad de Teseo. España.

Lafrancesco,G (1995) Proyecto educativo para pre-escolar Ed. Libros y libres.

Lincoyan, G (1994) Curso práctico de estadística Ed. Mc Graw Hill, México.

López, J. (1992) Evolución y Desarrollo -Psicología Práctica -El Fracaso Escolar- Espacio y Tiempo Ediciones, S.A. Madrid – España.

López, J. (1992) Evolución y Desarrollo -Psicología Práctica -El niño de 7 a 12 años- Espacio y Tiempo Ediciones, S.A. Madrid – España.

Martín, J. (1982) Manual tests Alfa Cospa, Madrid.

Reed, H. (1997) Psicología de las materias de enseñanza primaria, ed. Unión tipográfica Hispano americana México.

Rodríguez, A. (1997) Psicología social Trillas, México.

Shea, T.; Walker, J. (1990) Manejo Conductual, un enfoque practico para educadores. Ed. El manual moderno, S.A de C.V. México. D. F.

Smirnov, A; Leontiev, A.; Rubinshtein, S; Tieplov, B. (1985) Psicología Ed. Grijalbo S. A. España.

Sousa, J. (1995) Nociones de psicología del niño, Americalee Buenos Aires.

Sprinthall, N; Sprinthall, R; Oja, S (1996) Psicología de la educación, Mc Graw Hill, VI ed. Madrid.

Tierno, B. (1988) El fracaso escolar, Barcelona

Vargas, S. (1989) Tratado de psicología, Colombia

Wadsworth, B; (1992) Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo, Ed Diana, México

Weimer, R. (1996) Estadística cecsa editorial, México

Woolfolk,A; (1996) Psicología educativa, Ed Pretince hall, Mexico

Woolfolk, A. (1999) Psicología Educativa; Ed.VII Pretince Hall; México

ANEXOS

ANEXO B
Tabla B-1
Datos Reales Cualitativos

| Sujetos | Edad | Sexo | Rendimiento Académico | Factor A | Factor B | Factor C | Factor D | Factor E | Factor E |
|---------|------|-----------|-----------------------|------------------|-------------------|-------------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1 | 12 | femenino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Puntuación media | Excitable | Puntuación media | Puntuación media |
| 2 | 12 | masculino | Bmenos | Reservado | Inteligencia baja | Emocionalmente estable | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 3 | 11 | masculino | Bmenos | Reservado | Puntuación media | Emocionalmente estable | Calmoso | Puntuación media | Puntuación media |
| 4 | 12 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Calmoso | Sumiso | Sumiso |
| 5 | 12 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Puntuación media | Puntuación media | Dominante | Dominante |
| 6 | 12 | femenino | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia alta | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 7 | 12 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente afectado | Puntuación media | Dominante | Dominante |
| 8 | 12 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 9 | 12 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia baja | Emocionalmente estable | Calmoso | Sumiso | Sumiso |
| 10 | 12 | masculino | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Calmoso | Sumiso | Sumiso |
| 11 | 11 | femenino | Bmenos | Reservado | Inteligencia alta | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 12 | 12 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente afectado | Excitable | Dominante | Dominante |
| 13 | 11 | masculino | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia baja | Emocionalmente afectado | Excitable | Puntuación media | Puntuación media |

| | | | | | | | | | |
|----|----|---------------|--------------|---------------------|---------------------|----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | | o | | media | | afectado | | media | media |
| 14 | 12 | femenin o | Insuficiente | Reservado | Inteligencia alta | Emocionalmente afectado | Excitable | Sumiso | Sumiso |
| 15 | 12 | masculin o | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 16 | 12 | femenin o | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia alta | Puntuación media | Excitable | Sumiso | Sumiso |
| 17 | 11 | femenin o | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Calmoso | Sumiso | Sumiso |
| 18 | 11 | femenin o | Insuficiente | Reservado | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Puntuación media | Sumiso | Sumiso |
| 19 | 12 | masculin o | Insuficiente | Puntuación media | Puntuación media | Emocionalmente estable | Puntuación media | Dominante | Dominante |
| 20 | 12 | masculin o | Bmenos | Reservado | Puntuación media | Emocionalmente estable | Excitable | Dominante | Dominante |
| 21 | 11 | femenin o | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Puntuación media | Sumiso | Sumiso |
| 22 | 11 | masculin o | Bmenos | Puntuación media | Puntuación media | Emocionalmente estable | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 23 | 11 | masculin o | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia baja | Emocionalmente estable | Calmoso | Puntuación media | Puntuación media |
| 24 | 11 | masculin o | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia alta | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| 25 | 12 | femenin o | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Excitable | Sumiso | Sumiso |
| 26 | 11 | masculin o | Bueno | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Calmoso | Sumiso | Sumiso |
| 27 | 11 | femenin o | Bmenos | Puntuación media | Inteligencia alta | Emocionalmente estable | Puntuación media | Dominante | Dominante |
| 28 | 11 | masculin o | Insuficiente | Puntuación media | Inteligencia baja | Emocionalmente afectado | Excitable | Dominante | Dominante |

| Factor F | Factor G | Factor H | Factor I | Factor J | Factor N | Factor O | Factor Q3 |
|------------------|------------------|------------------|---------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Puntuación media | Puntuación media | Cohibido | Sensibilidad dura | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| Entusiasta | Puntuación media | Puntuación media | Sensibilidad dura | Puntuación media | Sencillo | Sereno | Más integrado |
| Puntuación media | Puntuación media | Cohibido | Sensibilidad dura | Seguro | Sencillo | Sereno | Puntuación media |
| Entusiasta | Consciente | Emprendedor | Sensibilidad dura | Seguro | Sencillo | Puntuación media | Más integrado |
| Entusiasta | Despreocupado | Puntuación media | Sensibilidad dura | Dubitativo | Puntuación media | Sereno | Puntuación media |
| Puntuación media | Consciente | Emprendedor | Puntuación media | Seguro | Astuto | Puntuación media | Puntuación media |
| Puntuación media | Consciente | Cohibido | Sensibilidad dura | Puntuación media | Sencillo | Puntuación media | Menos integrado |
| Puntuación media | Despreocupado | Puntuación media | Sensibilidad dura | Puntuación media | Sencillo | Sereno | Puntuación media |
| Puntuación media | Consciente | Puntuación media | Sensibilidad dura | Dubitativo | Sencillo | Sereno | Puntuación media |
| Puntuación media | Consciente | Emprendedor | Sensibilidad dura | Seguro | Sencillo | Sereno | Más integrado |
| Puntuación media | Consciente | Cohibido | Sensibilidad dura | Dubitativo | Sencillo | Puntuación media | Puntuación media |
| Entusiasta | Despreocupado | Puntuación media | Sensibilidad dura | Dubitativo | Astuto | Puntuación media | Menos integrado |
| Sobrio | Consciente | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Astuto | Sereno | Menos integrado |
| Puntuación media | Puntuación media | Cohibido | Puntuación media | Dubitativo | Astuto | Aprensivo | Menos integrado |
| Entusiasta | Puntuación media | Emprendedor | Sensibilidad dura | Seguro | Astuto | Puntuación media | Menos integrado |
| Puntuación media | Consciente | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Astuto | Aprensivo | Puntuación media |
| Sobrio | Consciente | Puntuación media | Sensibilidad blanda | Seguro | Sencillo | Sereno | Puntuación media |
| Sobrio | Consciente | Puntuación media | Sensibilidad dura | Seguro | Sencillo | Puntuación media | Puntuación media |
| Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Sensibilidad dura | Dubitativo | Astuto | Puntuación media | Menos integrado |
| Entusiasta | Despreocupado | Puntuación media | Sensibilidad dura | Dubitativo | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media |
| Puntuación media | Puntuación media | Emprendedor | Sensibilidad blanda | Puntuación media | Sencillo | Sereno | Más integrado |
| Entusiasta | Consciente | Puntuación media | Sensibilidad dura | Puntuación media | Puntuación media | Sereno | Más integrado |
| Sobrio | Puntuación media | Emprendedor | Puntuación media | Seguro | Puntuación media | Puntuación media | Menos integrado |
| Entusiasta | Consciente | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Sereno | Más integrado |
| Sobrio | Despreocupado | Emprendedor | Sensibilidad blanda | Puntuación media | Sencillo | Sereno | Puntuación media |
| Sobrio | Consciente | Puntuación media | Sensibilidad dura | Seguro | Puntuación media | Sereno | Menos integrado |

Entusiasta Puntuación media Emprendedor Puntuación media Seguro Puntuación media Sereno Puntuación media
 Entusiasta Despreocupado Cohibido Sensibilidad dura Puntuación media Astuto Aprensivo Puntuación media

| Factor Q4 | Factor QI | Factor QII | Factor QIII | Hábitos de Estudio | Hábitos de Trabajo | Actitudes hacia la Enseñanza | Actitudes hacia el Profesorado |
|------------------|------------------|------------------|----------------------|--------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Relajado | Ansiedad | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel alto | Nivel medio | Nivel alto | Nivel alto |
| Relajado | Puntuación media | Puntuación media | Excitabilidad/Dureza | Nivel medio | Nivel medio | Nivel medio | Nivel alto |
| Relajado | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Nivel medio | Nivel alto | Nivel bajo | Nivel muy bajo |
| Relajado | Puntuación media | Extraversión | Puntuación media | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel alto | Nivel alto |
| Relajado | Ansiedad | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel muy bajo |
| Puntuación media | Puntuación media | Extraversión | Patemia | Nivel alto | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel alto |
| Tenso | Ansiedad | Introversión | Puntuación media | Nivel muy bajo | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel alto |
| Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Nivel medio | Nivel bajo | Nivel alto | Nivel alto |
| Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Patemia | Nivel medio | Nivel medio | Nivel medio | Nivel alto |
| Relajado | Ajuste | Extraversión | Puntuación media | Nivel medio | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel medio |
| Puntuación media | Ansiedad | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel muy alto | Nivel alto | Nivel bajo | Nivel bajo |
| Tenso | Ansiedad | Extraversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel medio |
| Tenso | Puntuación media | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel muy bajo | Nivel muy bajo | Nivel muy bajo | Nivel muy bajo |
| Tenso | Ansiedad | Introversión | Puntuación media | Nivel medio | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel bajo |
| Tenso | Puntuación media | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel medio | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel bajo |
| Tenso | Ansiedad | Introversión | Patemia | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel bajo | Nivel bajo |
| Tenso | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Nivel muy alto | Nivel alto | Nivel muy alto | Nivel alto |

| | | | | | | | |
|------------------|------------------|------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Tenso | Puntuación media | Puntuación media | Puntuación media | Nivel bajo | Nivel muy bajo | Nivel bajo | Nivel medio |
| Puntuación media | Ansiedad | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel muy bajo | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel bajo |
| Puntuación media | Ansiedad | Puntuación media | Excitabilidad/Dureza | Nivel medio | Nivel medio | Nivel muy bajo | Nivel muy bajo |
| Relajado | Ajuste | Puntuación media | Puntuación media | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel medio | Nivel medio |
| Puntuación media | Ajuste | Puntuación media | Puntuación media | Nivel alto | Nivel medio | Nivel bajo | Nivel medio |
| Tenso | Ajuste | Puntuación media | Puntuación media | Nivel muy alto | Nivel medio | Nivel alto | Nivel medio |
| Tenso | Ansiedad | Introversión | Puntuación media | Nivel medio | Nivel medio | Nivel alto | Nivel medio |
| Tenso | Puntuación media | Introversión | Patemia | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel alto | Nivel medio |
| Relajado | Puntuación media | Extraversión | Puntuación media | Nivel alto | Nivel alto | Nivel muy bajo | Nivel muy bajo |
| Puntuación media | Ajuste | Puntuación media | Excitabilidad/Dureza | Nivel muy bajo | Nivel bajo | Nivel muy bajo | Nivel muy bajo |
| Tenso | Ansiedad | Introversión | Excitabilidad/Dureza | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel bajo | Nivel muy bajo |

Tabla B-2
 Datos Reales Cuantitativos

| Sujetos | Edad | Sexo | Rendimiento Académico | Factor A | Factor B | Factor C | Factor D | Factor E |
|---------|------|------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 12 | 2 | 3.2 | 7 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| 2 | 12 | 1 | 3.3 | 4 | 4 | 8 | 6 | 6 |
| 3 | 11 | 1 | 3.2 | 4 | 5 | 8 | 3 | 5 |
| 4 | 12 | 1 | 3.4 | 8 | 5 | 6 | 4 | 4 |
| 5 | 12 | 1 | 3.1 | 6 | 9 | 6 | 6 | 9 |
| 6 | 12 | 2 | 2.9 | 7 | 8 | 5 | 5 | 6 |
| 7 | 12 | 1 | 3 | 6 | 8 | 2 | 5 | 7 |
| 8 | 12 | 1 | 3.1 | 5 | 4 | 8 | 6 | 6 |
| 9 | 12 | 1 | 3.1 | 7 | 3 | 8 | 4 | 4 |
| 10 | 12 | 1 | 2.8 | 7 | 7 | 7 | 1 | 4 |
| 11 | 11 | 2 | 3.1 | 3 | 9 | 6 | 6 | 5 |
| 12 | 12 | 1 | 3 | 6 | 10 | 3 | 8 | 10 |
| 13 | 11 | 1 | 3.2 | 8 | 4 | 4 | 7 | 6 |
| 14 | 12 | 2 | 2.6 | 3 | 7 | 1 | 9 | 4 |
| 15 | 12 | 1 | 3 | 7 | 8 | 8 | 6 | 6 |
| 16 | 12 | 2 | 2.3 | 6 | 7 | 5 | 7 | 4 |
| 17 | 11 | 2 | 3.4 | 5 | 9 | 8 | 4 | 3 |
| 18 | 11 | 2 | 2.4 | 4 | 8 | 8 | 6 | 3 |
| 19 | 12 | 1 | 2.2 | 6 | 5 | 7 | 6 | 7 |
| 20 | 12 | 1 | 3 | 3 | 6 | 7 | 8 | 7 |
| 21 | 11 | 2 | 2.7 | 7 | 9 | 10 | 5 | 3 |
| 22 | 11 | 1 | 3.2 | 8 | 6 | 9 | 6 | 6 |
| 23 | 11 | 1 | 3.3 | 8 | 3 | 7 | 2 | 6 |

| | | | | | | | | |
|----|----|---|-----|---|---|---|---|----|
| 24 | 11 | 1 | 2.6 | 5 | 7 | 5 | 5 | 6 |
| 25 | 12 | 2 | 2.5 | 6 | 7 | 8 | 8 | 3 |
| 26 | 11 | 1 | 3.7 | 7 | 6 | 6 | 4 | 3 |
| 27 | 11 | 2 | 3.1 | 5 | 7 | 8 | 5 | 7 |
| 28 | 11 | 1 | 2.9 | 5 | 4 | 3 | 8 | 10 |

| Factor F | Factor G | Factor H | Factor I | Factor J | Factor N | Factor O | Factor Q3 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 5 | 6 | 4 | 4 | 6 | 5 | 6 | 6 |
| 9 | 6 | 5 | 1 | 6 | 4 | 3 | 7 |
| 6 | 6 | 2 | 4 | 2 | 4 | 3 | 5 |
| 8 | 7 | 8 | 0 | 4 | 2 | 5 | 9 |
| 7 | 3 | 6 | 2 | 7 | 6 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 9 | 5 | 4 | 7 | 5 | 5 |
| 5 | 7 | 2 | 2 | 6 | 4 | 6 | 4 |
| 6 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| 5 | 9 | 5 | 3 | 8 | 2 | 4 | 5 |
| 5 | 8 | 8 | 2 | 2 | 4 | 2 | 8 |
| 5 | 7 | 4 | 3 | 9 | 3 | 6 | 5 |
| 9 | 2 | 6 | 2 | 9 | 8 | 6 | 4 |
| 3 | 7 | 6 | 5 | 6 | 7 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 0 | 6 | 9 | 7 | 7 | 4 |
| 7 | 5 | 8 | 1 | 4 | 7 | 5 | 3 |
| 5 | 7 | 5 | 6 | 5 | 7 | 7 | 6 |
| 4 | 9 | 5 | 7 | 4 | 2 | 4 | 6 |
| 1 | 8 | 6 | 4 | 2 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|---|---|
| 6 | 5 | 5 | 1 | 7 | 8 | 6 | 4 |
| 7 | 2 | 5 | 2 | 7 | 6 | 5 | 5 |
| 6 | 5 | 7 | 7 | 6 | 1 | 3 | 7 |
| 7 | 8 | 6 | 2 | 5 | 5 | 2 | 8 |
| 3 | 6 | 7 | 5 | 3 | 5 | 6 | 3 |
| 9 | 8 | 5 | 5 | 6 | 6 | 4 | 8 |
| 2 | 4 | 8 | 8 | 6 | 3 | 4 | 6 |
| 4 | 7 | 6 | 2 | 3 | 5 | 3 | 3 |
| 7 | 5 | 7 | 6 | 4 | 5 | 4 | 6 |
| 9 | 4 | 3 | 3 | 6 | 10 | 8 | 6 |

| Factor Q4 | Factor QI | Factor QII | Factor QIII | Hábitos de Estudio | Hábitos de Trabajo | Actitud hacia la Enseñanza | Actitud hacia el Profesorado |
|-----------|-----------|------------|-------------|--------------------|--------------------|----------------------------|------------------------------|
| 4 | 7 | 4.4 | 7.5 | 64 | 43 | 66 | 75 |
| 4 | 5 | 5.3 | 7.1 | 44 | 42 | 51 | 61 |
| 4 | 6 | 6.1 | 5.1 | 57 | 68 | 23 | 14 |
| 4 | 4.5 | 7.7 | 6.1 | 36 | 53 | 78 | 61 |
| 4 | 6.5 | 3.8 | 8.5 | 36 | 31 | 23 | -6 |
| 5 | 4.7 | 8.1 | 4.2 | 61 | 27 | 55 | 63 |
| 8 | 8.7 | 3.4 | 5.9 | 19 | 36 | 60 | 71 |
| 5 | 6.4 | 4.7 | 6.4 | 51 | 27 | 76 | 77 |
| 6 | 5.3 | 5.4 | 3.9 | 57 | 55 | 59 | 66 |
| 3 | 2.9 | 9.1 | 4.9 | 57 | 38 | 38 | 51 |
| 6 | 7.5 | 4.2 | 7 | 89 | 65 | 23 | 30 |
| 9 | 8.6 | 9 | 9.6 | 22 | 26 | 34 | 42 |
| 8 | 5.6 | 3.4 | 6.7 | -3 | 20 | 9 | 17 |
| 8 | 10 | 2 | 5 | 44 | 39 | 35 | 30 |
| 8 | 4.5 | 4.2 | 7.2 | 47 | 36 | 60 | 21 |

| | | | | | | | |
|---|-----|-----|-----|----|----|----|----|
| 7 | 7.5 | 4.3 | 3.7 | 23 | 59 | 35 | 40 |
| 8 | 5.8 | 5.3 | 4.9 | 81 | 71 | 91 | 74 |
| 7 | 6.1 | 5.7 | 5.2 | 29 | 18 | 37 | 52 |
| 5 | 7.5 | 4.3 | 9.4 | 19 | 27 | 27 | 31 |
| 6 | 8.1 | 5.8 | 7.7 | 59 | 56 | 8 | 19 |
| 2 | 3.4 | 6.3 | 5.2 | 28 | 29 | 42 | 42 |
| 5 | 3.6 | 5.8 | 6.2 | 62 | 53 | 31 | 42 |
| 7 | 4.2 | 5 | 5.7 | 81 | 56 | 64 | 57 |
| 7 | 6.6 | 3.9 | 5.5 | 44 | 48 | 61 | 51 |
| 8 | 5.6 | 3.1 | 4.2 | 36 | 39 | 67 | 57 |
| 3 | 5.1 | 7 | 5.7 | 61 | 68 | 19 | -5 |
| 5 | 3.8 | 5.9 | 6.5 | 16 | 33 | 9 | 18 |
| 7 | 8.6 | 3.4 | 8 | 21 | 22 | 31 | 9 |

Tabla B-3
 Datos de los rangos de las variables

| Factor A | Factor B | Factor C | Factor D | Factor E | Factor F | Factor G | Factor H | Factor I | Factor J | Factor N |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 21 | 19 | 11 | 22 | 17 | 10 | 13,5 | 5,5 | 18 | 18,5 | 15 |
| 5 | 23,5 | 22 | 16,5 | 17 | 26,5 | 13,5 | 10,5 | 3 | 18,5 | 9,5 |
| 5 | 11,5 | 22 | 3 | 11,5 | 16 | 13,5 | 2,5 | 18 | 2 | 9,5 |
| 26,5 | 28 | 11 | 5,5 | 8 | 24 | 19 | 25,5 | 1 | 8 | 3 |
| 14,5 | 11,5 | 11 | 16,5 | 26 | 21 | 3 | 17,5 | 8,5 | 24 | 19 |
| 21 | 11,5 | 7 | 10 | 17 | 16 | 19 | 28 | 20,5 | 8 | 23 |
| 14,5 | 6 | 2 | 10 | 23,5 | 10 | 19 | 2,5 | 8,5 | 18,5 | 9,5 |
| 9 | 11,5 | 22 | 16,5 | 17 | 16 | 5 | 10,5 | 8,5 | 12 | 9,5 |
| 21 | 11,5 | 22 | 5,5 | 8 | 10 | 27,5 | 10,5 | 14 | 25 | 3 |
| 21 | 25 | 15,5 | 1 | 8 | 10 | 24,5 | 25,5 | 8,5 | 2 | 9,5 |
| 2 | 11,5 | 11 | 16,5 | 11,5 | 10 | 19 | 5,5 | 14 | 27 | 5,5 |
| 14,5 | 6 | 3,5 | 25,5 | 27,5 | 26,5 | 1,5 | 17,5 | 8,5 | 27 | 26,5 |
| 26,5 | 6 | 5 | 22 | 17 | 3,5 | 19 | 17,5 | 20,5 | 18,5 | 23 |
| 2 | 6 | 1 | 28 | 8 | 10 | 9 | 1 | 25 | 27 | 23 |
| 21 | 2 | 22 | 16,5 | 17 | 21 | 9 | 25,5 | 3 | 8 | 23 |
| 14,5 | 19 | 7 | 22 | 8 | 10 | 19 | 10,5 | 25 | 12 | 23 |
| 9 | 19 | 22 | 5,5 | 3 | 5,5 | 27,5 | 10,5 | 26,5 | 8 | 3 |
| 5 | 19 | 22 | 16,5 | 3 | 1 | 24,5 | 17,5 | 18 | 2 | 9,5 |
| 14,5 | 6 | 15,5 | 16,5 | 23,5 | 16 | 9 | 10,5 | 3 | 24 | 26,5 |

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

| Factor O | Factor Q3 | Factor Q4 | Factor QI | Factor QII | Factor QIII | Habitos de estudio | Habitos de trabajo | Actitudes hacia la enseñanza | Actitudes hacia el profesorado |
|----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|--------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------|
| 22,5 | 21 | 6 | 20 | 13 | 23 | 25 | 17 | 24 | 27 |
| 4,5 | 15 | 6 | 9 | 17,5 | 21 | 14 | 16 | 17 | 21,5 |
| 4,5 | 7,5 | 6 | 15 | 22 | 8 | 19 | 26,5 | 6 | 4 |
| 17 | 27 | 6 | 7,5 | 25 | 15 | 11 | 19,5 | 27 | 21,5 |
| 10,5 | 7,5 | 6 | 18 | 7 | 26 | 11 | 9 | 6 | 1 |
| 17 | 1 | 11 | 8 | 26 | 3,5 | 22,5 | 6 | 18 | 23 |
| 22,5 | 22 | 24,5 | 27 | 5 | 14 | 3,5 | 11,5 | 20,5 | 25 |
| 10,5 | 28 | 11 | 17 | 14 | 17 | 17 | 6 | 26 | 28 |
| 10,5 | 11 | 15 | 11 | 18 | 2 | 19 | 21 | 9 | 24 |
| 1,5 | 6 | 2,5 | 1 | 28 | 5,5 | 19 | 13 | 15 | 16,5 |
| 22,5 | 4 | 15 | 22 | 9,5 | 20 | 28 | 25 | 6 | 9,5 |
| 22,5 | 9 | 28 | 25,5 | 27 | 28 | 6 | 4 | 11 | 14 |
| 10,5 | 12 | 24,5 | 12,5 | 5 | 19 | 1 | 2 | 2,5 | 5 |
| 26,5 | 16 | 24,5 | 28 | 1 | 7 | 14 | 14,5 | 12,5 | 9,5 |

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

