



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD: IZTAPALAPA

DIVISIÓN: CSH

MATRICULA: 99220385

NOMBRE:

CERVANTES HERNANDEZ NANCY YADIRA

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OBTENER EL
GRADO DE LICENCIADA EN PSICOLOGIA SOCIAL:

“FACTORES PSICOSOCIALES QUE INCIDEN EN EL
RENDIMIENTO ESCOLAR DE ALUMNOS DE
BACHILLERATO”

MTRO. FERNANDO ORTIZ LACHICA
ASESOR DE TESIS.

**"FACTORES
PSICOSOCIALES
QUE INCIDEN
EN EL RENDIMIENTO
ESCOLAR DE
ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO"**

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. O.', located to the right of the main title.

***AUTOEFICACIA, AUTOESTIMA,
LOCUS DE CONTROL Y HÁBITOS
DE ESTUDIO ***

INDICE

	PAGINA
CAPITULO 1.- Marco sociodemográfico.....	1
1.1 Antecedentes históricos de las políticas educativas en México (1940-1982).....	1
1.2 Políticas educativas en la ultima década (1990-2000) en los países en desarrollo.....	10
1.3 Análisis estadístico a nivel nacional en el sistema educativo medio superior y bachillerato (1990-2001).....	14
1.4 Tasa de reprobación y deserción (1990-2001).....	18
1.5 Motivo del abandono de la escuela.....	22
1.6 La relación entre los indicadores educativos con el gasto publico (1990-1991, 1999-2000, 2000-2001).....	24
1.7 Análisis de las repercusiones de tomar solo en cuenta los factores económicos.....	26
1. 8 PREPARATORIA GENERAL FRANCISCO VILLA.....	27
1.8.1 Historia.....	27
1.8.2 Tipo de servicio proporcionado.....	28
1.8.3 Matricula en la preparatoria Gral. Francisco Villa.....	28
1.8.4 Tasa de reprobación en la preparatoria Gral. Francisco Villa.....	31
1.8.5 Tasa de deserción en la preparatoria Gral. Francisco Villa.....	31
1.8.6 Relación de los posibles factores que ocasionan la reprobación y la deserción.....	32

CAPITULO 2.- Marco teórico.....	34
2.1 Autoeficacia.....	34
2.2 Autoeficacia y educación.	37
2.2.1 Introducción.	37
2.3 Teoría de la autoeficacia.	38
2.3.1 Antecedentes.	38
2.3.2 Fuentes de la autoeficacia.....	41
2.3.3 Factores que afectan la autoeficacia.	44
2.3.4 Autoeficacia y motivación académica.	47
2.3.5 Autoeficacia y motivación académica.	48
2.3.6 Dimensiones de la autoeficacia.....	49
2.4 Teoría de autoestima.....	52
2.5 Teoría de locus de control.....	57
2.6 Hábitos de estudio.....	61
2.7 Rendimiento escolar.	67
2.8 Planteamiento del problema.....	70
CAPITULO 3.- Método.....	75
3.1 Características de la población	75
3.2 Características de los instrumentos	78
3.3 Procedimiento.....	82
3.4 Confiabilidad y validez de los instrumentos.....	84
3.5 Análisis correlacional entre la variable dependiente e independientes.....	99
3.6 Análisis de las regresiones a partir de los modelos planteados.....	108

3.7 Conclusiones.....	116
3.8 Discusiones.....	118
CAPITULO 4.- Plan de intervención	120
4.1 Planteamiento.....	120
4.2 Aplicación del plan de intervención	121
4.2.1 Autoeficacia y rendimiento escolar.....	121
4.2.2 Locus de control y rendimiento escolar.....	122
4.2.3 Hábitos de estudio y rendimiento escolar.....	124

1.-MARCO SOCIODEMOGRÁFICO

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO (1940-1982).

En el año de 1940 el estado Mexicano, hizo a un lado el proyecto agrícola, debido a que no había logrado un desarrollo en el país, lo que ocasionó que la educación de la comunidad rural dejara de ser prioritaria y se convirtiera en un asunto secundario para la política estatal, y por lo tanto, la educación urbana se convirtiera en la prioridad del gobierno federal.

Las potencias mundiales (Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Japón y Estados Unidos) tenían a sus respectivas industrias ocupadas en la fabricación de armamentos, para la guerra que se libraba en los frentes europeos y en el Océano Pacífico, por lo que, Ávila Camacho (1940), Alemán (1946-1952) y Ruiz Cortines (1952-1958) impulsaron una política que pretendía industrializar al país, aprovechando la escasez –Provocada por la guerra- de productos manufacturados extranjeros” (Lazarín 1993).

A partir de esta prioridad, la política educativa favoreció la instrucción urbana así como los estudios técnicos y superiores, de tal manera que el aprendizaje fue subordinado al esfuerzo industrial. Los sectores de derecha, la iglesia y la

burguesía, se habían sentido atacados durante la administración cardenista con la propuesta en marcha de la educación socialista (1934-1940), por lo que la administración de Ávila Camacho se abanderó con las premisas de paz, democracia, justicia y unidad nacional. En la educación, Octavio Vejar Vázquez, Secretario de Educación, ofreció la “escuela del amor” en oposición a la lucha de clases que pretendía la educación socialista, dicha escuela enseñaría “a los mexicanos a amarse los unos a los otros a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase” (Ruiz, 1960: 84-85).

Según Guevara (1992), el gobierno de Ávila Camacho, reencausó la educación pública hacia pautas liberales e impulsó una reforma del artículo tercero constitucional (1945) con lo que se cerró el ciclo histórico de la educación socialista, y se reanudó el de la educación liberal.

Dentro de este periodo, que va de 1940 a 1982, se pueden observar tres subperiodos que distinguen la política educativa:

- a) “De 1940 a 1958, cuando se da el viraje hacia la instrucción urbana y con énfasis en la capacitación para el trabajo industrial; en este subperiodo que duró 18 años, ocuparon el cargo de Secretario de Educación cinco personajes; Luis Sánchez Potón, Octavio Vejar Vázquez, Jaime Torres Bodet, Manuel Gual Vidal y José A. Ceniceros. Para Ramón E. Ruiz, el problema principal de estos personajes, fue que ninguno era especialista en educación rural, y

que todos reflejaban la estrecha mentalidad de la ciudad de México” (Ruiz, 1993). ***

Para el año de 1942, se formaron los planes y programas educativos, los cuales buscaban eliminar la coeducación, por lo que ya podían asistir niños y niñas, a las escuelas, lo que ocasionó una gran controversia en la sociedad mexicana. En 1946, la SEP publicó un texto donde se resumían los trabajos realizados por Ávila Camacho, donde se notaba que la meta económica de la educación se diluía en un discurso donde se pretendía hacer de la educación un mecanismo de homogenización cultural de la población y la tarea de lograr la unidad nacional.

La educación se convirtió en una bandera política de los gobiernos en turno, se ajustó a la idea de moldear en la población una identidad nacional y la SEP se convirtió en un aparato de control centralizado que predicaba con los principios de educar para la unidad nacional, la democracia, la libertad y la justicia, y en instrumento de homogenización cultural e ideológica.

- b) El segundo subperiodo abarca de 1958 y hasta 1970, cuando, por primera vez en México, la administración gubernamental se percató de que la educación era un problema que se debía resolver a largo plazo y no en un sexenio, de tal forma que se propuso el Plan de once años.

“Para el año de 1958, con la Asunción al poder de Adolfo López Mateos (1958-1964), y el regreso de Torres Bodet a la SEP, la política educativa, se rigió por el precepto constitucional, que establecía que la instrucción impartida por el Estado, tendera a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en el amor a la patria y conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia” (Lazarín, 1996).

Los logros más significativos de este sexenio fueron; establecer un plan de educación para once años, en el que se pensaba abatir el problema educativo del país, ya que en un estudio realizado por la Secretaria de Educación Publica; se visualizó que de cada mil niños que entraban a la primaria, solo uno llegaba al último grado de profesional y solo 59 ingresaban en un establecimiento de enseñanza media superior. Los resultados mostraban que de cada mil niños que figuraban en las listas de primer grado de las escuelas rurales del país, solo 22% obtenían un certificado de educación primaria y 81% de las rurales no ofrecían los seis grados de instrucción primaria (escuelas incompletas), estos datos obtenidos, denotaban el rezago educativo – después de treinta y tantos años de existencia de la SEP— que significaba ser grave para la población y más grave aún en el campo, por lo que se pensó que un plan de once años abatiría el problema, sobre todo si se contaba con los libros de texto gratuito.

La década de los sesentas fue una época de convulsiones sociales no solo en México, si no también en el mundo: La Revolución Cubana, La primavera de Praga, el mayo francés la guerra de Vietnam y las protestas que suscitaron entre la juventud norteamericana: los movimientos feministas y el Hippie, entre otros. En México, el movimiento de los médicos, del 64, y el estudiantil, de 1968 evidenciaban las carencias sociales que habían generado el modelo desarrollo adoptado por los distintos gobiernos mexicanos (Lazarín, 1993), ante dichas problemáticas, se inserto la idea de solidaridad internacional, con lo que los objetivos se dirigieron a la resolución de asuntos políticos y no a la vinculación de los proyectos educativos con el sistema económico.

- c) El tercer subperiodo, se inició en 1970, cuando la llegada de Luis Echeverría (1970-1976) al poder produjo un replanteamiento de la política educativa generada, entre otros acontecimientos, por el movimiento estudiantil de 1968; de hecho, la reforma se formuló en los últimos dos años del sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970), donde dicho presidente, se planteó la necesidad de realizar una reforma de educación, donde se reafirmaba el precepto constitucional que imponía como fin de la educación el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y el fomento “por el amor a la Patria y la

conciencia de solidaridad internacional”, con esto se pretendía formar hombres libres y responsables, pero fue el régimen de Echeverría quien la echo a andar.

Los principios de la reforma educativa se basaban en: “impartir una educación acorde a las necesidades de los tiempos, modernizando su contenido y sus métodos de formación; capacitar técnica y progresivamente a la población desde el jardín de niños hasta la enseñanza superior; hacer a la educación “permanente”, es decir, continua, desde la preescolar hasta la superior, que enseñara a pensar, entender y tolerar al individuo y que fuese un proceso formativo que nunca terminara” (Lazarín,1993:172). Los lemas de “aprender haciendo” y “enseñar produciendo”, creaban confusión entre la población estudiantil, ya que se predicaba con las consignas de que, la educación no pretendía incorporar el ingrediente utilitario, lo que no concordaba con la incorporación de los estudiantes al campo laboral.

En el año de 1972, Víctor Bravo Ahuja, titular de la SEP, propuso 26 “lineamientos generales” que trataban asuntos de política educativa, mecanismos y modalidades de enseñanza, la formación y proyección profesional del maestro y los procesos de descentralización, administración y comunicación de la SEP; con esto se buscaba la formación integral del individuo a través de la

educación como un proceso intencional, que contribuyera a la formación de personas con capacidad crítica, que les permitiera percibir sus circunstancias individuales y colectivas. Era incoherente la propuesta, debido a que se pretendía formar individuos con visiones democráticas, cuando la situación económica de la mayor parte de la población era muy precaria y por lo tanto las personas no podían continuar sus estudios por razones económicas, independientemente de sus condiciones sociales y familiares. La solución que se pretendía dar a la deserción escolar era a través de formar al alumno con conocimientos que le permitieran sobrevivir incorporándose al aparato productivo, tan pronto como terminara la educación básica (Lazarín, 1993:174), es decir, las personas que quisieran seguir estudiando, tenían que trabajar y estudiar al mismo tiempo.

El problema de la educación, para el año de 1978, persistía en México, ya que se decía que el promedio de los estudios del país era de tercer año, había seis millones de adultos analfabetas y trece millones de adultos alfabetos que no habían concluido su educación primaria y aproximadamente seis millones que no habían podido realizar sus estudios secundarios, esto significaba que dos de cada tres adultos no tenían instrucción suficiente.

Según Lazarín (1993), José López Portillo (1976-1982), ante tal problemática, propuso un programa que abarcaba cinco objetivos: 1) ofrecer educación básica a toda la población, 2) Vincular la educación terminal con el sistema productivo y servicio social, 3) Elevar la calidad de la educación, 4) Mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte 5) Aumentar la eficacia del sistema educativo. El gran paso que se dio en este sexenio fue la vinculación de la educación con el campo laboral, ya que se hacía indispensable la educación para la productividad, aunque cabe aclarar que carecía de sentido, debido a que la vinculación propuesta era a través del desarrollo de la educación superior y media superior técnica y apoyar la capacitación para el trabajo; lo que iba en contra de las cifras educativas que el mismo Estado conocía, ya que de cien niños que iniciaban la primaria solo uno lograba concluir sus estudios universitarios. Es preciso notar que el programa educativo en este sexenio desvincula el proceso educativo de su contexto económico y social.

Por último, a la llegada de Miguel de la Madrid a la presidencia (1982-1988), quien puso a Jesús Reyes Heróles en la Secretaría de Educación, se promovió la revolución educativa (Lazarín 1993).

Es de primordial importancia, hacer un recuento de las políticas educativas, ya que como se puede observar en la transición de 1940 como eje de referencia para la prioridad a la educación urbana - industrial, se olvidó por completo al proyecto agrícola, lo que ocasionó un estancamiento en la educación para las personas del campo y un aumento de analfabetas en el país, situación que se

atenúo con mayor rigor en el sexenio de Adolfo López Mateos, donde las cifras reportan que un 22% de la población total, obtenía escasamente el certificado de primaria y que un 81% no alcanzaba a cursar los 6 años de la educación básica, debido a la existencia de primarias incompletas en los lugares más marginados de México.

Las políticas implementadas por Ávila Camacho, sólo lograron incorporar a los alumnos a las industrias, creando maquinas para las fabricas y no seres pensantes y capaces de elaborar ideas para proponer nuevas alternativas.

Posteriormente se implementaron las frases de “Educar para la unidad nacional” y “Libertad y justicia”, con la finalidad de buscar el lado humano de la población en general, situación que no mejoro en gran medida, ya que para el año de 1960, los movimiento sociales y estudiantiles, vislumbraron el panorama en el cual se movía México, denotando un estancamiento en la educación y un rezago de los valores humanos, así como también una situación de extrema pobreza en la cual se enfrascaba el país. Ante dichas situaciones, Luis Echeverría y posteriormente Díaz Ordaz, plantearon una reforma educativa donde proponían el amor a la patria y la solidaridad entre los mexicanos, con la finalidad de formar hombres libres, no teniendo en cuenta que la situación de la educación no se dirigía en ese eje, lo que denotaba que los planes propuestos por los presidentes, no generaban los resultaos esperados, debido a que la situaciones por las que el país atravesaba eran de otra índole. Estas situaciones se hacían visibles para los años de 1978, donde las cifras reportaban que la población tenía como promedio el tercer año de primaria en la educación.

Una vez desglosadas las políticas educativas en los diferentes sexenios de la historia, a partir de 1940 hasta 1982, se puede apreciar que los proyectos educativos estaban pensados en una dimensión macroestructural, lo que hacía perder de vista las particularidades del porque la educación no funcionaba y no generaba los resultados esperados, por otro lado se visualiza como las autoridades educativas proponían sus planes y proyectos con una total desvinculación de la realidad a la que iban a ser sometidos, ya que se pensaba que la educación por sí misma lograría sacar de la miseria a millones de mexicanos.

1.2 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ÚLTIMA DÉCADA (1990-2000) EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO.

En lo que corresponde a la última década, según Hallak (2000), en la gran mayoría de los países en desarrollo los sistemas educativos han experimentado una expansión de alumnos y con ello un aumento de alumnos que reprueban y desertan de los diferentes niveles educativos.

Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, tanto los países en desarrollo como los organismos de cooperación internacional, han realizado esfuerzos considerables para fomentar el acceso a la educación básica. Se ha prestado considerable atención a las poblaciones desfavorecidas, a la escolarización femenina y a las poblaciones migrantes. Sin embargo pese a lo mucho que se ha avanzado en un número de países de Asia Meridional, los índices de escolarización siguen siendo bajos en algunos países de

América Central, el Caribe y la Región andina, así como los países del África subsahariana (Hallak, 2000:304).

Los países que han alcanzado la escolaridad universal de la enseñanza primaria, no garantizan la continuación de los alumnos en la secundaria, ya que muchos de ellos no logran concluir sus estudios y solo llegan al primero de secundaria, este es el caso de América Latina.

En un número considerable de países en desarrollo, en particular en los nuevos países industrializados situados en la región del Mediterráneo, en el Sudeste Asiático y en América Latina, el alumnado de la enseñanza superior se ha duplicado en menos de diez años (Hallak, 2000:304). Este incremento de matrícula se ve acompañada de un deterioro del rendimiento académico; lo que ocasiona un alto índice de alumnos reprobados y otros tantos por esta razón, abandonan la escuela.

Según Hallak (2000), se ha encontrado que la persistencia de estas dificultades en la inadecuación entre la escuela, las expectativas de las familias y las necesidades de la sociedad, se deben al mal manejo de los procedimientos administrativos y de gestión; la inadecuación de las estructuras, instituciones y de los recursos de los objetivos y las finalidades de la educación, y por otro lado, aunque, los docentes aspiren a una pedagogía activa hacia el niño, siguen aplicando métodos en los que predominan más la memorización y las preocupaciones relacionadas con los agentes de la educación nacional y no en las demandas de la educación y formación expresadas por las comunidades.

Los factores que han contribuido a que, en los países en desarrollo se atenúen estos problemas son: “las dificultades de financiación, los recursos económicos no destinados hacia la educación, que traen como consecuencia: deterioro de las condiciones de escolarización (clases demasiado numerosas, medios pedagógicos inadecuados, profesores sin la calificación necesaria, mal pagados y poco motivados); se tiene también que el nivel de financiación exterior destinado a educación es bajo; y por último en cuanto a los recursos humanos (Personal docente, administrativo y de apoyo) de los 60 millones de profesores de todos los niveles en activo, menos del 20% podrían hacerse cargo de las nuevas responsabilidades como la orientación y la gestión de los cursos, el fomento de una pedagogía activa centrada en el alumno o de la gestión de nuevos instrumentos pedagógicos que ofrecen las tecnologías modernas de la información y la comunicación. En cuanto al personal administrativo y académico no están en condiciones para una regulación del sistema de manera normativa y contractual, no proporcionan asistencia académica a las escuelas desfavorecidas y no controlan los objetivos y la utilización de los recursos educativos (Hallak, 2000).

En el último decenio, la introducción de los avances científicos y tecnológicos en el ámbito de la educación, sigue siendo solo una intención irrealizable para muchos países, principalmente los más pobres. Sin embargo, las autoridades reconocen que de no haber tal incorporación, la educación será origen de muchas frustraciones para generaciones futuras que egresen al sistema educativo.

Por otro lado se sabe, según Hallak (2000), que los profesionales de la educación proponen algunas políticas y estrategias tales como, dar prioridad a las cuestiones relativas al acceso, la calidad y la pertinencia que tiene que ver con la igualdad entre los sexos, la eficacia de la distribución de los recursos, pero también la asimilación, participación y colaboración de todos los protagonistas del sector educativo, dar prioridad a la educación básica, pasar de una pedagogía basada en la memorización a unas estrategias de aprendizaje más activas y participativas que tengan en cuenta las particularidades de los alumnos y las características de su entorno.

El incremento de los alumnos en cualquier nivel educativo, no garantiza la continuación de la educación, es decir, parece ser que las escuelas funcionan como un filtro de la supervivencia del más apto.

Otro dato de importancia que vale la pena mencionar, es que el aumento de matrícula, ocasiona un aumento considerable de alumnos que reprueban y desertan de los diferentes niveles educativos. Es evidente que una vez más los gobiernos de los países en desarrollo se están equivocando, en implementar los recursos económicos en la educación como único medio para aumentar el nivel educativo de un país.

1.3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO A NIVEL NACIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR Y BACHILLERATO (1990-2001).

Para poder hacer un análisis estadístico sobre reprobación y deserción, es necesario tomar en cuenta lo que la Secretaria de Educación Publica (SEP,1997) denomina como matricula: “al conjunto de alumnos inscritos en determinado ciclo escolar, en cualquiera de los niveles del sistema educativo”. En la presente investigación solo nos enfocaremos a la matricula a nivel bachillerato. Es necesario hacer la diferencia entre matricula y absorción, ya que el segundo concepto se refiere a el numero de alumnos y alumnas egresados de un determinado nivel educativo (por ejemplo, la primaria), que ingresan al nivel educativo inmediato superior (INEGI, 2000), en este caso la absorción será entendida como el numero de alumnos que ingresan al primer ciclo escolar a nivel bachillerato. Para propósitos de la presente investigación, la tasa de absorción, se referirá al número de alumnos que ingresan a bachillerato por cada cien que egresan de la secundaria.

A medida que los ciclos escolares aumentan, se incrementa el porcentaje de la tasa de absorción: así por ejemplo en el ciclo escolar 1990-1991, ingresaron 7.4% del total de alumnos, en comparación con los alumnos que ingresaron en el ciclo escolar 2000-2001, siendo de 95.5% del total de alumnos en este tipo de nivel educativo (SEP, 2001). Aunque la diferencia es de 88.1%, es importante hacer notar que la población en general a crecido en gran medida y por otro lado el

incremento de la población, no garantiza la alza del porcentaje del nivel educativo en el país.

Con base en datos estadísticos publicados por el Instituto Nacional de estadísticas Geográficas e Información (INEGI) entre las entidades federativas, en el ciclo escolar 1997-1998, se observan grandes contrastes en la absorción, el Distrito Federal destaca como punto de atracción, al recibir alumnos y alumnas del Estado de México, que lo envuelve y de otros estados(INEGI,2000:91).

En el país en 1991, 62 de cada 100 egresados de secundaria continúan sus estudios de bachillerato. En 1997 esta proporción se incrementa a 78 de cada 100 estudiantes, predominando ligeramente los hombres (80) respecto a las mujeres (76) (INEGI, 2000:99). En lo que respecta al mismo ciclo escolar, según datos proporcionados por INEGI (2000:100) las entidades federativas el número de alumnos egresados de ambos sexos de secundaria que continúan sus estudios de bachillerato presenta grandes contrastes. En nueve entidades entre las que se encuentran Sinaloa, Chiapas, Sonora, Baja California Sur y Guerrero, más del 90% de los que terminan la secundaria se inscriben en el bachillerato. En contraste el estado de México presenta la menor proporción de egresados de secundaria que ingresan a este nivel (55.3%), probablemente se deba a que se inscriben en otras entidades colindantes como el Distrito federal”

Este fenómeno de la alza de absorción a nivel nacional, en los bachilleratos, quizá tenga relación con el aumento de gasto público que se proporciona a este nivel educativo, ya que ha aumentado considerablemente; así por ejemplo, para el ciclo escolar 1990 -1991, se destinaron “2,261 millones” (Primer Informe de Gobierno, 2000) en comparación a lo que se proporciona al ciclo escolar 2000-2001, siendo de “23,166 millones” (Primer Informe de Gobierno, 2000). No quiero aseverar con veracidad que este sea el único factor, en la alza de la tasa de absorción, ya que tenemos que tomar en cuenta otras variables que repercuten en el aumento de dinero, el costo de la vida es más caro que en fechas anteriores, el aumento de la absorción, que tiene que ver con gastar en nuevas instituciones y materiales didácticos para las nuevas demandas de alumnos que desean ingresar a este nivel educativo, por lo que cabría cuestionarse si el aumento de gasto público asegura que al mismo tiempo aumente el nivel académico del país.

Durante el periodo 1991-2001, se incrementa la matrícula en este nivel, tanto en hombres como en mujeres, siendo siempre mayor la proporción masculina que la femenina, aunque tiende a cerrarse la diferencia entre los sexos. (ver cuadro 1.0). Esto puede ser consecuencia del aumento de la población a nivel nacional y por otra parte, debido al fenómeno de globalización, las políticas educativas apoyan a que cada vez más jóvenes sigan estudiando, dado que las exigencias de los avances tecnológicos y científicos, exigen que un país incremente su matrícula en este nivel educativo, lo que no asegura que la educación sea de calidad y por lo

tanto que se haya acabado el problema de reprobación y deserción en todos los niveles educativos definido como fracaso escolar.

MATRICULA EN BACHILLERATO (1990-1991 a 1999-2000)			
CICLO ESCOLAR	ALUMNO		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
1990-1991	1 721 626	935 686	785 940
1991-1992	1 725 294	921 512	803 782
1992-1993	1 767 020	932 940	834 080
1993-1994	1 837 655	962 647	875 008
1994-1995	1 936 398	998 162	938 236
1995-1996	2 050 689	1 058 350	992 339
1996-1997	2 222 339	1 138 020	1 084 319
1997-1998	2 323 069	1 178 274	1 144 795
1998-1999	2 412 722	1 210 876	1 201 846
1999-2000	2 518 001	1 258 528	1 259 473
2000-2001	2 955 783		

FUENTE: SEP CUADRO (1.0)

1.4 TASA DE REPROBACIÓN Y DESERCIÓN (1990-2001)

Para propósito de la presente investigación se definirá a la reprobación como el indicador que mide la eficacia del alumno en un sistema educativo (bachillerato) e induce a buscar referencias contextuales, familiares, sociales, económicas, académicas y culturales de los alumnos reprobados. El alumno o alumna reprobada, tienen la característica de no haber acreditado una o cinco materias al semestre en curso. La tasa de reprobación es entendida como la cantidad de alumnos reprobados por cada 100 en existencia al final de los cursos (INEGI, 2001).

La tasa de alumnos reprobados, en los ciclos escolares 1990 -1991 a 1997-1998, se mantiene constante, ya que de cada 100 alumnos 45 aproximadamente reprueban en los cursos de 1 a 5 materias, En lo que corresponde al ciclo escolar 1999-2000, descendió pero no en gran medida (39 de cada 100). Con base al dato obtenido en el primer informe de gobierno dirigido por el presidente de México Fox Quesada, hace notar que el índice de reprobados disminuyo, considerablemente (27 de cada 100 alumnos reprobados) gracias a sus nuevas políticas educativas; cabe aclarar que este dato es contrastante con el proporcionado por el INEGI (39 de cada 100 alumnos reprobados).

INEGI (2000) reporta que, en el ciclo escolar 1997-1998, más de la mitad de los alumnos que cursan preparatoria en el Distrito Federal (64.7%), reprobaron al menos una materia. Michoacán (59.2%), Guanajuato (53%), Nuevo León (52.1%) San Luis Potosí (51.3) Hidalgo (51%) Nayarit (50.4%) Yucatán (50.3%). Las mujeres por su parte aunque con mejores resultados también presentan altos índices de

reprobación, nuevamente en el Distrito federal (54.4%), Michoacán (47.7%), Nuevo León (46.4%) Guanajuato (41.9%) y Yucatán (41.1%). En el ciclo escolar 1997-1998 en el Distrito Federal seis de cada 100 alumnos de preparatoria reprobaban al menos una materia, en Jalisco sólo están en la misma situación dos de cada 100 estudiantes.

Este fenómeno de reprobación se va haciendo cada vez más significativo, especialmente en este nivel educativo, por tal motivo es de esencial importancia plantearse el porque los alumnos no logran pasar todas sus materias con éxito. Atribuyo a que los hábitos de estudio en los alumnos no son eficaces, sus percepciones de rendimiento escolar es bajo, ya que no se sienten capaces de poder pasar todas las materias, dado que es un nivel mas difícil, con mayores exigencias y con más presiones, por lo que no son eficaces en todas las materias, no olvido que los factores de problemas familiares, económicos, escolares (la relación que los alumnos establecen con los profesores o la institución), sociales y culturales incidan en el desempeño académico de los alumnos.

Para el presente análisis estadístico la deserción escolar es entendida como el abandono de las actividades escolares por parte de los alumnos o alumnas antes de terminar un ciclo escolar correspondiente al nivel bachillerato, debido a diferentes factores no especificados. La tasa de deserción es el numero de alumnos que abandonan sus estudios por cada 100 de los que conforman la inscripción total durante un año escolar.

Entre 1991 y 2001, la tasa de deserción varia en diferentes ciclos escolares, entre 17.4% a 17.0%, como nos podemos dar cuenta en el cuadro 1.1, aún en el

período en el que el país se encontraba en crisis económica, 1994-1995 (8.4%), se puede observar un aumento de alumnos que abandonan la escuela en el ciclo escolar 1997-1998 (18.1%).

En lo que respecta al ciclo escolar 2000-2001, existen dos datos que no se corresponden, en el Primer Informe de Gobierno 2001, se informó que solo 8.58% del total de alumnos inscritos decidían no seguir estudiando, sin embargo, el Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información (INEGI, 2000), muestra que 17 de cada 100 alumnos no continúan sus estudios en este nivel educativo.

En lo correspondiente al ciclo escolar 1997-1998, se sabe que “Con la excepción de Jalisco, en el resto de las 31 entidades federativas, abandonaron la preparatoria una mayor proporción de hombres que de mujeres, correspondiendo a Guanajuato (10.2%) la mayor diferencia porcentual entre los sexos y observándose una relativa equidad en Chiapas (con una diferencia de sólo 0.5 puntos porcentuales) y Campeche (0.6). La mayor deserción en el caso de los hombres corresponde a Michoacán (28.6%) y en el caso de las mujeres (24.8%)” (INEGI, 2000:140). “El abandono de hombres y mujeres de bachillerato en Campeche, Michoacán y Baja California Sur alcanza proporciones alrededor de 25%. Las entidades que presentan los menores índices de deserción son Sinaloa (9.2%), Oaxaca (11.4%) y Guerrero (11.6%)” (INEGI, 2000:140).

Para la presente investigación, es importante incorporar el concepto de riesgo de deserción entendido como, el intento de los alumn@s por abandonar las actividades escolares, como consecuencia de que no obtuvieron una eficacia

académica suficiente para continuar los próximos semestres, es decir que reprobaron más de cinco materias y por tal motivo, si no son acreditadas en un periodo determinado, dichos alumnos(as) son dados de baja por la misma institución.

TASA DE REPROBACIÓN Y TASA DE DESERCIÓN SEGÚN CICLO ESCOLAR		
(NIVEL BACHILLERATO)		
CICLO ESCOLAR	REPROBACIÓN	DESERCIÓN
	%	%
1990-1991	47.6	17.4
(este dato fue obtenido del primer informe de gobierno 2001.)		
1991-1992	43.5	8.6
1992-1993	46.6	8.8
1993-1994	44.5	10.0
1994-1995	44.0	8.6
1995-1996	44.5	8.4
1996-1997	42.1	8.4
1997-1998	42.0	18.1
1999-2000	39.8	17.7
(este dato fue obtenido del primer informe de gobierno 2001.)		
2000-2001	26.7	8.58
	* 39.0	17.0

FUENTE: INEGI CUADRO 1.1

1.5 MOTIVO DEL ABANDONO DE LA ESCUELA.

En este apartado, se pretende conocer los motivos del abandono de la escuela, con base a los estudios realizados por INEGI, en la Encuesta Nacional de Educación, Capacitación y Empleo realizada en 1997, publicada en "*los jóvenes en México*"; cabe aclarar que en la misma no se especifican los ciclos escolares, sin embargo, para propósitos de la presente investigación, es importante conocer los motivos de abandono de la escuela, debido a que los datos proporcionados, nos dan un panorama de la problemática que nos estamos enfrentando cuando hablamos de deserción escolar.

Con base en datos proporcionados por INEGI (ENECE,1997), la edad a la que la población joven abandona la escuela varía en función de un conjunto de condiciones del entorno socioeconómico, así como de valoraciones que determinan la permanencia y el tránsito de los jóvenes por los diferentes niveles del Sistema Educativo, o el abandono de los estudios y la incorporación a las actividades económicas.

La distribución porcentual de los jóvenes según motivo por el cual abandonan los estudios evidencia que 54% de las mujeres y 55% de los hombres declara el deseo de continuar con los estudios. Sin embargo, entre las causas restantes, la que se refiere al sostén propio de su familia ocupa 36% entre los hombres y 20%

entre las mujeres. En ambos grupos se incrementa los valores de esta categoría a medida que aumenta la edad, y en los varones de 25 a 29 años (41.4%) llega a duplicar el valor observado entre las mujeres del mismo grupo de edad.

La causa asociada a la no existencia de la escuela ocupa un porcentaje que supera 1,5% y 2% entre la población masculina y femenina, respectivamente. Entre otras causas, como las prohibiciones por parte de la familia de continuar los estudios , los hombres presentan valores que no alcanzan el 50% de los observados entre las mujeres. Las causas asociadas al matrimonio y los quehaceres del hogar ocupa proporciones que varían entre 0.5% y 2% entre los hombres, y de 9% a 13% entre las mujeres para los distintos grupos de edad. Lo anterior pone de manifiesto la diferencia de funciones socialmente asignadas por sexo entre la población de 15 a 29 años.

1.6 LA RELACIÓN ENTRE LOS INDICADORES EDUCATIVOS CON EL GASTO PÚBLICO (1990-1991, 1999-2000, 2000-2001)

Se pretende relacionar algunos indicadores educativos con el gasto público, con la finalidad de saber que impacto tienen los factores económicos (gasto público destinado a educación), en el aumento o disminución de reprobación y deserción escolar.

En lo que corresponde a la comparación de los cuatro indicadores mostrados en el cuadro 1.3, se puede observar que en lo que respecta a la tasa de absorción, si existe una diferencia significativa entre los ciclos escolares 1990-1991 (61%) y 2000-2001 (81%), - no siendo muy significativa entre 1999-2000 (80.7%) y 2000-2001- ; sin embargo en la tasa de reprobación, los porcentajes no difieren en gran medida, ya que para 2000-2001 (39% del porcentaje total de alumnos reprueban), en comparación con el ciclo escolar 1990-1991(47.6% del porcentaje total de alumnos reprueban), por lo que se hace evidente que no se nota una gran disminución de la tasa de reprobación; en lo que se refiere a la tasa de deserción, las cifras no varían en gran medida, entre los tres ciclos escolares mostrados en el cuadro 1.3, ya que de cada 100 alumnos 17 aproximadamente desertan del bachillerato. Lo que indica que el solo aumento del gasto público destinado a educación, no es suficiente para solventar los problemas de reprobación y deserción en los alumnos.

En este mismo sentido, es necesario tomar en cuenta que el gasto público destinado para solventar las necesidades de este tipo de nivel educativo, ha incrementado moderadamente, como resultado de las exigencias del mismo. Es decir, el incremento de la tasa de absorción, las exigencias económicas de las diferentes instituciones (nuevas escuelas, edificios, mobiliario, material académico suficiente, entre otras necesidades), la devaluación del peso frente al dólar, las crisis económicas constantes en el país y como consecuencia el costo de la vida ha incrementado en los últimos años.

<i>PRINCIPALES INDICADORES EDUCATIVOS (1990-1991, 1999-2000, 2000-2001)</i>					
<i>Ciclo escolar</i>	<i>INDICADOR Tasa de :</i>				
	<i>Eficacia terminal</i>	<i>Absorción</i>	<i>Deserción</i>	<i>Reprobación</i>	<i>GASTO PUBLICO</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>(en millones de pesos)</i>
<i>1990-1991</i>	<i>60.1</i>	<i>61.0</i>	<i>17.4</i>	<i>47.6</i>	<i>2,261.7</i>
<i>1999-2000</i>	<i>58.6</i>	<i>80.7</i>	<i>17.7</i>	<i>39.8</i>	<i>21,447.5</i>
<i>2000-2001</i>	<i>58.9</i>	<i>81.0</i>	<i>17.0</i>	<i>39.0</i>	<i>23,166.5</i>

FUENTE: PRIMER INFORME DE GOBIERNO, 2001. Anexo. CUADRO 1.3

1.7 ANÁLISIS DE LAS REPERCUSIONES DE TOMAR SOLO EN CUENTA LOS FACTORES ECONÓMICOS.

Si los factores económicos fueran suficientes para explicar el rendimiento académico, sólo bastaría con aumentar el gasto público en educación y se solucionarían los problemas de esta índole. Sin embargo, como se puede ver en el cuadro 1.3, aun con los inconvenientes mencionados anteriormente en cuanto al aumento del gasto público para este tipo de nivel educativo, no se ha disminuido en gran magnitud los problemas de deserción y reprobación escolar. Lo que nos hace pensar que las posibles alternativas para disminuir este problema recaen en otro tipo de variables, tales como; indicadores personales: hábitos de estudio, autoestima, autoeficacia, locus de control y el modelo académico de los padres, motivación que muestran los padres a los hijos; indicadores situacionales: nivel socioeconómico de la familia, condiciones en las que se desarrolla el alumno, distractores potenciales –compañeros con los que convive, actividades que realiza con ellos- ; indicadores escolares: “grado de motivación, disposición, permanencia o rotación de los docentes, número de libros en la biblioteca escolar, presupuesto del plantel en relación con el número de alumnos”(Martínez,1993) material didáctico necesario para cubrir las necesidades de los integrantes de la institución.

1.8 PREPARATORIA GENERAL FRANCISCO VILLA

1.8.1 HISTORIA:

La preparatoria General Francisco Villa fue fundada en 1994, como una alternativa de educación media superior para la región de la Cañada, ya que en el lugar no existían opciones para los alumnos que salían de la secundaria, por lo que los que tenían las posibilidades asistían a las instituciones educativas del Distrito Federal. La escuela nace por la iniciativa de una organización de lucha social, el cual pretendía a largo tiempo obtener un reconocimiento oficial, con la finalidad de que con recursos del gobierno se construyera la escuela y se pagara la plantilla de profesores.

En el año de 1997, los directivos de la escuela optan por admitir el reconocimiento como “Particular incorporada” que les ofrecían las autoridades del Estado, pues estas amenazaban que de no ser así, se procedía a la desaparición total de la institución.

A partir de esa fecha, la escuela cuenta con ese reconocimiento, pero no funciona como tal, ya que con recursos financiados por la organización, se obtuvo un terreno. Donde en la actualidad se cuenta con tres aulas en condiciones precarias donde los alumnos toman clases y una dirección donde se tratan asuntos administrativos. Los alumnos dan una cooperación semanal para pago de profesores.

1.8.2 TIPO DE SERVICIO PROPORCIONADO:

La preparatoria cuenta en la actualidad con un reconocimiento como “Particular Incorporada” Funciona como “Bachillerato Estatal General” cursado en tres años, como propedéutico, es decir, los alumnos no salen como técnicos o con alguna especialidad, si no que, después de concluir el plan de estudios programado, tienen la oportunidad de hacer examen de admisión para cualquier universidad y elegir la carrera que más los alumnos decidan.

1.8.3 MATRICULA EN LA PREPARATORIA GRAL. FRANCISCO VILLA.

El numero de alumnos inscritos en el ciclo escolar 1996-1977; fue de 51 jóvenes de sexo masculino, 67 del sexo femenino, sumando un total de 118, divididos en tres grupos (primero, segundo, tercero). Las edades de dicha población estudiantil fluyen en un rango de 14 a 22 años. En lo que respecta al ciclo 1997-1998 se inscribieron un total de 92 alumnos, de los cuales 45 eran del sexo masculino y 22 del sexo femenino, las edades en este ciclo fluctúan en un rango de 14 a 25 años; como se puede notar, el numero de alumnos que se inscribieron en este ciclo escolar disminuyo. Asevero que se debió a que en el mes de mayo de 1998, los estudiantes pertenecientes a dicha institución, fueron desalojados por las autoridades de Ecatepec, por motivo de “invadir un predio no perteneciente a dicha la escuela”. Se presumía que este terreno había sido donado por el dueño de dicho predio; pero la discusión se sustentaba en que al lado se encontraba una

secundaria que argumentaba que ese terreno les pertenecía. Dichos conflictos ocasionaron desconcierto en los habitantes de la comunidad, pues se cuestionaban la validez de dicha escuela para los estudios posteriores.

Los datos estadísticos proporcionados por la institución, muestran que en el ciclo escolar 1998-1999, hubo una inscripción total de 100 alumnos, de los cuales 50 eran hombres y 50 eran mujeres, las edades oscilan entre los 14 a los 25 años. Se presume que el incremento de la tasa de absorción, se debió a que para ese año se sabían ya con certeza que algunos alumnos egresados de la preparatoria, habían logrado ingresar a un nivel educativo superior, lo que les demostró a los pertenecientes de la escuela y a la comunidad en general que la validez oficial de la escuela, les daba oportunidad a los estudiantes egresados de seguir estudiando. Se tiene que para el ciclo escolar 1999-2000, el número de alumnos inscritos fue de 80 de los cuales 43 eran de sexo masculino y 37 de sexo femenino en edades de entre 14 a 25 años. Asevero que la baja de la matrícula en este ciclo, pudo ser consecuencia de que los alumnos estudiaban en un terreno prestado, por lo que las condiciones de la infraestructura escolar era extremadamente precaria y quizá los jóvenes no deseaban estudiar en un tipo de escuela en esas condiciones.

En lo que corresponde al ciclo 2000-2001, la población estudiantil estuvo formada de 92 alumnos; 38 hombres y 54 mujeres en edades de 14 a 25 años, puede notarse que la tasa de absorción va a la alza. Quizá este hecho se deba a que, ya para este ciclo escolar se consigue la compra del terreno y la infraestructura se condiciona de tal forma que se consigue la realización de tres aulas, con la

plantilla de profesores más estables y con las condiciones más adecuadas para estudiar, no se llega a la meta propuesta, pero ya para este año, se mejoran las instalaciones escolares; por último, en el ciclo 2001-2002, ingresaron a la preparatoria 125 alumnos, de los cuales 54 pertenecían al sexo masculino y 71 al sexo femenino.

Como se puede observar en el cuadro 1.5, la matrícula no es constante, va variando y además no es muy alta ya que muy pocas veces se logra que se inscriban de 125 a 80 alumnos por ciclo escolar, de lo que si nos podemos percatar es que la población femenina es mayor en la mayoría de los ciclos escolares. El incremento de la matrícula en este ciclo escolar, quizá se deba a que después de 7 años la gente de la comunidad, ya se ha enterado de esta nueva alternativa educativa, por otra parte, el hecho de estar en un lugar ya definido, la difusión que se ha dado de la escuela y por último, la evidencia de alumnos egresados que estudian en diferentes universidades.

1.8.4 TASA DE REPROBACIÓN EN LA PREPARATORIA GRAL. FRANCISCO VILLA.

La tasa de reprobación, (se toman en cuenta los alumnos que reprueban de 1 a 5 materias) fue significativa en el ciclo escolar 1996-1997, ya que de 95 alumnos existentes a fin de curso, 11 hombres y 10 mujeres reprobaron de 1 a 5 materias. En lo que corresponde al ciclo escolar 1997-1998, reprobaron un total de 45 alumnos de 80 alumnos inscritos. Del total de alumnos existentes en el ciclo 1998-1999, 31 de 71 alumnos se registran como reprobados. En lo que corresponde a 1999-2000, 33 alumnos se registran como aprobados y 32 alumnos como reprobados, es decir, aproximadamente el 50% del total de alumnos, reprueban de 1 a 5 materias. En lo que respecta al ciclo 2000-2001, 34 alumnos del total se reportan como reprobados.(ver cuadro 1.6).

1.8.5 TASA DE DESERCIÓN EN LA PREPARATORIA GRAL. FRANCISCO VILLA

La tasa de deserción en este apartado es entendida como “el numero de alumnos que deciden ya no asistir a clases y por tal motivo se dan de baja” (Cervantes 2002). En el ciclo escolar 1996-1997, según datos estadísticos proporcionados por la institución, se reportan 23 alumnos que desertaron durante todo el curso, no se especifica a que grado pertenecían. Desertaron 12 alumnos durante el ciclo 1997-1998, 29 alumnos se dieron de baja o fueron dados de baja, no se conocen las causas, en lo que corresponde al ciclo escolar 1998-1999. En el ciclo escolar 1999-

2000, se reportan 15 alumnos que desertaron de la escuela. Por ultimo 18 alumnos desertaron durante el ciclo escolar 2000-2001.

1.8.6 RELACIÓN DE LOS POSIBLES FACTORES QUE OCASIONAN LA REPROBACIÓN Y LA DESERCIÓN.

No se sabe con certeza cuales son los factores sociales (la desaprobación de la comunidad en general hacia los integrantes de la escuela), políticos (dificultad para negociar con las autoridades del Estado de México) académicos (falta de una plantilla constante de profesores, desinterés de las tareas académicas por parte de los alumnos, autoeficacia, autoconcepto, autoestima de los alumnos y profesores) y familiares (desintegración familiar, falta de apoyo familiar, desinterés de la familia hacia las tareas escolares de sus hijos) que ocasionan, que en algunos ciclos escolares, una gran cantidad de alumnos reprobren (entre 45 y 30 de cada 100) o deserten (entre 29 y 15 de cada 100) de la escuela.

En comparación con otros años, se puede notar que en lo que corresponde al ciclo escolar 1997-1998, cuando se presenta la problemática del desalojo, hay un alto número de alumnos reprobados, esto se puede deber a que tanto alumnos profesores y padres de familia se encontraban en lucha social constante para tratar de solventar estos conflictos.

La deserción puede ser causa de problemas familiares, problemas de rendimiento académico, conflictos entre directivos y alumnos, conflictos entre los mismos alumnos o incluso de los problemas que se pueden derivar con los integrantes de la comunidad (Chicos banda que molesten a los alumnos).

COMPARACIÓN DE CICLOS ESCOLARES CON TRES INDICADORES			
<i>(CIFRAS PROPORCIONADAS EN NUMERO DE ALUMNOS)</i>			
<i>CICLO ESCOLAR</i>	<i>ABSORCIÓN</i>	<i>REPROBACIÓN</i>	<i>DERERCIÓN</i>
<i>1996-1997</i>	<i>118</i>	<i>21</i>	<i>23</i>
<i>1997-1998</i>	<i>92</i>	<i>45</i>	<i>12</i>
<i>1998-1999</i>	<i>100</i>	<i>31</i>	<i>29</i>
<i>1999-2000</i>	<i>80</i>	<i>32</i>	<i>15</i>
<i>2000-2001</i>	<i>92</i>	<i>34</i>	<i>18</i>
<i>2001-2002</i>	<i>125</i>	<i>*</i>	<i>*</i>

FUENTE: INEGI PREPARATORIA GRAL. FRANCISCO VILLA CUADRO 1.4

Con base a lo expuesto anteriormente, se puede decir que es de vital importancia realizar una investigación que nos proporcione datos específicos sobre ¿cuales son los factores que inciden en el rendimiento académico? en este tipo de institución, pues las cifras reafirman esta idea. Ya que por otra parte las condiciones sociodemográficas de la misma población, exigen por una parte el mantenimiento de los alumnos en las instituciones para que no caigan en otro tipo de problemáticas típicas de los jóvenes y por otra tratar de fomentar la educación en este nivel y aumentar la matricula de ingreso, así como el mantenimiento de la forma más sana de la población estudiantil existente.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1 AUTOEFICACIA

La "autoeficacia" es un concepto propuesto por *Bandura* y que constituye uno de los elementos importante de su Teoría Cognitiva del Aprendizaje social.

Bandura define a la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr, Bandura (1977:2). El término autoeficacia fue retomado posteriormente por el mismo autor, que la definió como las creencias que se tienen a cerca de las propias capacidades para realizar determinadas tareas exitosamente, Bandura (1986). Para 1997 Bandura, Schunk y Zimmerman implementaron un nuevo termino, delimitándolo al campo de las cuestiones meramente académicas al cual denominaron autoeficacia académica percibida, definido por dichos autores como los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas (Bandura,1997; Schunk, 1989. citado por

Zimmerman 1995). Posteriormente Zimmerman define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y dirigir conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela Zimmerman (1995:203).

Por ultimo Moriano (2002) define a la autoeficacia como la creencia que uno tiene sobre su eficacia personal, por la que el sujeto percibe que la eficacia alcanzada se debe a él mismo.

La autoeficacia es evaluada con respecto a las capacidades y las habilidades propias, con base a los logros de ejecución, las experiencias observadas, la persuasión verbal de otros sobre la eficacia propia y, en fin, el estado fisiológico (Mune 1989).

La autoeficacia es pues una creencia interna que posee el sujeto respecto a su capacidad, ante una situación determinada, de ejecutar conductas aprendidas por observación y consideradas o "valoradas" por él mismo como eficaces para conseguir resultados valiosos en determinadas situaciones Moriano (2002).

Como se puede observar, el termino autoeficacia no ha sido modificado de forma drástica, pues aun en la actualidad, se sigue respetando la definición propuesta por Bandura, en esencia se sigue manteniendo que, hablar de

autoeficacia es referirse a la creencia que tiene una persona sobre sus propias capacidades para realizar determinadas tareas exitosamente. La definición va variando únicamente en la forma de interpretación de los diferentes autores, en la estructura de las palabras y por supuesto al ámbito donde se desea implementar el concepto. Cabe aclarar, que la definición propuesta por Moriano incluye elementos valiosos que no se habían considerado en las anteriores definiciones, tales como; los logros de ejecución, las experiencias observadas, la persuasión verbal de otros sobre la eficacia propia y, en fin, el estado fisiológico, que son elementos que incluye la teoría sobre autoeficacia, pero que no habían sido retomadas para armar una definición sobre autoeficacia, sin embargo, para fines de la presente investigación se retomara el concepto propuesto por Zimmerman en 1995, debido a que se adecua específicamente al espacio de nuestra investigación.

2.2 AUTOEFICACIA Y EDUCACIÓN

2.2.1 INTRODUCCIÓN

El concepto de la autoeficacia elaborado por Bandura (1977 – 1986) se ha convertido en uno de los más estudiados en la última década.

En el curso de nuestras vidas, los seres humanos nos enfrentamos a un número infinito de decisiones, problemas, y desafíos. A pesar de las estadísticas que nos informan de los problemas emocionales y conductuales de las personas, la mayoría de la gente, la mayor de las veces, es capaz de decidir adecuadamente, resolver sus problemas, y superar sus retos. Una de las tareas más importantes para la psicología es comprender la manera en que los seres humanos se adaptan y logran superar sus retos cotidianos (Maddux, 1995:3).

En el ambiente escolar, las teorías actuales que estudian el aprendizaje y la instrucción postulan que los estudiantes son buscadores y procesadores activos de información (Pintrich, Cross, Kozma, y McKeachie, 1986). Las investigaciones indican que las cogniciones de los estudiantes influyen en la instigación, dirección, fuerza y persistencia de sus conductas dirigidas al logro (Schunk, 1989b; Weinstein, 1989; Zimmerman, 1990).

2.3 TEORÍA DE LA AUTOEFICACIA

2.3.1 ANTECEDENTES

Bandura es considerado como uno de los teóricos más importantes del cognoscitivismo. En 1977, con la publicación de su artículo "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" (Autoeficacia: hacia una teoría unificada del cambio conductual), Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana: que las personas crean y desarrollan sus autopercepciones acerca de su capacidad, mismas que se convierten en los medios por los cuales siguen sus metas, y controlan lo que ellos son capaces de hacer para controlar, a su vez, su propio ambiente. Posteriormente, en 1986, Bandura publicó su libro *Social Foundations of Thought and Action* (Fundamentos sociales del pensamiento y la acción), obra en la que propone una teoría social-cognitiva que enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales (lo que uno se dice a sí mismo) como el medio por el cual el hombre es capaz de actuar en su ambiente. Considera, además, que los individuos poseen un sistema interno propio que les capacitan para ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y conductas. Este sistema interno propio proporciona a la persona un mecanismo de referencia que es la base de sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra conducta.

De acuerdo con Bandura (1986), la manera en que la gente interpreta los resultados de sus acciones proporciona información de, y altera, sus ambientes, así como a sus creencias personales, que a su vez proporcionan información acerca

de, y alteran, su desempeño posterior. Esta tríada, conducta, ambiente - pensamientos, es la base de lo que él llamó determinismo recíproco. Es decir que entre conducta, ambiente y pensamiento existe una interrelación recíproca que se observa en una mutua influencia. En general, Bandura estableció un punto de vista en el cual las creencias (pensamientos) que tienen las personas acerca de sí mismas son claves para el control y la competencia personal, en la que los individuos son vistos como productos y productores de su propio ambiente y de su propio sistema social. Por lo tanto, el hombre, visto desde esta perspectiva, no sólo reacciona a su ambiente, sino que es capaz de modificarlo al actuar proactivamente.

Para Bandura, el proceso de autorreflexión es tal que le permite a los individuos evaluar sus propias experiencias y procesos de pensamiento. De acuerdo con esto, lo que la gente sabe, las habilidades que posee, o lo que han logrado en su historia previa no siempre son buenos predictores de los logros futuros, debido a que las creencias que ellos sostienen acerca de sus capacidades influyen poderosamente en la manera en que ellos actúan. Con esto, Bandura afirma que la manera en que actúa la gente es producto de la mediación de sus creencias acerca de sus capacidades. A menudo éstas pueden ser mejores predictoras del comportamiento que por los resultados de sus actuaciones previas. Por supuesto, esto no quiere decir que la gente pueda realizar tareas que rebasen sus capacidades con sólo creer que lo pueden hacer, ya que se ha visto que para que se logre una competencia adecuada se requiere de la armonía, por un lado, de las creencias propias, y por el otro, de las habilidades y conocimientos que posean.

Entre las creencias propias (o de autorreferencia) que usan los individuos para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia (self-efficacy beliefs)

Bandura (1977:2) define a la autoeficacia como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras. Dicho de un modo más simple, la autoeficacia se refiere a la confianza que tiene una persona de que tiene la capacidad para hacer las actividades que trata de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos de las tareas y las situaciones en que se involucran, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr. Zimmerman (1995:203) define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela.

Bandura (1986) hipotetizó que la autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo que se requiere para realizarlas, y la persistencia del individuo para su ejecución. De acuerdo con esto, un estudiante que tiene dudas acerca de sus capacidades de aprendizaje, posee una baja autoeficacia y probablemente evitará participar en las actividades que le sean asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se puedan encontrar.

El proceso por el cual el estudiante adquiere su autoeficacia es sencillo y bastante intuitivo: el estudiante se involucra en la realización de determinadas conductas (tareas), interpreta los resultados de las mismas, y utiliza esas

interpretaciones para desarrollar sus creencias acerca de su capacidad para involucrarse en tareas semejantes en algún momento futuro, y actúa de acuerdo con las creencias formadas previamente. Por lo tanto, se puede decir que las creencias de autoeficacia son fuerzas críticas para el rendimiento académico.

De acuerdo con lo anterior, las creencias de autoeficacia afectan a la conducta humana de varias maneras: (a) influye en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas; (b) motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, mientras que lo anima a evitar las tareas en las que no se siente de esa manera; (c) determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea, y (d) predice cuánto tiempo perseverará en su realización, y cómo se recuperará al enfrentarse a situaciones adversas.

2.3.2 FUENTES DE LA AUTOEFICACIA.

Las creencias que las personas sostienen acerca de su autoeficacia es el producto de la interacción de cuatro fuentes principales (Bandura, 1986): (a) las experiencias anteriores; (b) la experiencia vicarias; (c) la persuasión verbal, y (c) los estados fisiológicos.

Las experiencias anteriores, particularmente el éxito o el fracaso, son la fuente principal de la autoeficacia y ejerce la mayor influencia sobre la conducta del individuo (Bandura, 1986). Dicho de una manera sencilla, las experiencias anteriores se refieren a que el individuo mide los efectos de sus acciones, y sus interpretaciones de estos efectos le ayudan a crear su autoeficacia con respecto a la

acción realizada. De este modo, los resultados de sus acciones que se interpretan como exitosos aumentan su autoeficacia, mientras que los resultados considerados como fracasos la disminuyen. Esta postura tiene implicaciones muy importantes para mejorar el desempeño académico de los estudiantes, de aquí se sigue que para incrementar el rendimiento del estudiante en la escuela, los esfuerzos de los maestros deberían dirigirse a la alteración de las creencias de autoeficacia de los estudiantes acerca de su propia dignidad o competencia como estudiantes. Para lograrlo, es necesario que los maestros diseñen estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar las actividades que son propias para la adquisición del aprendizaje.

Las experiencias vicarias (el aprendizaje por observación, modelamiento o imitación) influyen en las expectativas de autoeficacia del estudiante cuando éste observa la conducta de otros estudiantes, ve lo que son capaces de hacer, nota las consecuencias de su conducta, y luego usa esta información para formar sus propias expectativas acerca de su propia conducta y sus consecuencias. La fuerza de las experiencias vicarias depende de algunos factores como la semejanza entre el estudiante que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a la que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo. Aunque la influencia de esta fuente de autoeficacia es más débil que la anterior, es muy importante cuando el estudiante no está seguro acerca de sus propias capacidades, o cuando ha tenido una experiencia anterior muy limitada.

La tercera fuente de autoeficacia se refiere a la persuasión verbal (persuasión social). Es decir, el estudiante crea y desarrolla su autoeficacia como resultado de lo

que le dicen sus maestros, padres y condiscípulos. La retroalimentación positiva ("Tú puedes hacerlo", "Confío en que lo lograrás") por parte de ellos puede aumentar la autoeficacia del estudiante, pero este incremento puede ser sólo temporal, si los esfuerzos que realiza el estudiante para realizar sus tareas no llegan a tener el éxito esperado. La persuasión verbal influye menos en la creación y desarrollo de la autoeficacia que las dos fuentes anteriores.

De acuerdo con Maddux (1995), la efectividad de la persuasión verbal depende de factores tales como qué tan experta, digna de confianza y atractiva es percibida la persona que trata de persuadir.

Por último, los estudiantes pueden recibir información relacionada con su autoeficacia a partir de las reacciones fisiológicas que éstos experimentan cuando se ven enfrentados a la ejecución de determinadas tareas. Los estados fisiológicos tales como la ansiedad, el estrés, la fatiga, etc., ejercen alguna influencia sobre las cogniciones de los estudiantes, ya que sensaciones de ahogo, aumento del latido cardiaco, sudar, etc., se asocian con un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso. Los estudiantes calibran su autoeficacia al observar su estado emocional cuando están contemplando la realización de alguna actividad.

La información que el estudiante recibe por medio de las fuentes ya mencionadas no influyen automáticamente en la propia autoeficacia del estudiante, sino que necesita ser apreciado cognitivamente (Bandura, 1986). Esto quiere decir, de acuerdo con Schunk (1995), que para apreciar su autoeficacia, el estudiante tiene que sopesar y combinar las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo implicado, la cantidad de

ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, la semejanza del modelo, y la credibilidad que tiene la persona que pretende persuadir.

2.3.3 FACTORES QUE AFECTAN LA AUTOEFICACIA.

Cuan alta o baja sea la eficacia del estudiante depende de cómo éste se ve afectado por factores tales como (Schunk, 1995): (a) el establecimiento de metas; (b) el procesamiento de la información; (c) los modelos; (d) la retroalimentación, y (e) los premios.

El establecimiento de metas parece ser un proceso cognitivo importante que afecta los logros alcanzados (Bandura, 1988; Locke y Latham, 1990; Schunk, 1989b). Los estudiantes que establecen sus metas, o que aceptan metas a alcanzar puede experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su logro. Se comprometen en actividades que consideran les ayudará a lograr la meta definida: atender en clase, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir. La autoeficacia se produce cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, lo que le lleva a pensar que está convirtiéndose en una persona capaz (Elliot y Dweck, 1988). Es importante que el maestro retroalimiente al estudiante acerca del progreso que está realizando para alcanzar su meta, ya que esto eleva la autoeficacia del estudiante. Una autoeficacia elevada sostiene la motivación y promueve el aprendizaje del estudiante (Schunk, 1995).

La investigación relacionada con el establecimiento de metas por parte del maestro para aumentar la autoeficacia ha mostrado que incrementa la autoeficacia (Bandura y Schunk, 1981; Schunk, 1983b). Asimismo, se ha encontrado un aumento positivo en la autoeficacia cuando es el propio estudiante el que establece su propia meta (Schunk, 1985).

La manera en que se procesa la información es otro de los factores que afectan a la autoeficacia del estudiante. Con respecto a este factor, los investigadores han dirigido sus esfuerzos a examinar cómo las demandas de procesamiento cognitivo del material de estudio influye sobre la autoeficacia. Los estudiantes que creen que van a tener gran dificultad para comprender algún material de estudio son más aptos para experimentar niveles de autoeficacia más bajos, en comparación con aquéllos que se sienten capaces para manejar los procesos cognitivos que demanda el aprendizaje del material (Schunk, 1989b). Una mayor autoeficacia lleva al estudiante a realizar las actividades propias que consideran les llevará a aprender el material. Mientras los estudiantes están realizando la tarea, ellos están obteniendo información acerca de qué tan bien están aprendiendo. Percibir que están comprendiendo el material de estudio les aumenta su autoeficacia y su motivación.

Salomón (1984) encontró que el esfuerzo mental empleado en el aprendizaje de algún material se relaciona con la autoeficacia. Pidió a un grupo de niños que juzgaran su autoeficacia para aprender a partir de la televisión o de un texto. Observaron una película en la televisión, o leyeron un texto parecido, juzgaron la cantidad de esfuerzo mental necesario para aprender, y luego se les evaluó su aprendizaje acerca del contenido. Los estudiantes juzgaron que el esfuerzo mental

fue mayor para el texto, y demostraron mayor rendimiento en la prueba de conocimientos a partir de la lectura del texto. Para la lectura del texto, la autoeficacia correlacionó positivamente con el esfuerzo mental percibido y con el rendimiento en la prueba; para la televisión, correlacionó negativamente.

Otros hallazgos importantes con respecto al procesamiento de la información y la autoeficacia son los de Pintrich y De Groot (1990), Zimmerman y Martinez-Pons (1990), Schunk y Gunn (1985), Graham y Harris (1989a, b), entre otros, cuyas investigaciones dieron a conocer que la autoeficacia se correlaciona positivamente con el empleo de estrategias aprendizaje. Sus estudios apoyaron la idea de que enseñar a los estudiantes a usar estrategias de aprendizaje aumenta su autoeficacia y su aprovechamiento.

En lo que concierne a los efectos de la observación de modelos sobre la autoeficacia, la investigación ha encontrado que los modelos sí ejercen una influencia positiva sobre la autoeficacia y el rendimiento (Schunk, 1995). Zimmerman y Ringle (1981) encontraron que los niños que observaron a modelos con baja persistencia, pero con alta confianza, tuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia que los niños que observaron a otros niños más pesimistas y que persistían más en la tarea. Asimismo, los resultados de la investigación muestran que la observación de modelos de iguales incrementa la autoeficacia y la habilidad en mayores grados, que cuando el niño observa al maestro como modelo o cuando carece de algunos modelos (Schunk, 1995).

Por su parte, Schunk (1989a) hizo la observación de que múltiples modelos promueven los resultados el empleo de múltiples. Estos resultados ayudan a aclarar el funcionamiento del modelamiento en el ambiente escolar. Sin embargo, se

requiere de más información acerca del papel de la similitud percibida en los modelos como variable que afecta la autoeficacia.

El conocimiento de los resultados (retroalimentación) como efecto que influye para aumentar o disminuir la autoeficacia del estudiante ha sido avalado por los resultados de varios estudios (Schunk, 1989a, 1982, 1989b; Maddux, 1995). La retroalimentación que recibe el estudiante acerca de su desempeño en alguna tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o fracaso en la realización de la misma. La motivación se mantiene, y la autoeficacia aumenta, cuando el estudiante puede asociar su éxito con el esfuerzo que ha hecho para lograrlo. Un ejemplo de esto se encuentra en Schunk (1992), quien halló que los niños que pudieron ligar sus logros anteriores con su esfuerzo (p. ej., "Has estado trabajando duro") obtuvieron puntuaciones más elevadas de autoeficacia, motivación y habilidad, comparados con los niños a los que se les dijo que se beneficiarían en el futuro ("Necesitas trabajar duro").

2.3.4 AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Bandura (1977) postulaba que las creencias de eficacia influyen sobre el nivel de esfuerzo, persistencia y selección de actividad. Los estudiantes con un alto sentido de la eficacia para completar una tarea educativa participarán con mayor disposición, se esforzaran más y persistirán durante más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades ante las dificultades. Se han empleado dos medidas de esfuerzo en el estudio de la auto-eficacia. Estas dos dimensiones incluyen el índice de ejecución y el gasto de energía. Se ha comprobado que la auto-eficacia se asocia con ambos índices de motivación.

2.3.5 AUTOEFICACIA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Como la auto-eficacia percibida fomenta la implicación en actividades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias educativas, tales creencias afectan al nivel de logro y de motivación. Schunk (1989,1991) y sus colaboradores han dirigido un programa de investigaciones en el cual niños con importantes deficiencias académicas se implicaban en el aprendizaje autodirigido de destrezas lingüísticas y matemáticas. La materia estaba estructurada para que ellos pudieran dominarla en frases sencillas en las que aprendían principios básicos y los practicaban aplicando el conocimiento. Se añadían influencias que podían alterar las percepciones de eficacia cognitiva de los niños. Entre estas se incluían el modelado de estrategias cognitivas, la auto-verbalización de operaciones y estrategias cognitivas, el establecimiento de metas, el auto-monitoreo, la comparación social y el feedback atribucional. Los programas instructivos y las experiencias sociales suplementarias fomentaban las auto-valoraciones de los niños en relación a sus capacidades intelectuales.

2.3.6 DIMENSIONES DE LA AUTOEFICACIA.

Las creencias de autoeficacia no son características personales únicas e invariables, sino que varían a lo largo de tres dimensiones: (a) magnitud, (b) fuerza, y (c) generalidad.

La magnitud de la autoeficacia se refiere al número de pasos de creciente dificultad que la persona cree es capaz de superar. Por ejemplo, qué tan capaz se considera una persona para evitar comer cuando está en una situación relajada y lejos de la comida, en comparación cuando está ansiosa y enfrente de un delicioso manjar.

La fuerza de la autoeficacia se refiere a qué tan convencida y resuelta está una persona con respecto a que puede realizar alguna conducta determinada. Por ejemplo, un estudiante puede estar más convencido de que puede aprobar un examen comparado con otro que duda acerca de su éxito en el examen.

Finalmente, la generalidad de la autoeficacia es la medida en la que las experiencias de éxito o de fracaso al realizar alguna actividad pueden extenderse a otras conductas o contextos similares (Smith, 1989). Por ejemplo, si un estudiante puede controlar su ansiedad ante un examen confía en que lo podrá hacer en diferentes exámenes.

Zimmerman (1995) llama la atención con respecto a algunas propiedades que están implícitas en la medición de la autoeficacia. En primer lugar, la autoeficacia se refiere a los juicios que las personas hacen con respecto a sus

propias capacidades para realizar determinadas tareas o actividades. En segundo lugar, las creencias que se tienen acerca de la propia eficacia están ligadas a diferentes campos de funcionamiento. Por ejemplo, la autoeficacia para las matemáticas son diferentes a las que se refieren al aprendizaje de la gramática. En tercer lugar, las medidas de la autoeficacia son dependientes del contexto en el que se da la tarea. Por ejemplo, los estudiantes pueden expresar tener una menor autoeficacia para aprender en situaciones de competencia que cuando el aprendizaje es más cooperativo. Una cuarta propiedad de las medidas de autoeficacia es su dependencia con respecto a un criterio referido a uno mismo. Por ejemplo, la evaluación de la autoeficacia de un estudiante trata de su confianza de poder hacer algo con respecto a sí mismo, y no en comparación del desempeño de sus compañeros. Finalmente, la autoeficacia se mide antes de que el estudiante realice alguna actividad propuesta.

Una vez desarrolladas todas las definiciones de autoeficacia en diferentes ámbitos de la vida social, es necesario aclarar que para efectos de esta investigación autoeficacia se entiende como la percepción que tiene cada persona y como lo visualizan los demás, en torno a sus capacidades para ejecutar determinada acción.

La definición tiene dos dimensiones que tenemos que considerar:

1.- Autoeficacia personal: Creencias que cada persona tiene acerca de lo que es capaz de lograr. 2.- Autoeficacia Social: Creencias que cada persona se crea en función de como lo visualizan los otros, de lo que es capaz de lograr.

Después de este breve recorrido por el concepto de autoeficacia y su uso en las actividades escolares, podemos decir que en la actualidad existen un gran número de investigaciones que se han enfocado al estudio de la autoeficacia como variable independiente que podría afectar a diversas manifestaciones de la conducta humana. Tal parece que los hallazgos con respecto a la autoeficacia como mediador para la motivación y el logro académico ha recibido un sustancial apoyo que necesita en el futuro del diseño de investigaciones adecuadas para conocer con más detalle las implicaciones de la autoeficacia como predictor del desarrollo de los estudiantes.

Para concluir, podríamos decir que es evidente que la revisión realizada se basó en estudios realizados en los Estados Unidos, en parte debido a que en nuestro país los estudios relativos al tema son muy escasos. El aporte de los estudios relativos a la autoeficacia podría convertirse en una herramienta más para los psicólogos, docentes y administradores educativos que estén interesados en colaborar en el mejoramiento del rendimiento y la motivación de los estudiantes.

2.4 TEORÍA DE AUTOESTIMA

La autoestima es una abstracción que el individuo hace y desarrolla de sí mismo acerca de sus atributos, capacidades, objetos y actividades que tiene o desea alcanzar; esta abstracción consiste en la idea que la persona posee sobre sí misma (Coopersmith, 1976 citado por Amezcua, 2002).

Por otro lado Rosemberg (1965,1973) considera que la autoestima es una actitud hacia un objeto particular. Es así que la autoestima es un constructo psicológico que resulta de la autoevaluación de sí mismo, en y con relación a los demás; es decir a su entorno sociocultural.

La autoestima es un constructo conocido por todos pero complejo en su definición y tratamiento. Se asienta en la combinación de información objetiva sobre uno mismo y en la evaluación subjetiva de dicha información (Pope, McHale y Craighead, 1988). Este término se vértebra en numerosos campos de la Psicología: clínica, social, cognitiva, motivacional, emocional, conductual. Es una variable que desempeña un importante número de funciones en cada una de esas áreas. Así, y según Campbell (1990 citado por Amezcua, 2002), procesa información autorrelevante, provee objetivos para la acción directa, transmite una imagen consistente a los otros, etc. A su vez, cuando ésta es confusa e indefinida, puede producir deficiencias sociales, emocionales y motivacionales. Para éste autor es parte integrante en todos los órdenes de la vida de la persona.

La autoestima es un factor clave en la configuración y estructura de la psiquis del sujeto (Arroyo, 1993). Ya en 1890 W. James puso de manifiesto la importancia de la autoestima y el autoconcepto con la publicación de su obra "Principios de Psicología". Desde entonces la autoestima forma parte de muchos objetos de estudio, debido a que, durante décadas fue conceptualizada como algo vago e impreciso. Sin embargo, en la actualidad ha experimentado una revalorización estimulada incluso por el mismísimo DSM-IV, en donde se recoge la autoestima como factor predisponente y/o mantenedor de numerosos trastornos. A partir de aquí se deduce el peso que esta variable tiene también para la clínica actual, tanto para la evaluación y diagnóstico como para la intervención y pronóstico, siendo un factor de obligada consideración en el proceso terapéutico (Amescua, 2002).

Las diferentes definiciones aquí planteadas, tienen el mismo sustento teórico sobre las valoraciones que el individuo hace acerca de sus atributos personales, denotando únicamente diferencias en redacción y estilos de cada autor. Retomamos y redefinimos la definición propuesta por Rosenberg, ya que consideramos que incluye las dos dimensiones que se hacen fundamentales para el presente estudio.

Operacionalizando a este concepto como la idea que las personas tienen de si mismas, y al mismo tiempo la concepción de los demás entorno a ellas, tiene dos vertientes: 1.- La autoestima percibida: referida a las valoraciones que las personas tienen de si mismas y 2.- Autoestima recibida: como las personas

piensan que los demás los valoran y las ideas que las personas se crean en función de sus atributos, evaluados socialmente.

Por otro lado, se sabe que la autoestima implica básicamente: autorrespeto, autoconfianza, autoaceptación y autoseguridad. Es un sentimiento de respeto a la singularidad y a las características y vivencias personales (Clark, Clemen y Bean, 1994 citado por Amescua, 2002). Sus niveles son flexibles, si bien cada persona tiene unas tendencias que propenden a prevalecer y que se concretizan en una serie de conductas, emociones y pensamientos. En palabras de Amescua (2002) el nivel óptimo de autoestimación posibilita la libertad interna al tener el sujeto constancia de que cuenta consigo. Por su parte una baja autoestima supone estar bajo la batuta de un sí mismo cercenador del propio desarrollo y censor de las potencialidades, limitando así la propia expresión. Pero, como es fácil suponer, lograr el adecuado nivel de autoestima no es una simple cuestión y sí una ardua y compleja tarea que va más allá de lograr que la persona se sienta bien consigo (Branden, 1993). Es un compendio de manifestaciones cognitivas, afectivas y conductuales de autovalía incondicional que no se consiguen por medio de la adulación de los otros (Arroyo, 1993), como tampoco se accede a ella por experiencias determinadas como "el conocimiento, las aptitudes, las posesiones materiales, la paternidad..." (Branden, 1993, p.63). Implica, en definitiva, todo un estilo de vida que precisa una intervención sistematizada y multidimensional, siendo en muchos casos el objetivo prioritario en el ámbito terapéutico.

Por otra parte, la autoestima se asienta no sólo sobre la base de la valoración que uno tenga de sí (su atribución interna) sino también en la imagen social, es decir, en cómo cree el sujeto que opinan de él los demás (Arroyo, 1993; Cervera, 1996; Rodríguez Escámez, 1996). El evidente peso de la imagen social (atribución externa) lleva a autores como Ramírez (1997:128) a definir la autoestima como "la resultante perceptivo-emotiva de la autoevaluación que surge al interaccionar el sujeto con los demás, especialmente en situaciones donde se ponga a prueba su autoeficacia" . Esto acontece especialmente cuando el individuo está ante personas que considera como "otros significativos", es decir, aquéllos que tienen una valoración especial para el sujeto. Y en ese afán de obtener el beneplácito de los significativos, y dada su falta de habilidad en la comunicación, la persona de baja estimación "emitirá vagas señales de angustia al proyectar sus propios sentimientos de inadaptación sobre los demás" (Clark y otros, 1994, p.25). O estará "mendigando el auxilio del prójimo, arrimándose al sol que más calienta, indeciso, buscando a quién obedecer y de quién depender" (Alcántara, 1990, p.13). La persona somete de esta forma su autoestima a elementos que escapan de su control, como es la opinión ajena, generándose altos niveles de ansiedad (Arroyo, 1993; Branden, 1993). El sujeto con baja autoestima edifica su valía más en función de cómo considera que lo valoran los demás significativos que de cómo realmente esos otros opinan de él. Es decir, hay una mediación de procesos cognitivos que son, en última instancia, los que determinan la autoestimación (Arroyo, 1993; Rodríguez Escámez, 1996).

Las investigaciones llevadas a cabo para detectar las relaciones entre dimensiones del ambiente familiar y el afecto y el logro del alumno han sido consistentes. En distintas revisiones (Marjoribanks,1979; Belsky,1981,1984) se concluye que coinciden los estudios que han utilizado medidas de diferentes dimensiones del clima familiar (orientación intelectual, presión para el logro, y aprobación parental) en el sentido de que esas medidas del clima familiar están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar y características afectivas como autoestima escolar, motivo de logro competencia, cognitivo-emocional y un desarrollo socioemotivo adecuado (Musitu,1985). En este sentido autores como Persad,1980; Trickett y Moss, 1974 definen a la autoestima como el estado de ánimo e interés por la actividad escolar. Por otra parte la cantidad de tiempo que los jóvenes permanecen con los padres se relaciona directamente con el clima familiar positivo, con la autoestima, con el logro y con la satisfacción familiar. En una investigación llevada a cabo por Shinn (1978) se comprobó que el bajo logro y el pobre desarrollo intelectual en los niños se relaciona positivamente con valoraciones negativas de los padres.

La relación entre autoestima y ejecución escolar han sido ampliamente documentada desde los años cincuenta (Wylie,1979), relación que parece ser moderada aunque significativa (Meyer, 1987). Según este último autor, parece existir un acuerdo en que esta relación es bidireccional; es decir, una alta autoestima influye positivamente en la ejecución escolar y viceversa. Otros estudios muestran que variables familiares como las actitudes educativas, el interés por los hijos y la evaluación-sanción de la ejecución escolar de los hijos influyen directamente en la autoestima de los estudiantes, y éstas a su vez en la ejecución

escolar (Song y Hattie, 1984); o sea las variables de apoyo familiar parecen jugar un efecto indirecto en el rendimiento académico a través del incremento de la autoestima de los estudiantes.

2.5.6 TEORÍA DE LOCUS DE CONTROL

El locus de control es una variable que puede permitir una confiable predicción de la conducta futura de un sujeto, en cuanto a lo que tiene que ver con su toma de decisiones. Es conocida dentro de las teorías del aprendizaje social como la identificación de dónde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de una cierta manera y no de otra ante la misma situación; constituye una explicación del lugar o foco, en el cual se ubica el núcleo que refuerza la realización de las conductas o acciones de los sujetos. Es un constructo de personalidad referido a la percepción del núcleo desde el cual son determinados causalmente los eventos de la vida desde la óptica del propio individuo, quien los considera consecuencia de su conducta o resultado de circunstancias como el destino, suerte o factores externos y sin relación con sus actos (Duran 2001).

Duran (2001) argumenta que el constructo locus de control, se refiere a la medida de qué tan lejos se ven a sí mismos los individuos en cuanto al control y la responsabilidad acerca del curso de los acontecimientos, tanto deseables como no deseables, que han tenido lugar en su vida. Si bien se utilizan términos distintos en la literatura: locus, foco, control de causalidad, lugar de control, entre otros, en esencia la definición no se ve alterada.

Rotter (1968 citado por Duran 2001), señala que la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos en general está estrechamente ligada al estímulo que recibe el individuo; en otras palabras, la satisfacción o insatisfacción de los actos está íntimamente ligada a los procesos de aprendizaje y los efectos del estímulo dependen en gran medida de que el sujeto reconozca los efectos o resultados como consecuencia de su propia conducta o como independiente de ella. Así, a la expectativa que la persona tiene acerca del origen de su actuar, es a lo que en esta teoría se le llama locus de control.

Según Duran (2001), si un individuo cree que tiene poco control respecto de las retribuciones y sanciones que recibe, no encontrará razón suficiente para modificar su comportamiento, dado que no considera poder influir en la posibilidad de que tales eventos se presenten.

A pesar de que con lo dicho hasta aquí el origen teórico que da sustento al constructo locus de control tenga un sabor a conductismo ratiforme, es frecuente también encontrar mediciones de locus de control en el contexto de una psicología humanística.

El locus de control es, entonces, un concepto teórico que se ha desarrollado para explicar las creencias características del sujeto a partir de las cuales éste establece la génesis de los eventos cotidianos y por ende de su propio

comportamiento. Es una construcción que permite definir cómo es percibida la causa de una acción o comportamiento y cómo esta percepción está determinada por la información que el sujeto posee acerca del objeto en cuestión. Así, el locus de control puede ser definido como la creencia que la persona tiene acerca de cómo y dónde se originan los eventos agradables o desagradables que percibe para actuar (Durán, 2002).

Según Durán (2002), estos orígenes divergentes del locus de control pueden parecer paradójicos y hasta irreconciliables; sin embargo, su posición personal es la de tratar de ampliar la óptica teórica desde la que se le conciba y ubicarlo más bien en una visión evolucionada e integral que intente comprender los antecedentes de la conducta humana en toda su riqueza y complejidad. En palabras de Villagrán y Díaz Loving: "...entre los conocimientos y las conductas [...] existen toda una serie de procesos cognoscitivos y afectivos [como variables intervinientes: vgr. locus de control] que motivan al humano a realizar las conductas....". citado por Duran (2001) Es decir, los conocimientos acerca de las consecuencias de una conducta no garantizan por sí solos la elección y realización de conductas consideradas deseables de manera automática o refleja.

"Es en este punto en el cual debo aclarar que como pedagoga mi interés en el tema responde a la necesidad de conocer qué hay detrás de la toma de decisiones que va conformando un proyecto de vida y su realización a través del tiempo y cómo desde la educación se puede promover en los sujetos la adquisición de conocimientos y actitudes que les permitan el alcanzar niveles de desarrollo

más altos, responsables y autónomos, tanto en el plano intelectual, como en el afectivo y en el valoral” (Durán,2002).

El planteamiento de Duran en cuanto a la toma de decisiones, de las personas, explicada desde el campo de la teoría de locus de control, se hace interesante, ya que el planteamiento, no se reduce al plano de la educación, sino que, abarca el afectivo y el valoral, como mecanismo para que el individuo se vuelva autónomo y responsable y llegue a un desarrollo más elevado.

Definida para esta investigación como las cosas que dependen o no de los estudiantes dividida en seis dimensiones: Escolaridad, Internalidad, Fatalismo, Macrocosmos, Microcosmos y Afectividad.

2.6 HÁBITOS DE ESTUDIO

Bigge (1975) define los hábitos de estudio como la acción fluída, efectiva y eficiente del acto de estudiar sobre la base de la estructura cognoscitiva que se tiene y que conducirá a la obtención de determinadas metas.

El educador Francis Robinson elaboro una técnica magnifica llamada SQ3R, el cual basado en los pasos de inspección, pregunta, lectura, repetición y revisión (cuyo nombre son las iniciales de los pasos en ingles: survey, question, read, recite and review). El método de Robinson es una forma de estudiar mientras lees. Seguir sus pasos puede ayuda a entender las ideas con rapidez, recordad más y revisar en forma efectiva (Robinson, 1970):

S= Inspección (*survey*) .Hojea un capitulo antes de comenzar a leer, mientras lo hace, lea solo los encabezados temáticos, las leyendas de las ilustraciones y cualquier resumen o revisión del capitulo. Este paso le dará un panorama general de lo que se encontrará.

Q= Pregunta (*question*). Para enfocar su atención mientras lee, convierta cada encabezado temático en una o mas preguntas. Por ejemplo del encabezado "Etapas del sueño" se podrían formular estas preguntas: "¿hay más de una etapa en el sueño? ¿Cuáles son las etapas del sueño? ¿Cómo difieren? Hacer preguntas aumentara tu interés y le ayudará a relacionar ideas nuevas con lo que ya conoce.

R1= Lectura (*read*).Esto se refiere que tiene que leer. Mientras lee, trate de responder las preguntas formuladas. Lea en fragmentos pequeños, de un

encabezado temático al siguiente, luego deténgase. (Si el material es muy difícil, puedes elegir leer solo un párrafo o dos a la vez).

R2= Repetición (*recite*). Después de que ha leído una pequeña cantidad, deberá detenerse y repetirlo. Es decir, trate de responder en silencio sus preguntas. O mejor aún resuma lo que leyó en notas breves. Hacer esto puede mejorar de manera significativa sus calificaciones en los exámenes.

Si no puede resumir las ideas principales con sus propias palabras, hojee de nuevo la sección hasta que pueda. En tanto que no pueda recordar lo que acaba de leer tiene poco sentido leer más.

Después de que haya leído un trozo de información corto, convierta el siguiente encabezado temático en preguntas. Luego lea hasta el siguiente encabezado. Una vez más, deberá buscar respuestas conforme lee, y repetir antes de continuar. Repite el ciclo pregunta-leer-repetir hasta que hayas leído el capítulo entero.

R3= Revisión (*review*). Cuando haya terminado de leer, échele una hojeada al capítulo otra vez o lea sus notas. Luego verifique su memoria repitiendo y cuestionándose a sí mismo una vez más. O, mejor aún, pida que alguien le haga preguntas a cerca de cada tema. Trate de hacer que la revisión frecuente sea un elemento clave de tus hábitos de estudio.

Relacionar: Un punto que se debe tener en cuenta es que las ideas nuevas son más fáciles de recordar cuando se relacionan con información que sea significativa en lo personal. Mientras revisa un capítulo, trate de asociar los hechos, términos y conceptos con ideas familiares.

ADMINISTRACIÓN DEL TIEMPO

Burka y Yuen dicen que la mayoría de los aplazados deben enfrentar a la larga el problema de la valía de sí mismos. No obstante, se pueden hacer progresos aprendiendo mejores habilidades de estudio y una administración del tiempo efectivo. En vista que ya se han expuesto las habilidades de estudio, consideramos la administración del tiempo.

Un programa de tiempo formal es un plan escrito que asigna tiempo para el estudio, el trabajo y las actividades recreativas. Estos planes pueden hacer mucho para prevenir la dilatación y mantener la motivación. Para preparar tu programa, haz una grafica que muestre todas las horas de cada día de la semana. Luego llena los momentos que ya están comprometidos: dormir, comer, horas clase, trabajo, práctica de equipo lecciones, citas, etc. A continuación llena las horas en que estudiaras para varias clases y etiquétalas. Por ultimo etiqueta las horas restantes como horas libres y desocupadas.

La belleza de seguir un programa es que se sabe que está realizando un esfuerzo honesto. Además de lograr hacer mas, evitar la trampa de añorar jugar mientras esta trabajando y sentirse culpable cuando juega. La clave de la administración del tiempo es tratar tus horas de estudio como compromisos serios, como reuniones en clase o un empleo. Asegurese de respetar también sus horas libres, a fin de no perder el interés o desanimarse. Y recuerde esto "*los estudiantes que practican una buena administración del tiempo obtienen mejores calificaciones*".

CALIDAD DEL TIEMPO

El esfuerzo tiene casi el mismo impacto en las calificaciones como lo “inteligente” que eres. Sin embargo recuerda que los buenos estudiantes trabajan con más eficacia, no solo más horas. Muchas prácticas de estudio son notoriamente ineficaces. Por ejemplo todos los siguientes son métodos de estudio que consumen tiempo pero débiles: copiar de nuevo los apuntes de clase, estudiar solo las notas de clase y no el libro de texto, subrayar capítulos del texto, responder preguntas de estudio con el libro de texto abierto y estudiar en grupo (lo cual a menudo se convierte en una fiesta o evento social). Los estudiantes que obtienen las mejores calificaciones enfatizan la calidad: estudian sus libros y apuntes con profundidad y asisten a clase de forma regular (Woehr y Cabell, 1993)

INTENTEAR LA MNEMOTECNIA

El aprendizaje tiene que empezar en alguna parte y a menudo memorizar es el primer paso. Los psicólogos saben ahora mucho respecto a la forma de mejorar la memoria.

Un mnemónico es un auxiliar de la memoria. La mayor parte de los mnemónicos vinculan información nueva con ideas o imágenes que son fáciles de recordar. Por ejemplo, imagina que desea recordar que la palabra inglesa “duck” significa “pato” en español. Para usar un mnemónico podrías imaginarte un pato vestido de duque o un duque comiéndose a un pato (Pressley, 1987). O para recordar que el cerebelo controla la coordinación, podrías imaginar a alguien llamado “Sara Belo” que es muy coordinada. Obviamente, hay muchas formas de crear mnemónicos.

Los mnemónicos hacen que la información nueva sea más familiar y recordable. Formar una imagen de un pato vestido de duque podría ayudarte a recordar que pato se dice duck en inglés, palabra cuya pronunciación se parece a duque.

ESTUDIAR EN UN LUGAR ESPECÍFICO.

Casi no es necesario decir que debe estudiar en una área tranquila bien iluminada libre de distracciones si es posible también debes tener al menos donde solo estudies. No hagas nada más en ese sitio mantén fuera del área revistas, radios, amigos, mascotas, carteles, jugos, rompecabezas, comidas, amantes, autos deportivos, elefantes, pianos, televisiones, chicharras y otras distracciones de esta manera el estudio se vinculara con fuerza con un lugar específico (Benek y Harris, 1972). Luego, en lugar de tratar de obligarse a estudiar con fuerza de voluntad, todo lo que tienes que hacer es ir a tu área de estudio. Una vez ahí, encontraras relativamente fácil comenzar.

TOMAR NOTAS EN FORMA EFECTIVA

Tomar notas en forma efectiva requiere escuchar de manera activa. Los escuchas activos controlan su atención para evitar distracciones y ensoñaciones. Los pasos importantes se resumen con las letras LISAN (por las iniciales de ingles de *lead, ideas, signal words, actively-listen* y *note-taking*) (Carmen y Adams, 1985).

L= Dirigir (lead) No seguir. Trate de anticipar que dirá el profesor usando preguntas como guías. Las preguntas pueden provenir de las guías de estudio del profesor o de las tareas de lectura.

I= Ideas. Toda inserción esta basada en un núcleo de ideas y se proporcionan ejemplos o explicaciones. Pregúntese a si mismo a menudo ¿Cuál es la idea principal ahora? ¿Qué ideas las apoyan?

S= Palabras señal. Escuche las palabras que indiquen la dirección que esta tomando el profesor, Por ejemplo aquí hay un grupo de palabras señal:

<i>Hay tres razones para que.....</i>	Aquí vienen las ideas
<i>Lo más importante es.....</i>	Ideas principales
<i>Por el contrario.....</i>	Ideas opuestas
<i>Como ejemplo.....</i>	Apoyo para la idea principal
<i>Por consiguiente.....</i>	Conclusiones

A= Escuchar en forma activa. Siéntese en donde pueda oír y donde pueda ver si necesita hacer una pregunta. Mira al profesor mientras habla. Formule las preguntas que desee que el profesor le responda en clases de la clase anterior o de la lectura. Levante la mano al inicio de la clase o acérquese a tu profesor antes de que comience la disertación. Realice cualquier cosa que lo ayude a mantenerse activo y alerta.

N= Tomar notas. Mientras escuche escriba solo los puntos clave. Escuche todo pero debes ser selectivo. Si esta demasiado ocupado escribiendo, puede ser que no capte lo que esta diciendo.

Hay algo más que debe saber: un estudio revelador encontró que la mayoría de los estudiantes toman notas razonables buenas y ¡luego no las utilizan!. La mayoría de los estudiantes esperan justo antes de los exámenes para revisar sus notas. Para entonces las notas han perdido gran parte de su significado. Si no desea que sus notas parezcan jeroglíficos, revise sus notas regularmente: diario no es demasiado seguido.

Una vez que tomamos en cuenta los anteriores puntos sobre hábitos de estudio, es necesario aclarar que para fines metodológicos de la de la presente investigación, hemos tomado en cuenta las siguientes 8 dimensiones: Motivación para el estudio, aplicación de estrategias de aprendizaje, Organización de las actividades de estudio, Comprensión y retención de la información en clase, Búsqueda e integración de la información Estudio y elaboración de trabajos en

equipo, Preparación y Presentación para el examen y Problemas personales que intervienen en el estudio.

2.7 RENDIMIENTO ESCOLAR

En los últimos años se ha despertado un marcado interés en distintos ámbitos para analizar e interpretar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, y a diversos niveles de análisis los elementos que determinan el rendimiento académico. La calidad de la educación, termino que enmarca y da sentido al problema del rendimiento escolar, se va afectando por el acelerado crecimiento de la población estudiantil (entendido en el marco sociodemográfico con el termino de matricula) y la falta de planeación académica, lo que trae a colación factores que inciden en la reprobación, y deserción escolar, de los alumnos de educación media superior.

Según Gormann y Politt (1993) y Wilson (1984) uno de los indicadores de excelencia utilizados en la medición de la calidad educativa es el rendimiento o aprovechamiento escolar de los usuarios del sistema educativo, el cual se ha referido a la calificación obtenida por los alumnos durante su transito por la escuela.

En cuanto al rendimiento escolar, Haerttel (1983), estima los pesos de condiciones y factores específicos en la determinación de los resultados educativos, prevé de explicaciones globales respecto a los procesos de aprendizaje, explicaciones multivariadas del perfil de cada estudiante e indicadores cuantitativos

y mejores distribuciones en los recursos del aprendizaje y predicciones de los resultados, no olvidando por otra parte los aspectos normativos, cuya función es determinar el éxito o fracaso en la escuela. Por otra parte Valderrama (2001), argumenta que el rendimiento escolar puede considerarse como un constructo teórico para describir las variables importantes en el desempeño de cada estudiante en tareas instruccionales particulares, que se relacionan con los factores de la productividad Educativa, misma que se vincula estrechamente con los factores esenciales (Habilidad del estudiante, cualidad y cantidad) y factores suplementarios de la instrucción (Medio socio-psicológico del salón, Condiciones de estimulación educativa en el hogar, condiciones de estimulación en el grupo de pares y la exposición a los medios masivos de comunicación).

Para la presente investigación el rendimiento escolar, será entendido como el promedio que obtiene el alumno, en cada materia y en el semestre.

El motivo por el cual retomamos la definición propuesta por Gormann y Politt (1993) y Wilson (1984), tiene un sustento personal, ya que aunque consideramos que las calificaciones no son el único medio que nos proporcionan la totalidad del rendimiento escolar de los alumnos, es un indicador que data sobre el rendimiento de los alumnos en su transcurso por la escuela.

Por otro lado, consideramos que la definición propuesta por Haerttel (1983), aunque esta más enfocada a procesos de aprendizaje y aspectos normativos, es más difícil de medir por ser tan abstracta

Por último no descartamos que la definición propuesta por Valderrama (2001), cubre muchos factores socio-psicopedagógicos, de los cuales no se podrán cubrir en la presente investigación, consideramos por otra parte, que el rendimiento escolar es un concepto multifactorial; el cual sería interesante que posteriores investigaciones se ocuparan de este tipo de factores que lo determinan.

En general, el análisis del rendimiento escolar se ha enfocado hacia el análisis de los logros académicos, donde se considera que el estudio del rendimiento escolar se centra primordialmente en la determinación de algunas de las variables que mayor influencia tienen, según los distintos criterios manejados, en el grado de éxito o fracaso escolar, fijado en función del logro de metas académicas, en términos de aprendizajes alcanzados, de calificaciones obtenidas individualmente o en grupo, y de la relación de habilidades psicológicas y calificaciones logradas, entre otras alternativas. En esta línea se han generado variantes teórico-metodológicas para abordar el objeto de estudio (Galán y Martín 1985).

La presente investigación se enfocara específicamente a el rol de la eficacia persona, es decir, los juicios personales que los estudiantes crean acerca de sus propias capacidades para organizar y ejecutar tareas educativas designadas y tareas en general. No olvidando por otra parte la percepción de los otros en las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

INDICADORES INDEPENDIENTES:

2.8.1 DEFINICIÓN DE AUTOEFICACIA

Zimmerman(1995:203), define la autoeficacia referida a la realización de las tareas propias de la escuela como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y dirigir conductas que sirvan para obtener tipos determinados de desempeño escolar. En este sentido, la autoeficacia para la escuela es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propias de la escuela. Para efectos de éste estudio autoeficacia se entiende como la percepción que tiene cada persona y como lo visualizan los demás, en torno a sus capacidades para ejecutar determinada acción.

DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA

Rosemberg (1965,1973) considera que la autoestima es una actitud hacia un objeto particular. Es así que la autoestima es un constructo psicológico que

resulta de la autoevaluación de sí mismo, en y con relación a los demás; es decir a su entorno sociocultural.

Para la presente investigación este concepto se operacionaliza como la idea que las personas tienen de sí mismas, y al mismo tiempo la concepción de los demás entorno a ellas.

DEFINICIÓN DE LOCUS DE CONTROL

Es un constructo de personalidad referido a la percepción del núcleo desde el cual son determinados causalmente los eventos de la vida desde la óptica del propio individuo, quien los considera consecuencia de su conducta o resultado de circunstancias como el destino, suerte o factores externos y sin relación con sus actos (Duran 2001).

Operacionalizando Locus de Control como cosas que dependen o no, de los estudiantes.

DEFINICIÓN DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Bigge (1975) define los hábitos de estudio como la acción fluída, efectiva y eficiente del acto de estudiar sobre la base de la estructura cognoscitiva que se tiene y que conducirá a la obtención de determinadas metas.

Definido para la presente investigación como las diferentes prácticas y actividades de estudio de los alumnos.

2.8.2 DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ESCOLAR (INDICADOR DEPENDIENTE)

Para la presente investigación el rendimiento escolar, será entendido como el promedio que obtiene el alumno, en cada materia y en el semestre.

2.8.3 HIPÓTESIS CENTRAL:

La autoeficacia, la autoestima, el locus de control y los hábitos de estudio determinan el rendimiento escolar.

HIPÓTESIS GENERALES:

- Si incrementa la autoeficacia personal en los estudiantes de esta población entonces, incrementará el rendimiento escolar en todas sus materias.
- Si se da un incremento en la autoeficacia social entonces, aumentará el rendimiento escolar.
- Si se registra un aumento de la autoestima percibida entonces, incrementará en gran medida el rendimiento escolar.

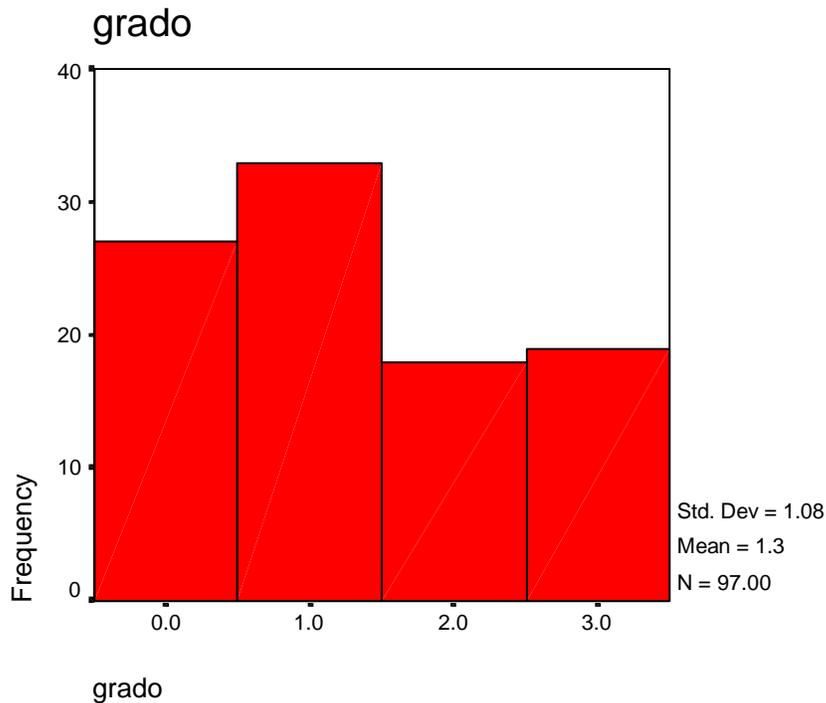
- Si la autoestima recibida se incrementa entonces, aumentará el rendimiento escolar.
- Si la dimensión de locus de control definida como escolaridad aumenta entonces, se asevera que el rendimiento escolar aumentará.
- Si la internalidad en los estudiantes aumenta entonces, aumenta el rendimiento escolar.
- Si la dimensión de locus de control definida como fatalismo aumenta entonces, se asevera que el rendimiento escolar aumentará.
- Si se da un incremento en la dimensión de locus de control definida como macrocosmos entonces, aseveramos que el rendimiento escolar aumentará.
- Si se registra un aumento en microcosmos entonces, incrementará en gran medida el rendimiento escolar.
- Si se da un incremento en la afectividad entonces, aumentará el rendimiento escolar.

- Si la dimensión de hábitos de estudio definida como motivación para el estudio aumenta entonces, se asevera que el rendimiento escolar aumentará.
- Si la dimensión de organización de las actividades de estudio aumenta entonces, se asevera que el rendimiento escolar aumentará.
- Si la comprensión y retención de la información en clase aumenta entonces, el rendimiento escolar aumentará.
- Si se registra un aumento en la búsqueda e integración de la información entonces, incrementará en gran medida el rendimiento escolar.
- Si el estudio y elaboración de trabajos en equipo aumenta entonces, aumentará el rendimiento escolar.
- Si los alumnos se preparan para la presentación de los exámenes entonces, se asevera incrementará el rendimiento escolar.
- Si en esta población se disminuyen los problemas personales que intervienen en el estudio entonces, el rendimiento escolar aumentará.

3.- METODO

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN

Se contó con la participación de 97 estudiantes de la Preparatoria General Francisco Villa, de los cuales, como se puede observar en la grafica, 60 alumnos cursaban el primer semestre; 34 pertenecientes al grupo 1° "A" (representados por el numero 1) y 26 incluidos en el grupo 1° "B" (representados por el numero 0), 18 se encontraban cursando el tercer semestre (representados por el numero 2) y 19 el quinto semestre (representados por el numero 3), del total de la población.



Por otra parte, como se puede observar en la tabla 1.1, los sexos se dividen de la siguiente manera: 53 del total de los participantes son mujeres y 44 hombres.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Valido	femenino	53	54.6	54.6	54.6
	Masculino	44	45.4	45.4	100.0
	Total	97	100.0	100.0	
Total		97	100.0		

Las frecuencias sobre tipos de familia, indican que 14 alumnos de esta población estudiantil viven en una familia extensa, 63 en una familia nuclear, 9 en una familia monomaterna, es decir, que solo viven con su mamá, 3 en una familia monopaterna (viven sólo con su papá), 2 en una familia desintegrada, es decir, sólo viven con sus familiares y 1 vive sin la cautela de ningún miembro de su familia.

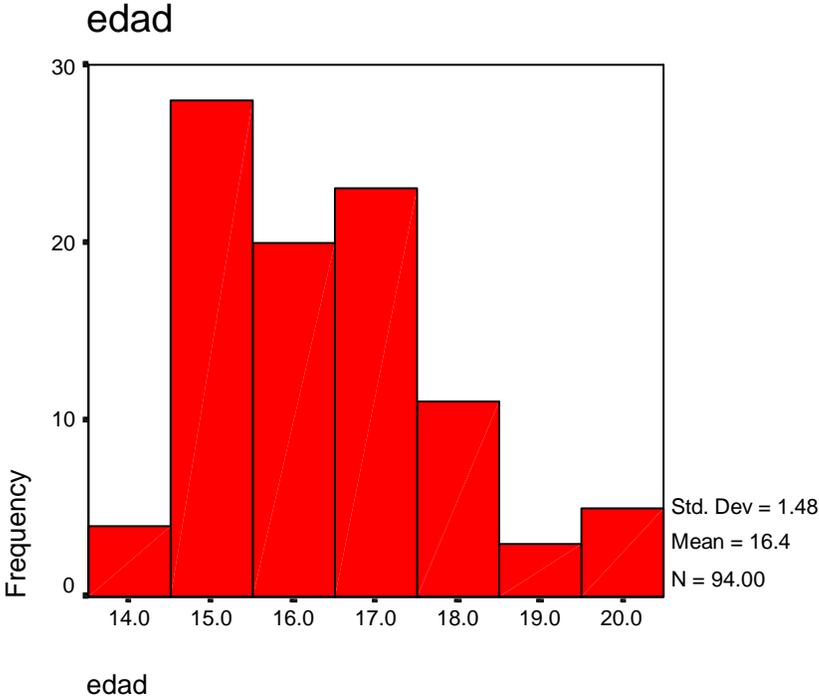
La ocupación del padre de familia en esta población es muy variada, siendo de 36 obreros, 11 comerciantes, 7 chóferes, 4 albañiles y los demás repartidos en oficios manuales.

La ocupación de las madres de familia de esta población, no es tan variada, ya que el 78.4% son amas de casa, el 7.2% son obreras y el 2.1% son maestras.

La caracterización de los dos tipos de servicio educativo al cual asistieron los alumnos de esta población, varia de acuerdo al nivel escolar, teniendo que para el Kinder 19 fueron a escuelas privadas y 69 a publicas, a la primaria 5 fueron a

escuelas privadas mientras que 90 asistieron a escuelas publicas, sin embargo a la secundaria 4 asistieron a escuelas privadas y 91 a escuelas publicas.

La población total es de 97 estudiantes, de los cuales 94 proporcionaron sus edades, teniendo así una edad promedio de 16.4, con una desviación estándar de 1.48, con rangos de edades de 14 a 20 años, como se puede observar en la siguiente grafica:



3.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS INSTRUMENTOS

Se utilizaron cuatro instrumentos, con la finalidad de medir las variables independientes tales como: autoeficacia, autoestima, locus de control y hábitos de estudio y dos instrumentos para la variable dependiente, entendida como rendimiento escolar y operacionalizada como el promedio de calificaciones, lo que nos llevo a realizar dos tipos de examen denominados de diagnostico y semestral.

INSTRUMENTO DE AUTOEFICACIA

Este instrumento fue retomado de la escala general de autoeficacia realizada por Ralf Schwarzer y Matthias Jerusalem en 1993 y revisada en el 2000, dicha escala, esta compuesta por 10 reactivos, escritos en ingles, lo que nos llevo a traducirlos a español y contextualizarlos al ámbito social de nuestra investigación, llegando a la conclusión que para fines prácticos de la medición se tenía que realizar en parámetros de medición tipo Likert del 1 al 4.

Para responder el instrumento, se les pidió a los estudiantes que ubicaran sus respuestas en una escala del 1 al 4 que va de me siento incapaz de poder hacerlo (1) a Totalmente capaz de poder hacerlo (4), de acuerdo con que tan capaces se sentían para resolver los problemas, incluyendo los escolares.

INSTRUMENTO DE AUTOESTIMA

Este instrumento fue retomado de la escala original de Rosemberg, que contiene 10 reactivos en versión negativa, con la finalidad de medir la autoestima de los estudiantes de forma general con un margen de respuestas que van de 1= totalmente en desacuerdo a 4= totalmente de acuerdo, donde se les pidió a los participantes que marcaran que tan de acuerdo o en desacuerdo estaban con esas afirmaciones basándose en su persona y en lo que sienten en esos momentos.

INSTRUMENTO DE LOCUS DE CONTROL

Este instrumento fue retomado de la Revista de Psicología Social y Personalidad, redactado por La Rosa, J. (1988), en una escala multidimensional, la cual se compone originalmente de cinco factores: internalidad, fatalismo, macrocosmo, microcosmo y afectividad; para fines metodológicos de la presente investigación, se incluyó un sexto componente denominado escolar, con la finalidad de medir factores que dependen o no dependen de los estudiantes en el ámbito escolar. Cabe aclarar que se eligieron el mismo número de reactivos para cada dimensión del instrumento. Con un margen de respuestas que van de completamente de acuerdo (5) a completamente en desacuerdo (1), pidiéndoles a los participantes que contestaran los reactivos, tachando o encerrando en un círculo el número que correspondiera a sus respuestas que consideran se acercaban a sus juicios personales de los reactivos de dicha escala.

INSTRUMENTO DE HÁBITOS DE ESTUDIO

Este instrumento cuenta con 9 dimensiones originalmente, con un total de 73 items, de los cuales solo decidimos retomar 37 reactivos, incluyendo 8 de las 9 dimensiones: Motivación para el estudio, Organización de las actividades de estudio, Aplicación de estrategias de aprendizaje, Comprensión y retención de la información, Búsqueda e integración de la información, Estudio y elaboración de trabajos en equipo, Preparación y presentación para el examen y Problemas personales que intervienen en el estudio o distractores. Las dimensiones no contienen el mismo número de items.

Con margen de respuestas que van del 1 al 4, donde 1= al rango de porcentajes del 10% al 30% de las veces y 4= al rango de porcentajes del 70% al 90% de las veces.

INSTRUMENTOS DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Se diseñaron dos instrumentos para el rendimiento escolar, denominados examen de diagnóstico y examen semestral, el primero se elaboró basándonos en algunas de las materias que consideramos básicas, para ingresar al bachillerato tales como; Español, Matemáticas, Historia - civismo, Física, Inglés y Química. Para

el examen semestral, se consideraron las materias más fundamentales del semestre. Para el examen semestral de primer semestre se tomaron las materias de: Etimologías, Lógica, Álgebra, Taller de Lectura y Redacción, Métodos y Técnicas de investigación y Antropología. El examen de tercer semestre incluye las siguientes materias: Ética, Física, Historia de México, Física, Literatura y Geografía. Para medir el rendimiento escolar en quinto semestre, se elaboro un examen que contiene las materias de: Inglés, Química, biología, Cálculo, Economía y Derecho.

INSTRUMENTO DE DATOS GENERALES

Por ultimo cabe aclarar que se utilizo un cuestionario de datos generales donde existían preguntas aisladas tales como: edad, grado, sexo, escolaridad de los padres, tipo de familia, ocupación de los padres, numero de hermanos, lugar que ocupa entre ellos y modalidad de educación en su vida escolar.

3.3 PROCEDIMIENTO

Se acudió en un primer momento a la Preparatoria Gral. Francisco Villa, con la finalidad de presentar una carta, donde se daba a conocer la petición de realizar una investigación sobre rendimiento escolar, la propuesta fue aprobada y se procedió a la realizar los instrumento pertinentes, con la finalidad de una posterior aplicación de los mismos.

Se aplicaron los instrumentos de autoeficacia y autoestima a todos los grupo en un mismo día, pero en diferentes horas clase; debido a que cada instrumento contenía 10 items y no se requería de mucho tiempo.

Al llegar al salón de clases de cada uno de los grupos, se les pidió su apoyo incondicional, repartiendo primero el instrumento de autoeficacia, donde se les leyeron las instrucciones y se les explico la forma de contestarlo, se recogió el instrumento de autoeficacia y se les repartió el de autoestima pidiéndoles que lo contestaran de forma similar al anterior. La duración de dichos instrumentos fue de 20 minutos, variando en cada participante de cada uno de los grupos.

En un segundo momento se procedió a la aplicación del examen de diagnostico, con la ayuda de 3 profesores de la institución, fue posible la aplicación de este examen en un mismo día, y en un mismo horario de clases. Al inicio del examen se les indico a los estudiantes que los promedios más altos de los alumnos

en este examen de diagnóstico se elegirían para concursar con otras escuelas, situación que los motivó a tomar el examen con mucha seriedad y madurez, la duración de dicho examen fue de 50 minutos aproximadamente variando en cada caso. Considero que una de mis limitantes, en este punto, fue no contar con la ayuda de colaboradores en la aplicación de los exámenes que estuvieran al pendiente de que no se intercambiaban resultados o en su defecto, que copiaran las respuestas de otro compañero.

En una tercera etapa de la aplicación, cuando se repartieron los instrumentos de Hábitos de Estudio, Locus de Control y datos generales, se realizó por separado a cada grupo, en dos días consecutivos. Se acudió a cada grupo pidiendo su colaboración para la contestación de estos instrumentos con la mayor seriedad posible explicándoles que se pretendía conocer sus actividades de estudio, así como las cosas que dependen de ellos o no y sus datos en general. La aplicación de los tres instrumentos fue prolongada, ya que el instrumento de locus de control contenía 42 ítems y el tiempo estimado para contestarlo fue de 25 minutos, al igual que el de hábitos de estudio que contenía 37 ítems, para este instrumento el tiempo fue de 20 minutos y 5 minutos para el de datos generales.

En un último momento se procedió a la aplicación del examen semestral, basado en los conocimientos que habían adquirido en el semestre, divididos por semestre y por grupo. Como para cada grupo era diferente por la variedad de materias existentes, no hubo problema de aplicarlo en horarios diferentes, ya que en este examen no existían problemas de que se fueran a pasar las respuestas

correctas de un grupo a otro. Dicho examen tuvo una duración de 50 a 60 minutos aproximadamente, el tiempo pudo variar de los grupos y de la dificultad de las materias.

En la mayor parte de las aplicaciones se utilizaron materiales tales como: el pizarrón, gises y borrador, con la finalidad de explicar con la mayor claridad posible, de que forma tenían que contestar los cuestionarios o en su momento los exámenes de opción múltiple.

3.4 CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

AUTOEFICACIA

Cinco de los 10 reactivos explicaron el 22.47% de la varianza total, distribuyéndose dichos porcentajes del factor tres al nueve, teniendo cargas representativas como se puede apreciar en el cuadro 1.2 y tres reactivos que explican el 41.44% del total de la varianza acumulada, incluyéndose en el segundo factor que retomamos, porque pensamos que es importante para nuestra investigación, debido que se nos hace importante resaltar dos tipos de autoeficacia, por tal motivo al primer factor lo denominamos autoeficacia personal y el segundo factor como autoeficacia social. Refiriéndose la primera a que tan capaces se sienten las personas de resolver problemas y la segunda se refiere a que tan

capaces son de resolver problemas, en función de los obstáculos de los problemas de la vida, los promedios de las respuestas de esta población es de 3.1, para el primer factor y 3.3 para el segundo factor, es decir, que se sienten capaces de poder resolver los problemas en general.

No se tomó al tercer factor, debido a que solo cargaron dos reactivos, los cuales, aunque tienen cargas significativas no se nos hacen primordiales para esta investigación, quizá se podría retomar para otro tipo de estudio.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	3,6,7,8,9,	2.247	22.465	22.465
2	1,2,10	1.898	18.980	41.445

REACTIVOS	Componentes		
	1	2	3
7.-Puedo permanecer tranquilo(a) al enfrentar dificultades, pero puedo confiar en mis habilidades	.712		.330
9.-Si me encuentro en un problema, puedo pensar en alguna buena solución	.692	.387	
3.-Estoy seguro(a) de que soy capaz de conseguir mis metas	.662		
8.-Cuando me enfrente con un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones	.574		.494
6.-Puedo resolver la mayoría de los problemas, si les dedico el esfuerzo necesario	.529		
2.-Si alguien se me opone, soy capaz de encontrar la forma y los medios para conseguir lo que yo quiero		.813	
10.-Puedo manejar cualquier cosa que venga		.698	
1.-Siempre puedo resolver problemas difíciles arduamente	.349	.695	

5.-Gracias a mi gran cantidad de recursos (conocimientos, habilidades), puedo manejar situaciones imprevistas			.826
4.-Estoy seguro(a) que soy capaz de manejar eficazmente eventos inesperados			.652

CUADRO 1.2

El primer factor, tiene un alpha de .7068, lo que significa que los 5 items tienen estabilidad y consistencia, los promedios de las repuestas en la población en cuestión se encuentran en 3, lo que significa que la población en general se siente capaz de resolver los problemas.

El segundo factor, cuenta con un alpha de .6693, lo que denota que, el instrumento tiene estabilidad y consistencia entre los reactivos 1, 2 y 10. El promedio de las respuestas para este factor es de 3.2, es decir, la población estudiantil investigada, estima que en general, es capaz de resolver los problemas.

AUTOESTIMA

El instrumento de autoestima, fue retomado de la escala original de Rosemberg, que contiene 10 reactivos en versión negativa.

Para esta población el instrumento, carga en tres factores con una varianza de 21.37%, para el primer factor integrándose de tres reactivos (2 ,3 ,4). Para fines operacionales de la presente investigación, se etiqueta a este primer factor como autoestima percibida, que se observa con una media de 1.66, en las respuestas, es decir que para este grupo de items los participantes tienen una autoestima percibida media alta. Por otra parte se observa que el primer factor cuenta con una alpha estandarizada de .6972, con lo que podemos decir que esta parte del

instrumento es confiable, esto es, que tendremos la certeza que en otra investigación donde se utilice esta parte del instrumento reportara resultados consistentes. El promedio para este componente denominado autoestima percibida es de 1.66, lo que significa que en general la población estudiantil se siente con una autoestima moderada en lo que se refiere a su persona.

El segundo componente se integra de los reactivos 6, 7, 9, 10; (ver tabla 1.3) con una varianza acumulada de 40.276 y un alpha estandarizada de .6694, con lo que asumimos que el instrumento es confiable. A este factor lo denominamos autoestima recibida. La media de las respuestas para los items que forman el segundo componente es de 1.73, es decir, los estudiantes piensan que las valoraciones de los demás con respecto a ellos son buenas.

El tercer componente, aún con las cargas moderadas, no lo tomamos en consideración para esta investigación, porque no existen sustentos teóricos para retomarlo.

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE	/FACTO	
	1	2	3
4.-Soy incapaz de hacer las cosas tan bien como los demás	.840		
2.- Siento que no tengo buenas cualidades	.717		
3.-En general pienso que soy un fracaso	.650		
9.- A veces me siento inútil		.888	
7.-En general estoy satisfecho(a) de mi mismo(a)		.562	.444

6.-Tengo una actitud negativa hacia si mismo(a)	.334	.506	.351
10.-A veces pienso que no soy un bueno (a) para nada	.478	.504	
1.-Siento que no soy una persona que vale			.733
8.-Desearía tener más respeto para mi mismo(a)		.311	.601
5.- Siento que no tengo que estar orgulloso(a)			.505

TABLA 1.3

LOCUS DE CONTROL

a) ESCOLARIDAD

La escala de locus de control esta compuesta de 42 items, incluyendo seis subescalas denominadas: internalidad, fatalismo, macrocosmo, microcosmo, afectividad y escolaridad , divididos en siete items por cada subescala.

La subescala de escolaridad, esta formada por los siguientes items: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, de los cuales 3 reactivos (7, 5, 6) cargan en el primer componente etiquetado como escolaridad externa, con una varianza de 32.7%, teniendo cargas representativas, con un alpha estandarizada de .7229, con un promedio de respuestas de 2.0 lo cual significa que los estudiantes están en desacuerdo en que las calificaciones en la escuela dependen de los profesores o de los factores externos.

Los reactivos 2 y 3 representan cargas significativas, teniendo una varianza acumulada de 50.61%, por lo que se retoman para la presente investigación,

etiquetándola como escolaridad interna. Esta componente cuenta con una alpha estandarizada de .5332 y con una media entre las respuestas de 4.4, es decir, que los estudiantes están de acuerdo en que las calificaciones en la escuela dependen de su esfuerzo personal.

Los reactivos 1,4 se descartaron por no tener relación con los planteamientos teóricos de nuestra investigación.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	5,6,7	2.28	32.70	32.70
2	3,2.	1.25	17.91	50.61

TABLA 1.4

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE		
	1	2	3
7.- Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones	.825		
5.-Mi éxito en la escuela dependerá de los profesores	.812		
3.-Mejorar mis calificaciones en la escuela es una cuestión de esfuerzo personal		.802	
2.-Que yo tenga buenas calificaciones en la escuela depende de mí		.760	
4.-Mis calificaciones dependerán principalmente de las personas que tienen el poder en la escuela	.385	- .449	
1.- El que yo llegue a tener éxito en la escuela dependerá de la suerte que tenga			.874
6.- El que yo llegue a tener mejores calificaciones en la escuela dependerá mucho de la suerte	.612		.630

TABLA 1.5

b) INTERNALIDAD

La subescala de locus de control denominada internalidad, cuenta con 7 items en el instrumento original que se aplicó, de los cuales, 4 reactivos (28, 31, 32, y 33) explican el 45.6% de la varianza, cargando en un primer componente como se muestra en la tabla 1.7, teniendo un alpha estandarizada de .7776, con una media de respuestas de 4.2, lo que significa que los estudiantes piensan que los eventos de su vida en general dependen de sus acciones presentes.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	28,31,32,33.	3.19	45.69	45.69

TABLA 1.6

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE	/ FACTOR
	1	2
33.-Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo	.812	
31.-Cuando lucho por conseguir algo en general lo logro	.778	
32.- Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí	.732	
28.- El que yo llegue a tener éxito depende de mí	.680	
15.-Mi futuro depende de mis acciones presentes		.808
22.-Mi vida esta determinada por mis propias acciones		.782
29.- Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí	.377	.672

TABLA 1.7

c) FATALISMO

La dimensión de fatalismo cuenta con 7 items, de los cuales seis reactivos (40, 11, 24, 13, 18 y 39) como se muestra en la tabla 1.9, tienen cargas significativas en un primer factor con una varianza acumulada de 39.35% (ver tabla 1.8), con un alpha estandarizada de .7545 con un promedio de respuestas de 2.2. Lo que significa que la población estudiantil en cuestión no esta de acuerdo en que todos los sucesos de su vida, dependan directamente de los cosas fatales o de los factores externos.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	40, 11, 24, 13, 18 y 39	2.755	39.355	39.355

TABLA 1.8

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE	
	1	2
40.-Muchas puertas se me abren porque tengo suerte	.812	
11.-El que yo llegue a tener mejores calificaciones en la escuela dependerá suerte	.673	
24.-Puedo subir en la vida si tengo suerte	.662	
13.-Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino	.633	
18.-Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte	.627	
39.-No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de la buena o mala suerte	.610	-.483
10.- La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insuficiente		.870

TABLA 1.9

d) MACROCOSMOS

De los 7 items que forman esta subescala, como se muestra en la tabla 1.10; sólo 3 reactivos cargan en un primer componente, logrando explicar sólo el 26.45% de la varianza total, teniendo cada reactivo cargas positivas y significativas (ver tabla 1.11). El alpha estandarizada para este componente es de .5634, con un promedio de respuestas de 2.312. Lo que significa que los alumnos están en desacuerdo que los problemas del país dependen de lo que ellos hagan o dejen de hacer.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	34,42 y 30	1.852	26.45	26.45

TABLA 1.10

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE		
	1	2	3
34.- El que mejoren mis condiciones de vida dependen principalmente de las personas que tienen el poder	.785		
42.-El hecho de que conserve la inscripción en la escuela depende principalmente de los profesores	.697		.410
30.-La mejoría de las condiciones de vida dependen de los poderosos y no tengo influencia sobre esto	.659	.367	
16.-Los problemas mundiales están en manos de los poderosos lo que yo haga no cambia nada		.726	
27.-No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país		.719	
8.- No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno		.499	.489

9.-Que yo tenga buenas calificaciones es una cuestión de suerte			.849
---	--	--	------

TABLA 1.11

e) MICROCOSMOS

Esta dimensión en la escala original, fue redactada con 7 items de los cuales cuatro reactivos, tienen cargas significativas en un primer componente (ver tabla 1.13), con una varianza acumulada de 39.7% como se puede observar en la tabla 1.12. Esta subescala tiene un alpha estandarizada de .7280 con una media entre las respuestas de 2.1, lo que quiere decir, que esta población esta en desacuerdo que los logros significativos en la vida dependan de loas personas que están en un nivel más elevado que ellos(profesores, jefes, o gente importante).

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	34, 42 y 30	2.78	39.77	39.77

TABLA 1.12

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE	
	1	2
38.-Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder	.847	
35.-Yo siento que mi vida esta controlada por la gente que tiene el poder	.710	
41.-Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte	.707	
19.-Para subir en la vida necesito ayuda de la gente importante	.614	
26.-La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses cuando estos son opuestos a los de la gente que tiene el poder		.816
25.- El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí.		.673
14.-El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las	.381	.658

f) AFECTIVIDAD:

De los siete items que se formularon en un inicio para esta subescala, seis items representan cargas significativas para esta dimensión, explicando el 43.12% del total de la varianza, con un alpha estandarizada de .7967. Lo que evidencia que el instrumento en esta dimensión es valido y confiable.

Esta subescala se refiere a que si el ser simpático y agradable depende de los logros en general en los diferentes ámbitos de mi vida. Para esta población el promedio de las respuestas para los items que cargaron en el primer factor es de 2.2 lo que demuestra que están en desacuerdo que sus logros en la vida dependan de que tan simpáticos sean o que tan agradables resulten ser con las personas.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	12,20,37,21, 17 y 36	3.45	43.12	43.12

TABLA 1.14

HÁBITOS DE ESTUDIO

La escala de hábitos de estudio comprende 8 subescalas variando el número de ítems en cada una de ellas, tales como: Motivación para el estudio, Organización en las actividades de estudio, Aplicación de estrategias de aprendizaje, Comprensión y retención de la información en clase, Búsqueda e integración de información, Estudio y elaboración de trabajos en equipo, Preparación y presentación de exámenes, y Problemas personales que intervienen en el estudio.

a) MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO

Esta subescala cuenta con tres reactivos (2, 3, y 15) como se observa en la tabla 1.5, teniendo cargas representativas, con un 46.87% de la varianza total (tabla 1.14). El alpha para estos tres ítems es de .4323.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	2,3 y 15	1.406	46.87	46.87

TABLA 1.14

NÚMERO DE ÍTEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE
	1
2.-Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar	.727
15.-Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor	.683

cuando estudio	
3.-Estudio más de lo que exigen los profesores	.642

TABLA 1.15

b) ORGANIZACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Esta subescala esta compuesta por los items 1 y 4 explicando el 63.7% de la varianza con un alpha estandarizada de .4317 y con una media de 1.31 lo que significa que los alumnos de esta población organizan sus actividades de estudio de un 10% al 30% de las veces.

c) APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Los items que se consideraron al momento de redactar el instrumento para esta subescala fueron: 6, 10, 22 ,33 y 34, de los cuales sólo cargaron en un primer componente los reactivos 6, 10 y 34, con una alpha estandarizada de 4200. Los promedios de las respuestas para esta dimensión son de 1.31, lo cual significa que los alumnos aplican las estrategias de aprendizaje entre un 10% y 30% para las actividades escolares.

d) COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN CLASE

Esta subescala esta formada por los items 5, 11, 18, 26, 30, 28, 32 y 35, de los cuales solo cuatro del total de los reactivos cargaron el primer factor, teniendo un alpha estandarizada de .6899 y una media entre las respuestas de 2.2. En esta

población estudiantil los porcentajes de comprensión y retención de la información en clase esta entre el 30% y 50% de las veces.

e) BÚSQUEDA E INTEGRACIÓN DE INFORMACIÓN

Los reactivos 7, 20, 21 y 23 forman parte de esta subescala, cargando en un primer componente los siguientes reactivos: 21, 21 y 23 quedando fuera el numero 7, contando con un alpha de .7038 con una media de las respuestas de 2.7, es decir los alumnos se evalúan en un 30% y 45% para la búsqueda de la información.

f) ESTUDIO Y ELABORACIÓN DE TRABAJOS EN EQUIPO

Esta subescala originalmente se compone de tres reactivos: 12,17,37, cargando en un primer componente los items: 12 y 37 con cargas significativamente altas .823 y 7.32, con un alpha estandarizada de .3248 con una media en las respuestas de 2.5, es decir que en un 25% de las veces se sienten capaces de realizar trabajos en equipo.

g) PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE EXÁMENES

La preparación y presentación de examen explica el 29.53% de la varianza total, cargando en el segundo factor tres de los cinco reactivos que forman parte de esta subescala, como se observa en la tabla 1.16, teniendo un alpha estandarizada de .3914, con un promedio en las respuestas de 3.1, lo cual significa que los alumnos de esta población están entre un 50% y 70% dispuestos a preparar y presentar un examen, esto no significa que todos lo lleven a cabo.

Componente	Numero de	Varianza Total	% de la Varianza	%de la
------------	-----------	----------------	------------------	--------

	reactivos			Varianza acumulada
1	2,3 y 15	1.47	29.53	29.53

TABLA 1.16

NUMERO DE ITEMS O REACTIVOS	1	2
27.-Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso(a) que se me olvida lo que estudie	.823	
31.-Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas	.742	
15.-Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio		.742
14.-Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema	-.352	.641
24.-Cuando contesto una guía de estudio, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas	.325	.619

TABLA 1.17

h) PROBLEMAS PERSONALES QUE INTERVIENEN EN EL ESTUDIO

Esta subescala se compone de los siguientes reactivos: 9, 16, 25, 29 y 36, de los cuales solo dos (36 y 39) representan cargas significativas como se observa en la tabla 1,19, explicando el 35.15% del total de la varianza, con un alpha estandarizada de .6850. El promedio de las respuestas es de 1.9, con lo cual podemos inferir que para esta población los problemas personales les afectan en un 20% de las veces cuando estudian para sus materias.

Componente	Numero de reactivos	Varianza Total	% de la Varianza	%de la Varianza acumulada
1	9 Y 36	1.758	35.15	35.15

TABLA 1.18

NÚMERO DE ITEMS Ó REACTIVOS	COMPONENTE
-----------------------------	------------

	1	2
36.-Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema	.890	
9.-Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo, me es difícil comenzar a hacerlo	.823	
25.-Escucho radio o música cuando estudio		.814
29.-Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado(a) o me da sueño		.659
16.-Se me olvida con facilidad lo que se vio en la clase anterior		.498

TABLA 1.19

3.5 ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE LA VARIABLE DEPENDIENTE E INDEPENDIENTES.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y AUTOEFICACIA

Al realizar un primer análisis correlacional entre autoeficacia y rendimiento escolar, visualizamos que la autoeficacia personal se relaciona positivamente (.216) con el Examen de Diagnostico de Química, con una significancia de .033 ($p > .05$), lo que significa que se acepta la Hipótesis nula, es decir, que al aumentar la autoeficacia personal, aumentará considerablemente la calificación del Examen de Diagnostico de Química.

La autoeficacia social, se correlaciona positivamente (.511) con el promedio semestral del grupo de 3° "A", teniendo una significancia moderada de .043 ($p > .05$), lo que quiere decir, que el aumento de la autoeficacia social, fomentara el incremento del promedio en el grupo de 3° "A".

La autoeficacia social, también tiene relación positiva (.394) con el promedio semestral del grupo de 1° "A", teniendo una significancia alta de .021 ($p > .05$), con lo que se puede inferir que el aumento de la autoeficacia social, incrementará en gran medida el promedio del grupo de 1° "A".

La autoeficacia social, correlaciona positivamente (.378) con la materia de Taller de Lectura y Redacción del grupo de 1° "A" con una significancia de .027 ($p > .05$), situación que implica que el aumento de la autoeficacia social en este grupo, incrementará en gran medida la calificación en esta materia.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y AUTOESTIMA

Se tiene que el incremento de la autoestima percibida o recibida no aumenta en gran medida el rendimiento escolar en los alumnos de esta población estudiantil, al realizarlas correlaciones pertinentes, nos pudimos percatar que sólo en algunas materias así como en algunos grupos el rendimiento escolar se relaciona con el autoestima. Por ejemplo: la autoestima percibida se correlaciona negativamente (-.431) con la calificación semestral de Taller de Lectura y Redacción con una significancia de .011 ($p > .05$). Encontrar una correlación negativa, significa que el aumento de la autoestima percibida en este grupo específicamente, disminuye considerablemente la calificación de Taller de Lectura y Redacción.

La autoestima percibida se correlaciona negativamente (-.213) con el examen de diagnóstico de Inglés, teniendo una significancia moderada de .036 ($p > .05$). En esta correlación existe una relación inversa entre variables, es decir, si aumenta el autoestima percibida disminuirá la calificación del examen de diagnóstico de Inglés.

La autoestima recibida se correlaciona positivamente (.652) con el examen semestral de Inglés para el grupo de 5° "A", con una significancia alta de .002 ($p > .05$). Esto implica que el aumento de la autoestima recibida, aumentará en gran medida, el Promedio Semestral de Inglés.

La autoestima recibida se correlaciona negativamente (-.546) con el grupo de 3° "A", específicamente con el examen semestral de Física con una significancia moderada de .031 ($p > .05$). Lo que significa que el incremento de este tipo de autoestima disminuirá el promedio del examen semestral de Física.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y LOCUS DE CONTROL

En este apartado, trataré de especificar claramente las subescalas de Locus de control que se correlacionan con cada una de las materias del rendimiento escolar.

a) **ESCOLARIDAD INTERNA:** Se correlaciona positivamente (.423) con la calificación de Taller de Lectura y redacción del grupo de 1° "A", con una significancia de .014 ($p > .05$). Es así que el incremento de la escolaridad interna aumentará considerablemente la calificación de Taller de Lectura y redacción del grupo de 1° "A". Se encuentra también una correlación positiva con el promedio del

Examen Semestral de Química (.222) con una significancia de .031($p>.05$). y con el promedio del Examen Semestral de Antropología (.423) con una significancia de .014 ($p>.05$). Lo que implica que si se aumenta la escolaridad interna, aumentará considerablemente la calificación de Química para el grupo de 5° Semestre y la calificación de antropología para el grupo de 1°A”.

b) ESCOLARIDAD EXTERNA: Se correlaciona negativamente (-.215) con el examen de Diagnostico de Matemáticas, con una significancia moderada de .036 ($p>.05$). Existe una relación negativa con la calificación de Derecho del grupo de 5°A” con una significancia de .019 ($p>.05$). Se encontró una correlación negativa con el Promedio general de 1°A” (-.467) con una significancia de .016($p>.05$). El Promedio Semestral de Métodos y Técnicas de Investigación se correlaciona negativamente (-.462) con esta dimensión de Locus de control con una significancia de .016 ($p>.05$). La calificación general del Examen de Diagnostico se correlaciona negativamente (-.209) con escolaridad externa, teniendo una significancia de .043 ($p>.05$). Como se puede observar en todas las correlaciones de las diferentes materias con esta dimensión es negativa, lo que implica que el aumento de la escolaridad externa disminuirá en forma considerable el rendimiento de los alumnos en las siguientes materias: Derecho, Métodos y Técnicas de Investigación, La calificación general del Examen de Diagnostico y Examen de Diagnostico de Matemáticas.

c) INTERNALIDAD: Se correlaciona positivamente (.257) con el examen de diagnostico de Química, con una significancia de .012 ($p>.05$). El Promedio

Semestral de Biología para el grupo de 5^oA", se correlaciona positivamente (.292) con una significancia alta de .004 ($p > .05$). Esta dimensión se correlaciona positivamente con el Examen de diagnóstico de Español (.221) teniendo una significancia moderada de .032 ($p > .05$). Internalidad se correlaciona positivamente (.222) con el promedio General del Examen de Diagnóstico, mostrando una significancia de .031 ($p > .05$). Por último el análisis correlacional, denota que esta dimensión tiene una relación positiva (.461) con el promedio semestral de la Materia de Etimologías para el grupo de 1^oB" con una significancia de .007. ($p > .05$). En general, tenemos que el aumento de internalidad, incrementará considerablemente los promedios en las siguientes materias: Examen de diagnóstico de Química, Biología, Examen de diagnóstico de Español y Etimologías para el grupo de 1^oB" .

d) FATALISMO: Esta dimensión tiene una relación negativa (-.349) con el Promedio semestral de Taller de Lectura y Redacción, mostrando una significancia de .046 ($p > .05$). Fatalismo correlaciona negativamente con los promedios de las siguientes materias: Física (-.272) con una significancia alta de .008 ($p > .05$), Etimologías del grupo de 1^oA" (-.459) teniendo una significancia de .007 ($p > .05$), el promedio Semestral de 3^oA" (-.451) mostrando una significancia de .008 ($p > .05$), promedio del examen de diagnóstico (-.267) con una significancia alta de .009 ($p > .05$). Excepto con el promedio de Antropología ya que muestra una correlación positiva (.349) con una significancia de .046 ($p > .05$). Podemos deducir de estas correlaciones que si se fomenta el fatalismo en los alumnos de esta población en las materias que correlacionan negativamente, disminuirá considerablemente el promedio, sin

embargo si se fomenta el fatalismo en la materia de Antropología puede aumentar considerablemente el promedio para esta materia.

e) MACROCOSMOS: Existe una relación negativa entre esta dimensión y los promedios de las materias de Matemáticas (-.204) con una significancia de .048 ($p > .05$), Historia- Civismo (-.221) teniendo una significancia de .031 ($p > .05$) y Química (-.243), mostrando una significancia de .018 ($p > .05$). Si para esta población estudiantil, se aumenta el macrocosmo, disminuirá considerablemente los promedios de las materias que correlacionan negativamente con esta dimensión de Locus de control.

f) MICROCOSMOS: Parece ser que esta dimensión sólo causó impacto en el grupo de 5^o "A", relacionándose negativamente con el promedio de Calculo (-.554) con una significancia de .014 ($p > .05$), y para el promedio de Derecho (-.554) mostrando una significancia de .019 ($p > .05$). Es conveniente que no se aumente el Microcosmos en esta población, ya que esto accionaría un decremento en el promedio de las materias mencionadas.

g) AFECTIVIDAD: Esta dimensión al igual que la de Microcosmo sólo impactó al grupo de 5^o "A", correlacionándose negativamente con el promedio semestral de Química (-.293) mostrando una significancia de .004 ($p > .05$), de Derecho (-.506) con una significancia de .027 ($p > .05$) y con el promedio semestral de Calculo (-.506), teniendo una significancia de .027 ($p > .05$). El aumento de la afectividad en el grupo de 5^o "A", disminuye el promedio en estas materias.

RENDIMIENTO ESCOLAR Y HÁBITOS DE ESTUDIO

Para poder realizar un análisis correlacional entre las dimensiones de hábitos de estudio y cada uno de los promedios de cada una de las materias que forman el rendimiento escolar, se dividirán por subescalas encontrando las correlaciones pertinentes.

a) MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO: Existe una correlación positiva entre esta subescala y el Examen de diagnóstico de Historia-Civismo (.244) con una significancia de .016 ($p > .05$). y con el Examen Semestral de Historia de México (.586), mostrando una significancia de .017 ($p > .05$). También se muestra una relación positiva entre esta subescala y el Promedio Semestral de Química (.512) teniendo una significancia de .025 ($p > .05$) y el Promedio semestral de Física del Grupo de 3° "A" (.267) con una significancia de .009 ($p > .05$). Es de fundamental importancia aumentar la motivación para el estudio, ya que con esto se lograría elevar el promedio en las materias que se correlacionan positivamente con esta dimensión de hábitos de estudio.

b) ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO: Esta dimensión de Locus de Control se correlaciona positivamente (.322) con examen de diagnóstico

de Historia-Civismo con una significancia de .001 ($p > .05$). Representa una relación positiva con el examen semestral de Química (.699) con una significancia alta de .002 ($p > .05$). Esto significa que si aumentamos la organización de las actividades de estudio en esta población estudiantil, aumentarán en gran medida los promedios de examen de diagnóstico de Historia-Civismo y con examen semestral de Química

c) APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: Para esta subescala se encuentra una correlación positiva (.215) con el examen de diagnóstico de matemáticas teniendo una significancia representativa de .035 ($p > .05$). También se correlaciona positivamente con el examen de diagnóstico de Física (.267) con una significancia de .009 ($p > .05$).

En esta dimensión de Organización de las Actividades de Estudio existe una relación positiva con el examen de diagnóstico de Historia – Civismo (.320) teniendo una significancia relevante de .001 ($p > .05$). Dichas correlaciones al ser positivas nos indican que el aumento en esta dimensión de hábitos de estudio causa un incremento en los promedios de estas materias.

d) COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN CLASES: Existe una relación positiva entre esta dimensión y el examen de diagnóstico de Historia – Civismo (.222) mostrando una significancia de .030 ($p > .05$). Otra relación positiva se encuentra con el promedio semestral de la materia de Taller De Lectura y Redacción (.397) con una significancia de .044 ($p > .05$). En este caso si tenemos un incremento en la comprensión y retención de la información en clases se aumentará el

promedio semestral de la materia de Taller De Lectura y promedio del examen de diagnóstico de Historia – Civismo.

e) BÚSQUEDA E INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN CLASE: En esta dimensión no existe alguna correlación con las materias que forman parte del Rendimiento Escolar.

f) ESTUDIO Y ELABORACIÓN DE TRABAJOS EN EQUIPO: Esta dimensión no tiene impacto con las materias que forman parte del Rendimiento Escolar en esta población estudiantil.

g) PREPARACIÓN Y PRESENTACIÓN DE EXÁMENES: Se encuentra una relación positiva entre esta dimensión y el examen semestral de Historia de México (.603) mostrando una significancia de .013 ($p > .05$). Se correlaciona positivamente con el promedio semestral de Álgebra del grupo de 1° "A" (.372) con una significancia de .030 ($p > .05$). También se correlaciona positivamente con el examen de diagnóstico de Historia – Civismo (.217) una significancia de .034 ($p > .05$). Si aumenta la preparación y presentación de exámenes para esta población estudiantil, incrementarán en gran medida los promedios de las materias que correlacionan positivamente.

h) PROBLEMAS PERSONALES QUE INTERVIENEN EN EL ESTUDIO: En este caso todas las correlaciones que existen son negativas, por ejemplo tenemos que

con el promedio semestral de Taller de Lectura y Redacción del grupo de 1^oA" (-.467) mostrando una significancia de .005 ($p > .05$). Es decir, el aumento de los problemas personales de los alumnos disminuirá considerablemente el promedio semestral de Biología, el promedio semestral de Taller de Lectura y Redacción del grupo de 1^oA" y el promedio del examen de diagnóstico de Español.

3.6 ANÁLISIS DE LAS REGRESIONES A PARTIR DE LOS MODELOS PLANTEADOS.

Al realizar una regresión para conocer los determinantes del rendimiento escolar en Química se introdujeron los diferentes factores de Locus de Control, las dos dimensiones de Autoeficacia, los componentes de Hábitos de Estudio, los factores de Autoestima, el promedio semestral de Quinto (4.5) y el examen de Diagnóstico de Matemáticas, como variables independientes y la calificación de Química como variable dependiente. El resultado indica que la organización de actividades de estudio predice el promedio semestral de Química, logrando explicar el 43.8 % de la varianza de Química ($r^2 = .685$). Las otras variables quedan excluidas por no tener un nivel de significancia de .05, El impacto de la organización de actividades de estudio es alto ($B = .88$; $Beta = .68$); al ser positivo implica que si aumentan las actividades de estudio en esta población aumentará directamente la calificación de Química. El modelo es consistente y confiable ($F_{1,18} = 15.28$ $p < .05$). Realizamos una regresión, con la finalidad de conocer el impacto de las anteriores variables independientes, con el examen de diagnóstico de química, se encontró que los conocimientos previos son esenciales para, la materia de química, logrando explicar

el 53% de la varianza del examen semestral de química con una $r^2 = .763$. Ninguna de las otras variables independientes logran explicar la relación que existe con la variable dependiente. El impacto del examen de diagnóstico de química es moderado ($B = .37$; $Beta = .36$); lo que significa que el aumento de los conocimientos previos en química son de primordial importancia.

En éste modelo de Regresión Lineal, tomamos como variable dependiente el Promedio Semestral de Inglés (5.7) y como independientes las dimensiones de Locus de Control y Hábito de Estudio así como También La Autoeficacia y Autoestima y el Examen de Diagnóstico de Inglés y el resultado inicial refleja que la Autoestima es la variable que predice, logrando explicar el 39.1% de la varianza de inglés ($r^2 = .652$). Ninguna de las otras variables explica ni siquiera el nivel de conocimientos previos (Examen de Diagnóstico de Inglés), el impacto de la Autoestima es bajo ($B = -.288$; $Beta = -.652$), siendo negativo significa que el aumento de la Autoestima disminuye la Calificación en Inglés. Este modelo es confiable y consistente ($F_{1,18} = 15.02$ $p < .05$)

Para conocer el impacto de la variables independientes tales como Autoeficacia, Autoestima, locus de Control, Hábitos de Estudio y el examen de Diagnóstico de Biología realizamos una Regresión donde tomamos como variable Dependiente el Promedio semestral de Biología (5.2), indicando que el examen de diagnóstico de Biología es el que predice un 39.8 % con una $r^2 = .682$ no logrando explicar ninguna de las otras variables independientes la influencia en el resultado

del Promedio Semestral de Biología. El impacto del examen de conocimiento previo es muy alto ($B = 4.17$; $Beta = 4.37$), lo que significa que los conocimientos previos de Biología son fundamentales para dicha Materia. Este modelo es confiable y consistente ($F_{2,18} = 6.9$ $p < .05$)

Siguiendo con el análisis de regresión donde la variable dependiente es el examen Semestral de Física con una media de 4.0, tomando como variables independientes a los Hábitos de Estudio, Autoeficacia, Autoestima, Locus de Control y el examen de Diagnóstico de Física. El resultado indica que sólo la Autoestima predice logrando explicar el 24.4 % con una $r^2 = .546$ de la varianza de física: ninguna de las otras variables independientes logran explicar la influencia en el resultado de este examen, ni siquiera los conocimientos previos (examen de diagnóstico de física). El impacto de la autoestima es alto ($B = -1.07$; $Beta = -.546$), lo que significa que al aumentar la autoestima disminuye considerablemente la calificación del examen de física. Este modelo es confiable y consistente ($F_{1,14} = 5.5$ $p < .05$).

Al realizar una regresión para conocer el impacto de la autoestima, autoeficacia, locus de control, hábitos de estudio y el examen de diagnóstico de español como variables independientes, para predecir el impacto del examen semestral de español para los alumnos del 1° "B", como variable dependiente. El resultado indica que los hábitos de estudio en sus dimensión de Comprensión y retención de la información en clase, predice logrando explicar el 12.3% de la varianza del examen semestral de español, con una $r^2 = .397$. Ninguna de las otras

variables independientes logran explicar ni siquiera los conocimientos previos (examen de diagnóstico de español). El impacto de comprensión y retención de la información en clase es alto ($B = .760$; $Beta = .397$). Este modelo es confiable y consistente ($F_{1,25} = 4.5$ $p < .05$).

Se realizó una regresión con las anteriores variables independientes para predecir el impacto del examen semestral de Español para los alumnos del 1° "A",

Para conocer el impacto de la variable dependientes, a saber, Álgebra de 1° "A", se tomaron a las variables independientes tales como Autoestima, Autoeficacia, Locus de Control, Hábitos de estudio y examen de Diagnóstico de Matemáticas. La regresión indica que sólo los distractores incluidos en las dimensiones de Locus de Control predicen logrando explicar el 21.1 % de la varianza de Álgebra del 1° "A", con una $r^2 = .510$. Se tiene que ninguna de las otras variables explica ni siquiera el nivel de conocimiento previo (Examen de diagnóstico). El impacto de los distractores es moderado ($B = -.448$; $Beta = -.439$). Al ser negativo refleja que al aumentar los distractores disminuye la calificación en Álgebra. Este modelo es confiable y consistente ($F_{2,32} = 5.2$ $p < .05$).

Para encontrar una relación entre las variables independientes antes mencionadas y métodos y técnicas de investigación de 1° "A" se realizó una regresión para conocer lo determinante del rendimiento escolar en esta área resultando que la escolaridad interna predice logrando explicar el 31.5 % de la varianza de métodos y técnicas de investigación. $r^2 = .598$. Ninguna de las otras

variables explica ni siquiera el nivel de conocimiento previo (Examen de diagnóstico). El impacto de la escolaridad interna es moderado ($B = .629$; $Beta = .320$). La relación positiva que se establece indica que al aumentar la escolaridad interna aumentará considerablemente la calificación de métodos y técnicas de investigación. Este modelo es confiable y consistente ($F_{2,32} = 8.3$ $p < .05$).

Para conocer el impacto de las variables independientes tales como Autoeficacia, Autoestima, locus de Control, Hábitos de Estudio y el examen semestral de Lógica realizamos una Regresión donde tomamos como variable Dependiente el Promedio semestral de Lógica (6.6), indicando que el examen de diagnóstico de Matemáticas es el que predice un 15.9 % de la varianza con una $r^2 = .431$ no logrando explicar ninguna de las otras variables independientes la influencia en el resultado del Promedio Semestral de Lógica. El impacto del examen de conocimiento previo es muy alto ($B = .452$; $Beta = .431$), lo que significa que los conocimientos previos de Matemáticas son fundamentales para dicha Materia. Este modelo es confiable y consistente ($F_{1,32} = 7.5$ $p < .05$)

Siguiendo con el análisis de regresión donde la variable dependiente es la calificación del Promedio de Diagnostico con una media de 4.6, tomando como variables independientes a los Hábitos de Estudio, Autoeficacia, Autoestima, Locus de Control. El resultado indica que la Aplicación de estrategias de Estudio predice logrando explicar el 11.3 % de la varianza con una $r^2 = 3.63$. Ninguna de las otras variables independientes logran explicar la influencia en el resultado de este examen, ni siquiera los conocimientos previos (examen de diagnostico general). El impacto de la Aplicación de estrategias de Estudio es bajo ($B = .272$; $Beta = .239$), lo que significa que al aumentar la Aplicación de estrategias de Estudio aumenta la

calificación final del examen de Diagnostico. Este modelo es confiable y consistente ($F_{2,94} = 6.9$ $p < .05$).

Al realizar una regresión para conocer el impacto de la autoestima, autoeficacia, locus de control, hábitos de estudio y el examen de diagnostico de español como variables independientes, para predecir el impacto de la calificación del examen semestral de Literatura para los alumnos del 3° "A", como variable dependiente. El resultado indica que los hábitos de estudio en su dimensión de organización de Actividades de Estudio, predice logrando explicar el 41.8 % de la varianza del examen semestral de Literatura, con una $r^2 = .704$. Ninguna de las otras variables independientes logran explicar ni siquiera los conocimientos previos (examen de diagnostico de español). El impacto de organización de Actividades de Estudio es alto ($B = -.827$; $Beta = -.430$). La relación negativa indica que al aumentar la variable independiente disminuirá la dependiente. Este modelo es confiable y consistente ($F_{2,15} = 6.3$ $p < .05$).

En éste modelo de Regresión Lineal, tomamos como variable dependiente el Promedio Semestral de Antropología (1° "A" = 4.9; 1° "B" = 6.4) y como independientes las dimensiones de Locus de Control y Hábitos de Estudio así como también La Autoeficacia y Autoestima y el Examen de Diagnóstico de Español y el resultado inicial refleja que tanto el promedio de 1° "A" como de 1° "B" predicen logrando explicar el 43.5 % para el primer grupo ($r^2 = .673$) y para el segundo el 43.1 % ($r^2 = .673$). Ninguna de las otras variables explican ni siquiera el nivel de conocimientos previos (Examen de Diagnóstico de español), el impacto de los

promedios de estos grupos es alto ($B = 1.40$; $Beta = .673$), al ser positivo significa que el aumento de los promedios de los grupos de primero aumenta la Calificación Semestral de Antropología. Este modelo es confiable y consistente ($F_{1,32} = 25.6$ $p < .05$) para el primero y ($F_{1,25} = 19.9$ $p < .05$) para el segundo.

Para realizar un análisis mediante el modelo de Regresión Lineal, tomamos como variable dependiente el Promedio Semestral de Etimologías (1^o "A" = 6.0 ; 1^o "B" = 7.9) y como independientes las dimensiones de Locus de Control y Hábitos de Estudio así como también La Autoeficacia y Autoestima y el Examen de Diagnóstico de Español y el resultado inicial refleja que para el promedio de 1^o "A" la autoeficacia social predice logrando explicar el 33.4 % con una ($r^2 = .630$) y para el grupo de 1^o "B" la organización de actividades de estudio predice logrando explicar el 91.2% con una ($r^2 = .696$) de la varianza del examen semestral de etimologías. Ninguna de las otras variables explican ni siquiera el nivel de conocimientos previos (Examen de Diagnóstico de español), el impacto del promedio de 1^o "A" es alto ($B = .697$; $Beta = .303$), teniendo para 1^o "B" ($B = .417$; $Beta = .245$), al ser positivo significa que el aumento de las actividades de estudio en el grupo de 1^o "B" y la autoeficacia social para el grupo de 1^o "A" incrementara la Calificación Semestral de Etimólogos. Este modelo es confiable y consistente ($F_{3,32} = 6.35$ $p < .05$) para 1^o "A" y ($F_{2,25} = 10.64$ $p < .05$) para 1^o "B".

Un ultimo modelo que se tomo en consideración, para realizar el análisis de regresión fue tomar al examen semestral de Trigonometría como variable dependiente y todos los indicadores antes mencionados. Encontrando que la

autoeficacia social predice logrando explicar el 68.2 % de la varianza del examen semestral de Trigonometría, con una $r^2 = .851$. Ninguna de las otras variables independientes logran explicar ni siquiera los conocimientos previos (examen de diagnostico de Matemáticas). El impacto de la autoeficacia social es alto ($B = 1.2$; $Beta = .515$). La relación positiva indica que al aumentar la autoeficacia social aumentará en gran medida el promedio semestral de Trigonometría. Este modelo es confiable y consistente ($F_{2,15} = 17.05$ $p < .05$).

CONCLUSIONES

Como se puede observar en los resultados, el aumento de la Autoestima, Autoeficacia, Locus de control y Hábitos de estudio en los estudiantes de la Preparatoria General Francisco Villa, no logrará aumentar en gran medida el rendimiento escolar, como se creía en las hipótesis generales, es necesario percatarse de que sólo en algunas áreas específicas del rendimiento escolar se cumplen estas hipótesis, teniendo incluso relaciones inversas entre las variables independientes y la variable dependiente. Lo que implica que el incremento de alguna variable independiente disminuye el promedio en el rendimiento escolar.

En las hipótesis se plantea un modelo causal entre las variables, en el que los resultados nos indican lo siguiente:

- 1.- La Autoestima solo logra predecir el Promedio general del grupo 1° "A", la materia de Métodos y Técnicas, Taller de Lectura del mismo grupo y también la materia de Física del grupo de 3° "A".
- 2.- La Autoeficacia personal predice la calificación del examen de diagnóstico.
- 4.- La Autoeficacia social predice el Promedio semestral del 1° "A".
- 5.- El Locus de control en su subescala de Macrocosmos, predice la calificación semestral de derecho del grupo de 5°.

6.- La calificación de Economía del grupo de 5° depende del locus de control en su dimensión de Fatalismo.

7.- La calificación de Biología del grupo de 5° depende del locus de control en su dimensión de Microcosmos.

8.- La subescala de internalidad predice la calificación de Etimologías del grupo de 1°A”.

9.- La subescala de Fatalismo predice la calificación de Métodos y Técnicas del grupo de 1°A”.

Con esto podemos concluir que los planteamientos teóricos formulados en un principio, no son descartados en gran medida, pues existen dimensiones de las teorías que si predicen en gran medida los promedios de algunas de las materias del rendimiento escolar.

DISCUSIÓN

Los resultados aquí obtenidos, muestran la relación que existe entre la autoeficacia, la autoestima, las siete dimensiones de locus de control y las ocho dimensiones de hábitos de estudio con el rendimiento escolar de los alumnos de la Preparatoria General Francisco Villa, esta especificada reconociendo que cada una de las variables independientes tienen impacto sobre algunos de los promedios del rendimiento escolar. Es evidente que no se puede aumentar la autoestima en todas las materias que forman parte del rendimiento escolar, pero si se puede a partir de los resultados detectar las necesidades de cada grupo específicamente. En este sentido la hipótesis planteada originalmente no se descarta. La autoeficacia solo tendrá impacto en la calificación del examen de diagnóstico y en el Promedio semestral del 1^{er}A". Esto puede ser porque al inicio de la cada nivel educativo, los alumnos pueden estar en incertidumbre de ser capaces de seguir estudiando, lo que nos lleva a encontrar una causalidad entre la autoeficacia y el rendimiento escolar de los grupos de primer semestre.

Por otro lado, cabe aclarar que una de las limitantes de este estudio por ser de corte cualitativo, es el número de alumnos en esta población, ya que 97 alumnos no son suficientes para explicar la relación que existe entre los alumnos con bajo y alto rendimiento escolar y las variables independientes ya especificadas anteriormente, debido a que al realizar un análisis de regresión por altos promedios y bajos promedios, no se proporcionan resultados.

Por lo que se sugiere que para la realización de una investigación posterior sobre el tema, se tenga una población con un número mayor de participantes.

4.- PLAN DE INTERVENCIÓN

4.1 PLANTEAMIENTO

Los objetivos específicos de este plan de intervención, se basan principalmente en tres teorías empleadas en la investigación: Autoeficacia, Locus de control y Hábitos de estudio.

En lo que se refiere a Autoeficacia se pretende incidir en el moldeamiento de sus creencias que los alumnos tienen a cerca de sus capacidades, enfocadas al ámbito escolar y a la visualización de las creencias que los alumnos perciben de ellos con respecto a las personas (profesores y compañeros) con respecto a lo que ellos son capaces de lograr.

En cuanto a Locus de Control, se pretende retomar las dimensiones de: escolaridad externa e interna, Internalidad y Fatalismo, con la finalidad de hacerles notar que la mayor parte de las cosas que realizan dependen de ellos.

Los hábitos de estudio en forma general, les proporcionarán algunas herramientas con las cuales ellos pueden mejorar sus calificaciones a través de la implementación de diferentes actividades de estudio en forma adecuada.

4.2 APLICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

De los cuatro grupos existentes, en el 1º "A", se presentaron más correlaciones significativas entre el rendimiento escolar, autoeficacia, Locus de control y hábitos de estudio, por lo que decidimos proporcionar el plan de intervención sólo a este grupo.

Con la previa autorización de la dirección escolar, se programaron las sesiones para los días 2, 3 y 4 de abril de 2003 con un horario de 2:15 a 3:40 p.m.

Se organizaron tres sesiones con una duración de 85 minutos cada una, donde se separaron las teorías y los objetivos de cada una de las sesiones.

Para el desarrollo del plan de intervención se requirió de la realización de una evaluación previa con base a los contenidos de las tres sesiones, donde se redactaron 7 oraciones de frases incompletas, donde se les pedía a los participantes que las completaran.

4.2.1 AUTOEFICACIA Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El objetivo central de la primera sesión fue, que los alumnos identificaran los motivos por los cuales no se sienten capaces de obtener mejores calificaciones en la escuela, así como también que reflexionaran mediante que medios y mecanismos ellos podrían sentirse más autoeficaces.

Como se puede observar en las cartas descriptivas (ver anexo), la duración de la sesión fue de 85 minutos, donde se logro el análisis de el ser autoeficaces en la escuela mediante la comunicación interpersonal entre los alumnos y la reflexión de sus respuestas a las preguntas planteadas, en un segundo momento dentro de esta técnica, se les pidió que en grupos de cuatro personas, formularán cinco alternativas de ¿cómo elevar su grado de autoeficacia en el ámbito escolar y específicamente en sus materias? . El cierre de esta sesión se organizo con base a las reflexiones y opiniones del grupo. Pidiéndoles de tarea la reflexión sobre las actividades que ellos estarían dispuestos a fomentar en su persona para que se perciban y a su vez los perciban autoeficaces.

4.2.2 LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ESCOLAR

En esta segunda sesión, se retomaron solo cuatro dimensiones de locus de control, debido a que, para este grupo la internalidad y la escolaridad interna se correlaciona positivamente con el rendimiento escolar, e inversamente el fatalismo y la escolaridad externa se correlacionan negativamente con el rendimiento escolar. Ante estos resultados, se organizó esta sesión enfocada a moldear parte de las cosas que dependen o no de ellos con base a lo mencionado anteriormente.

La finalidad de esta segunda sesión fue, lograr que los alumnos identifiquen tres dimensiones de Locus de control, a través de sus propias experiencias en la escuela, así como también lograr una comunicación interpersonal entre los miembros del grupo.

El inicio de la segunda sesión se basó en la interacción entre los integrantes del grupo mediante la técnica de mercado. Se recopilaron las reflexiones sobre la tarea de la sesión anterior y se formaron cuatro equipos de forma aleatoria, con la finalidad de que trabajaran y se comunicaran sus ideas sobre las historietas que se les pedían que contaran. A un primer equipo se le pidió que contara una historia basada en la vida de un alumno en el ámbito escolar, que pensaba que todo lo que realizaba era consecuencia de sus propias acciones, se les pide que en una cartulina proporcionada por la facilitadora dibujaran los dibujos necesarios, de manera que estos hablaran por sí mismos con sólo observarlos. A un segundo equipo se les dan indicaciones parecidas sólo que esta vez la historieta tenía que estar basada en cualquier persona que pensará que todo lo que realizaba dependía de él y no de factores externos. Al tercer equipo se les pide que la historia debe hablar sobre un alumno que piensa que las calificaciones en la escuela dependen de los profesores y de cosas externas que no tienen nada que ver con lo que el realiza. Al último equipo se le dan las mismas indicaciones sólo que esta vez la historieta tenía que relatar sobre cualquier persona que pensaba que todo lo que le ocurría era ocasionado por su mala suerte y por factores externos que no dependían de él, además en todo el transcurso de su vida todo lo que hacía se relacionaba con las cosas fatales.

En una segunda etapa de esta dinámica, se les pidió que cada equipo que pasara al frente a relatar las diferentes historias de las diferentes personas con los dibujos pertinentes y por último se recopilan las conclusiones derivadas del mismo grupo.

El cierre de esta segunda sesión se da con una pregunta que es: ¿cómo me voy? , donde los integrantes del grupo contestan y por último se les pide que realicen la técnica de mercado.

4.2.3 HÁBITOS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

Los objetivos generales de esta sesión fue indagar las expectativas de los estudiantes en los próximos 5 años. Proporcionarles información sobre hábitos de estudio en cuatro perspectivas: como estudiar para matemáticas, como estudiar para materias que contienen lectura, administración del tiempo y formas de cómo tomar buenas notas en clases.

Para esta sesión se pidió que los participantes hablaran de su estado de ánimo, de algunas metas y expectativas que tienen para realizarlas en los próximos 5 años, la técnica de mercado que es saludarse unos con otros.

En un segundo momento de esta sesión se formaron cuatro equipos, con la finalidad de que cada uno de ellos desarrollará un tema específico sobre los hábitos de estudio. Se indicó que se iban a exponer los temas en forma de conferencias, por tal motivo tenían que organizarse bien de manera que logran ser la mejor exposición, debido a que a la mejor exposición se le iba a dar un premio al término de la sesión. Las instrucciones repartidas para cada equipo fueron con contenidos diferentes; al primer equipo se le pidió exponer sobre la forma de

estudiar para matemáticas; al segundo sobre la forma de estudiar para las materias que contienen lecturas; al tercer equipo sobre la forma adecuada de tomar notas en clase y al cuarto sobre la organización y administración del tiempo para estudiar las diferentes materias y sobre los objetivos a corto y a largo plazo planteados sus materia.

Cabe aclarar que la información sobre estos temas fue retomada de el método propuesto por el educador Francis Robinson (citado en Coon Dennis; 1998) denominado “Método SQ3R: cómo dominar un libro de texto”, “Tomar notas en forma efectiva”, “Administración del tiempo y establecimiento de metas”.

Una vez realizado el ejercicio, se les pidió a los alumnos pasar al frente a dar la conferencia sobre su tema, presentándose como expertos en el tema y tomando su papel correspondiente. Al termino de cada conferencia se aclararon las dudas expuestas por los escuhas, retroalimentando las respuestas de los conferencistas.

Al termino del taller sobre hábitos de estudio, se aplico la evaluación final de las tres sesiones, se les dio las gracias por haber participado en esos talleres y se les pidió despedirse con un abraso y con la técnica de mercado explicada en las cartas descriptivas.

OBJETIVO: Que los alumnos identifiquen los motivos por los cuales no se sienten capaces de obtener mejores calificaciones en la escuela, así como también que reflexionen mediante que medios ellos podrían sentirse más autoeficaces.

TIEMPO: 85 minutos LUGAR: EN UN SALÓN DE CLASES

FECHA: 2 de Abril de 2003 HORA: 2:00 P.M.

FACILITADORA: CERVANTES HERNÁNDEZ NANCY YADIRA

HORARIO: 2:15 a 3:40

POBLACIÓN: ALUMNOS DE LA PREPARATORIA

GRUPO: 1° "A"

N° DE SESIÓN: 1

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO	OBSERVACIONES	RESPONSABLE
1.- ENTREGA DE EVALUACIÓN	Se les entrega una evaluación previa al taller	Los alumnos y la facilitadora	Evaluación previa impresa	15 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira
2.- PRESENTACIÓN	a) De la facilitadora b) De los miembros del grupo: Se las pide que hablen de su pasado y su presente, utilizando como pretexto un objeto que los identifique y se relacione con lo que ellos han vivido en su transcurso por la escuela, o su vida. En un primer momento se habla del pasado	Los alumnos y la facilitadora	Un salón amplio con sillas fáciles de mover.	15 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira Cervantes Hdz. Nancy Yadira

<p>3.- BINAS Y CUARTAS</p>	<p>relacionado con el objeto y en un segundo momento del presente y el objeto</p> <p>Se forman parejas donde se les pide que hablen de tres temas diferentes referentes a la escuela: 1.- ¿por qué se obtienen esas calificaciones? 2.- ¿Me siento capaz de estudiar dedicando el tiempo necesario a cada materia? 3.- Soy capaz de obtener mejores calificaciones en los exámenes?. Después se forman cuartetas donde se discute el tema y por ultimo se sacan conclusiones. Pidiéndoles que reflexionen sobre los motivos que no les permiten ser autoeficaces en sus materias.</p>	<p>Los alumnos y la facilitadora</p>	<p>Un salón amplio, pizarrón, gises y sillas fáciles de mover.</p>	<p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>		<p>Cervantes Hdz. Nancy Yadira</p>
----------------------------	---	--------------------------------------	--	---	--	--

OBJETIVO: Lograr que los alumnos identifiquen tres dimensiones de Locus de control, a través de sus propias experiencias en la escuela, así como también lograr una comunicación interpersonal entre los miembros del grupo.

TIEMPO: 85 minutos LUGAR: EN UN SALÓN DE CLASES

FECHA: 3 Abril de 2003 HORA: 2:15 a 3:40 P.M.

FACILITADORA: CERVANTES HERNÁNDEZ NANCY YADIRA

HORARIO: 2:15 a 3:40

POBLACIÓN: ALUMNOS DE LA PREPARATORIA

GRUPO: 1° "A"

N° DE SESIÓN: 2

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO	OBSERVACIONES	RESPONSABLE
1.-ME SIENTO__	Se les pide que completen la frase de: Hoy me siento y se hace una primera ronda donde todos expresan su estado de animo	Los alumnos y La facilitadora	Un salón amplio y con sillas acomodadas en circulo.	5 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira
2.-¿QUÉ PENSÉ?	Se les pide que se auto evalúen en cuanto a ser autoeficaces en la escuela y que digan cuales son las cosas que si cumplirán.	Los alumnos y La facilitadora	Un salón amplio y con sillas acomodadas en circulo.	5 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira
3.- TÉCNICA DE MERCADO	Pedir que los alumnos caminen en todo el salón y que se saluden de forma diferente a la acostumbrada.	Los alumnos y La facilitadora	Un salón amplio y con sillas acomodadas en circulo	5 minutos	Al principio los alumnos se resistían a realizar esta técnica pero después lo lograron hacer.	Cervantes Hdz. Nancy Yadira

CONTAR LA HISTORIA	<p>ganara un premio. Se les indica que los representantes de cada equipo, pasarán al frente a contarles la historia a sus compañeros y a describir el dibujo que realizaron para explicar la historia.</p>			20 minutos		
	<p>Conclusiones; De forma que cada historia cree una reflexión, después de cada exposición de la historieta, se les pide que los que escucharon opinen y se sacan conclusiones por cada historieta con todo el grupo.</p>			10 minutos		
CIERRE	<p>Despedida: Utilizando otra vez la técnica de mercado y la técnica de Hoy me siento, cambiándola por la frase "Me voy_____"</p>	Los alumnos y La facilitadora		5 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira

OBJETIVO: indagar las expectativas de las estudiantes en los próximos 5 años. Proporcionarles información sobre hábitos de estudio en cuatro perspectivas: como estudiar para matemáticas, como estudiar para materias que contienen lectura, administración del tiempo y los mecanismos de cómo tomar buenas notas en clases.

TIEMPO: 90 minutos LUGAR: EN UN SALÓN DE CLASES

FECHA: 4 Abril de 2003 HORA: 2:15 a 3:40 P.M.

FACILITADORA: CERVANTES HERNÁNDEZ NANCY YADIRA

HORARIO: 2:15 a 3:40

POBLACIÓN: ALUMNOS DE LA PREPARATORIA

GRUPO: 1° "A"

N° DE SESIÓN: 2

TÉCNICA	DESCRIPCIÓN	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIALES	TIEMPO	OBSERVACIONES	RESPONSABLE
1.-HOY ME SIENTO	Se les pide que completen la frase de: Hoy me siento y se hace una primera ronda donde todos expresan su estado de animo.	Los alumnos y la facilitadora	Salón amplio con sillas acomodadas en círculo.	5 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira
2.-TÉCNICA DE MERCADO	Pedir que los alumnos caminen en todo el salón y que se saluden de forma diferente a la acostumbrada.	Los alumnos y la facilitadora	Salón amplio con sillas acomodadas en círculo.	5 minutos		Cervantes Hdz. Nancy Yadira
3.-EXPECTATIVAS	Se las pide a los alumnos que completen la frase: En 5 años yo voy a ser_____ y voy a estar en_____	Los alumnos y la facilitadora	Salón amplio con sillas acomodadas en círculo. Pizarrón y gises.	5 minutos	Quizá algunos alumnos no tengan claras sus expectativas y se hagan conscientes de ellas.	Cervantes Hdz. Nancy Yadira

<p>4.-CONFERENCIAS DE HABITOS DE ESTUDIO</p>	<p>Se reparten chocolates marcados con diferentes letras; A, B, C, D. Con las finalidad de formar equipos aleatoriamente, Se reparte el material y se entregan las instrucciones a cada uno de los equipos ya formados. Las instrucciones traen los puntos específicos de los que van a hablar y además información con la que ellos deben apoyarse para dar su conferencia.</p> <p>Se les indica que deben organizar su conferencia lo mejor posible anticipándoles que son expertos en el tema.</p>	<p>Los alumnos y la facilitadora</p>	<p>Salón amplio con sillas fáciles de mover. Pizarrón y gises. 22 chocolates, 4 hojas bond cuadriculadas, 8 plumones de diferentes colores, lápices gomas, masquin, 22 hojas blancas</p>	<p>35 minutos</p>		<p>Cervantes Hdz. Nancy Yadira</p>
--	---	--------------------------------------	--	-------------------	--	--

<p>CIERE</p>	<p>Se impulsa a que cada grupo debe tomar su papel que le corresponde aparentando una conferencia formal. Se reparten hojas blancas a los que escuchan la conferencia con la finalidad de que ellos apunten lo mas relevante de las conferencias. Se realizan las dudas correspondientes en cada conferencia y se concluye el ejercicio con aportaciones de los integrantes del grupo. Se les pide que se despidan con un abrazo entre sus compañeros, se especifica que es la última sesión y se les da las gracias. Se aplica la evaluación final.</p>			<p>16 minutos: 4 minutos por cada equipo.</p> <p>4 minutos.</p> <p>10 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>		<p>Cervantes Hdz. Nancy Yadira</p>
--------------	--	--	--	---	--	--

Referencias

- Alcántara, J. A. (1990). Cómo educar la autoestima. Barcelona: Ceac.
- Amezcuca, M.(2002) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071, GRANADA.
- Arroyo, M.C. (1993). Autoestima, Autoconcepto e Imagen Social. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bandura, A., y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. En V. Hamilton, G. H. Bower, y N. H. Fridjda (Eds.), Cognitive perspectives on emotion and motivation, 37-61. Dordrecht, The Netherlands: Kluver.
- Bourdieu, P. Cuestiones de sociología, Edic. Istmo, 1984. *Clarín* 26/1/2002-02 Silvia Guzmán (2002).
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. Ed. Grijalbo S.A. Consejo nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), 277-279.
- Branden, N. (1993). El poder de la autoestima. *Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona.: Paidós.
- Campbell, J. (1990). Self-steem and clarity of the self-concept. Journal of personality and social Psychology, 59 (3), 538-549.
- Clark, A.; Clemes, H. y Bean, R. (1994). Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes. Madrid: Debate.
- Coon Dennis (1998). Psicología. Exploración y explicaciones. International Thomson Editores.
- Durán Ramos, T. "El constructo locus de control en la toma de decisiones educativas" En revista PAEDAGOGIUM México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Año 1, núm. 3 ene-feb 2001, 8-11.

Elliot, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.

Fuentes M. O. (1983). Educación y Políticas educativas. Ed. Nueva Imagen, 115.
Graham, S. y Harris, K. R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disable students' compositions and self-efficacy. Journal of Educational Psychology, 81, 353-361.

Graham, S. y Harris, K. R. (1989b). Improvind learning disable students' skills at composition essays: Self-instructioanal strategy training. Expectional Children, 56, 210-214.

Hallak J. Revista "Perspectiva" (2000).Vol.30 Num.3. Julio-Septiembre. Pág. 303-315.

INEGI. Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información (2001). Estadísticas demográficas Cuaderno num. 3.

INEGI. Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información. (2000) "Los jóvenes en México"

INEGI. Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información. (2000) "Estadísticas educativas de hombres y mujeres", 30 y 45.

INEGI. Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información. (2000) Estadísticas educativas. tomado del sitio en Internet <http://www.inegi.gob.mx>

INEGI. Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información. (2000) Estadísticas sociodemográficas. Tomado del sitio en Internet: <http://www.inegi.gob.mx>

Lazarín F. Revista "Mexicana de Investigación educativa"(1996). Vol.1. Num.1. Enero-junio, 166-180.

Locke, E. A, y Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maddux, E. (1995). Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application, 3-4 (Ed.) New York: Plenum Press.

Maddux, E. (1995) Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application, 281-303. (Ed.) New York: Plenum Press.

Manning's book, Self-talk for teachers and students: Metacognitive strategies for personal and classroom use, published by Allyn and Bacon,1996 and available in Paley Library.

Martínez R. F. Revista "Latinoamericana de Estudios Educativos"(1993). Vol.23. Num.2. Abril-Junio, 55-70.

Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire influence de determinants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen. Bulletin de Psychologie, 40,933-939.

Nowicki- Strickland Locus of Control Instrument Rotter Locus of Control Scale One the World Wide Web Locus de control.

Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., y McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. Annual Review of Psychology, 37, 611-651.

Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulate learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., y Schunk, D.H. (1995). Motivation in education: Theory, research, and Applications. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as function of perceptions and attributions. Journal of Educational Psychology, 76, 647-658.

Pop, A.; McHale y Craighead (1988): Self-esteem enhancement with children and adolescents. Gran Bretaña: Pergamon Press.

Preparatoria Gral. Francisco Villa (2002), datos proporcionados por INEGI. Instituto Nacional de Estadísticas Geográficas e Información.

Rodríguez, E.A. (1996). Autoestima y Motivación de Logro de los Escolares. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

Rosemberg, M. (1973). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort-attributitional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. Journal of Educational Psychology, 74, 548- 556.

Schunk, D. H. (1983b) Developing children's self-efficacy skills: The roles of social comparative information and goal setting. Comtemporary Educational Psychology, 8, 76-86.

Schunk, D.H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. Journal of Special Education, 19, 307-317.

Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1, 173-208.

Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (Eds.). Research on motivation in education: Vol. 3: Goals and cognitions, 13-44. San Diego: Academic Press.

Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En James E. Secretaria de Educación Pública. (SEP) 2000. Estadísticas Educativas. Tomado del sitio en Internet <http://www.sep.gob.mx> Estadísticas educativas. 2000, 2001.

Smith, R. E. (1989). Effect of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.

Song, I.S. y Hattie, J. (1984) Home environment, self-concept, and academic achievement. A causal modeling approach. Journal of Educational Psychology

Weinstein, R. S. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. En C. Ames y R. Ames (Eds.). Research on motivation in education: Vol. 3: Goals and cognitions (pp. 187-221). San Diego: Academic Press.

Wylie, R.C. (1979). The self-concept. Lincoln: University of Nebraska Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review, 2, 173-201.

Zimmerman, B. J., y Ringle, J, (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. Journal of Educational Psychology, 73, 485-493.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). Self-efficacy in changing societies, 202-231. New York: Cambridge University Press.

PREPARATORIA GENERAL FRANCISCO VILLA

<i>INICIO DE CURSO</i>					
<i>1996-1997</i>	<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>GRUPOS</i>
	<i>PRIMERO</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>43</i>	<i>1</i>
	<i>SEGUNDO</i>	<i>12</i>	<i>26</i>	<i>38</i>	<i>1</i>
	<i>TERCERO</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>37</i>	<i>1</i>
<i>1997-1998</i>	<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>GRUPOS</i>
	<i>PRIMERO</i>	<i>22</i>	<i>14</i>	<i>36</i>	<i>1</i>
	<i>SEGUNDO</i>	<i>13</i>	<i>16</i>	<i>29</i>	<i>1</i>
	<i>TERCERO</i>	<i>10</i>	<i>17</i>	<i>27</i>	<i>1</i>
<i>1998-1999</i>	<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>GRUPOS</i>
	<i>PRIMERO</i>	<i>28</i>	<i>27</i>	<i>55</i>	<i>1</i>
	<i>SEGUNDO</i>	<i>11</i>	<i>9</i>	<i>20</i>	<i>1</i>
	<i>TERCERO</i>	<i>11</i>	<i>14</i>	<i>25</i>	<i>1</i>
<i>1999-2000</i>	<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>GRUPOS</i>
	<i>PRIMERO</i>	<i>19</i>	<i>18</i>	<i>37</i>	<i>1</i>
	<i>SEGUNDO</i>	<i>19</i>	<i>12</i>	<i>26</i>	<i>1</i>
	<i>TERCERO</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>17</i>	<i>1</i>
<i>2000-2001</i>	<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>GRUPOS</i>
	<i>PRIMERO</i>	<i>15</i>	<i>29</i>	<i>44</i>	<i>1</i>
	<i>SEGUNDO</i>	<i>10</i>	<i>14</i>	<i>24</i>	<i>1</i>

	<i>TERCERO</i>	<i>13</i>	<i>11</i>	<i>24</i>	<i>1</i>
<i>2001-2002</i>	<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	<i>GRUPOS</i>
	<i>PRIMERO</i>	<i>33</i>	<i>41</i>	<i>74</i>	<i>1</i>
	<i>SEGUNDO</i>	<i>13</i>	<i>18</i>	<i>31</i>	<i>1</i>
	<i>TERCERO</i>	<i>8</i>	<i>12</i>	<i>20</i>	<i>1</i>

FUENTE: INEGI "PREPARATORIA GRAL. FRANCISCO VILLA" CUADRO 1.5

<i>FIN DE CURSO</i>									
<i>1995-1996</i>									
<i>GRADOS</i>	<i>NUMERO DE ALUMNOS REPROBADOS DE 1 A 5 MATERIAS</i>								
<i>PRIMERO</i>	<i>28</i>								
<i>SEGUNDO</i>	<i>28</i>								
<i>1996-1977</i>									
<i>GRADOS</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>EXISTENCIA</i>		<i>APROBADOS</i>		<i>REPROBADOS</i>		
			<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>(DE 1-5 MAT.)</i>		
<i>PRIMERO</i>	<i>20</i>	<i>22</i>	<i>15</i>	<i>17</i>	<i>10</i>	<i>15</i>	<i>5</i>	<i>2</i>	
<i>SEGUNDO</i>	<i>12</i>	<i>26</i>	<i>11</i>	<i>19</i>	<i>8</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>8</i>	
<i>TERCERO</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>15</i>	<i>18</i>	<i>12</i>	<i>18</i>	<i>3</i>		
<i>1997-1998</i>									

<i>GRADO</i>	<i>SEXO</i>	<i>INSCRIPCIÓN</i>	<i>TOTAL</i>	<i>EXISTENCIA</i>	<i>APROBADOS</i>	<i>REPROBADOS</i>
<i>PRIMERO</i>	<i>H</i>		15	15		15
	<i>M</i>	<i>M10</i>	10	5		
<i>SEGUNDO</i>	<i>H</i>		12	12	5	10
	<i>M</i>		15	15	2	15
<i>TERCERO</i>	<i>H</i>		11	11	11	
	<i>M</i>		17	17	17	

1998-1999

<i>GRADO</i>	<i>SEXO</i>	<i>INSCRIPCIÓN</i>	<i>TOTAL</i>	<i>EXISTENCIA</i>	<i>APROBADOS</i>	<i>REPROBADOS</i>
<i>PRIMERO</i>	<i>H</i>		18	18	2	16
	<i>M</i>	<i>M13</i>	13	7	6	
<i>SEGUNDO</i>	<i>H</i>		11	11	3	8
	<i>M</i>		7	7	6	1
<i>TERCERO</i>	<i>H</i>		9	9	9	
	<i>M</i>		13	13	13	

1999-2000

<i>GRADO</i>	<i>SEXO</i>	<i>INSCRIPCIÓN</i>	<i>TOTAL</i>	<i>EXISTENCIA</i>	<i>APROBADOS</i>	<i>REPROBADOS</i>
<i>PRIMERO</i>	<i>H</i>		10	10	0	10
	<i>M</i>		16	3	13	
<i>SEGUNDO</i>	<i>H</i>		12	12	5	7
	<i>M</i>		11	11	9	2
<i>TERCERO</i>	<i>H</i>		9	9	9	

	<i>M</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>7</i>			
<i>2000-2001</i>							
	<i>GRADO</i>	<i>SEXO</i>	<i>INSCRIPCIÓN</i>	<i>TOTAL</i>	<i>EXISTENCIA</i>	<i>APROBADOS</i>	<i>REPROBADOS</i>
<i>PRIMERO</i>	<i>H</i>	<i>13</i>	<i>13</i>	<i>7</i>	<i>6</i>		
	<i>M</i>	<i>18</i>	<i>5</i>	<i>13</i>			
<i>SEGUNDO</i>	<i>H</i>	<i>9</i>	<i>9</i>	<i>1</i>	<i>8</i>		
	<i>M</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>5</i>	<i>7</i>		
<i>TERCERO</i>	<i>H</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>11</i>			
	<i>M</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>11</i>			

FUENTE: INEGI "PREPARATORIA GRAL FRANCISCO VILLA" CUADRO 1.6

ESCALA DE AUTOEFICACIA

NOMBRE: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____ NUMERO DE LISTA _____

El presente instrumento, tiene la finalidad de conocer las creencias que los alumnos de la Preparatoria Gral. Francisco Villa, tienen a cerca de sus habilidades, las cuales suelen influir en su rendimiento escolar.

INSTRUCCIONES: A continuación te presentamos cuatro opciones en una escala de 1 al 4, te pedimos que taches o encierres un círculo la opción que se acerque más a lo que tu consideres, que se aproxime a lo que tu crees adecuado. Tomando en cuenta los parámetros que te presentamos a continuación. **TE PEDIMOS QUE POR FAVOR, NO DEJES NINGUNA RESPUESTA SIN CONTESTAR.** Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, solo puntos de vista diferentes.

- Me siento incapaz de poder hacerlo (1)
 Poco capaz de poder hacerlo (2)
 Capaz de poder hacerlo (3)
 Totalmente capaz de poder hacerlo (4)

1. Siempre puedo resolver problemas difíciles arduamente.	1	2	3	4
2. Si alguien se me opone, soy capaz de encontrar la forma y los medios para conseguir lo que yo quiero.	1	2	3	4
3. Estoy seguro(a) de que soy capaz de conseguir mis metas.	1	2	3	4
4. Estoy seguro(a) que soy capaz de manejar eficazmente eventos inesperados.	1	2	3	4
5. Gracias a mi gran cantidad de recursos (conocimientos, habilidades), puedo manejar situaciones imprevistas.	1	2	3	4
6. Puedo resolver la mayoría de los problemas, si les dedico el esfuerzo lo necesario.	1	2	3	4
7. Puedo permanecer tranquilo(a) al enfrentar dificultades, porque puedo confiar en mis habilidades.	1	2	3	4
8. Cuando me enfrento con un problema, soy capaz de encontrar varias soluciones.	1	2	3	4
9. Si me encuentro en un problema, puedo pensar en alguna buena soluciones.	1	2	3	4
10. Puedo manejar cualquier cosa que venga.	1	2	3	4

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSEMBERG

El presente instrumento, pretende conocer el grado de autoestima que tienen los estudiantes de la preparatoria Gral. Francisco Villa. Con la finalidad de encontrar una relación entre autoestima y rendimiento escolar.

INSTRUCCIONES: POR FAVOR INDICA QUE TAN DEACUERDO O EN DESACUERDO ESTÁS CON LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS, CON BASE EN LO QUE TÚ SIENTAS EN ESTOS MOMENTOS. RECUERDA QUE NO HAY RESPUESTAS BUENAS O MALAS, SIMPLEMENTE PUNTOS DE VISTA DIFERENTES. EVALUA LOS ENUNCIADOS EN FUNCION DE LOS SIGUIENTES PARÁMETROS.

1= TOTALMENTE EN DESACUERDO
 2= EN DESACUERDO
 3= DE ACUERDO
 4= TOTALMENTE DE ACUERDO

1.-Siento que no soy una persona que vale,	1	2	3	4
2.-Siento que no tengo buenas cualidades	1	2	3	4
3.- En general pienso que soy un fracaso	1	2	3	4
4.- Soy incapaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5.-Siento que no tengo que estar orgulloso(a)	1	2	3	4
6.-Tengo una actitud negativa hacia si mismo(a)	1	2	3	4
7.- En general estoy insatisfecho(a) de mi mismo(a)	1	2	3	4
8.- Desearía tener más respeto para mi mismo(a)	1	2	3	4
9.- A veces me siento inútil	1	2	3	4
10.- A veces pienso que soy un bueno(a) para nada	1	2	3	4

ESCALA DE LOCUS DE CONTROL

A continuación hay una lista de afirmaciones. Solo debes indicar en que medida estas de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Especifica tu respuesta circulando o tachando el numero que mejor exprese tu opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas, hay puntos de vista diferentes. **POR FAVOR CONTESTA TODAS LAS AFIRMACIONES.** Gracias.

Completamente de acuerdo (5)
De acuerdo (4)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
En desacuerdo (2)
Completamente en desacuerdo (1)

1.- El que yo llegue a tener éxito en la escuela dependerá de la suerte que tenga.	1	2	3	4	5
2. Que yo tenga buenas calificaciones en la escuela depende de mí.	1	2	3	4	5
3. Mejorar mis calificaciones en la escuela es una cuestión de esfuerzo personal	1	2	3	4	5
4. Mi éxito en la escuela dependerá de los profesores.	1	2	3	4	5
5. Mis calificaciones dependerán principalmente de las personas que tienen el poder en la escuela.	1	2	3	4	5
6. El que yo llegue a tener mejores calificaciones en la escuela dependerá mucho de la suerte.	1	2	3	4	5
7. Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones	1	2	3	4	5
8. No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno.	1	2	3	4	5
9. Que yo tenga buenas calificaciones es una cuestión de suerte.....	1	2	3	4	5
10. La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante.	1	2	3	4	5
11. El que yo llegue a tener mejores calificaciones en la escuela depender de la suerte.	1	2	3	4	5
12. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático(a)	1	2	3	4	5
13. Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino.	1	2	3	4	5
14. El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las personas que tienen el poder.	1	2	3	4	5
15. Mi futuro depende de mis acciones presentes	1	2	3	4	5
16. Los problemas mundiales están en manos de los poderosos que yo haga no cambia nada	1	2	3	4	5
17. Si le caigo bien a los maestros puedo conseguir mejores Calificaciones en mis materias	1	2	3	4	5
18. Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte	1	2	3	4	5
19. Para subir en la vida necesito ayuda de gente importante	1	2	3	4	5
20. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy	1	2	3	4	5
21. Me va bien en la vida porque soy simpático(a).	1	2	3	4	5
22. Mi vida esta determinada por mis propias acciones.	1	2	3	4	5
23. Mi éxito en mis calificaciones dependerán de qué tan agradable sea	1	2	3	4	5
24. Puedo subir en la vida si tengo suerte..	1	2	3	4	5
25. El éxito en el trabajo dependerán de las personas que están arriba de mí	1	2	3	4	5
26. La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses cuando estos son opuestos a los de las personas que tienen poder	1	2	3	4	5

27. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país	1	2	3	4	5
28. El que yo llegue a tener éxito depende de mí.	1	2	3	4	5
29. Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí.	1	2	3	4	5
30. La mejoría de las condiciones de vida dependen de los poderosos y no tengo influencia sobre esto	1	2	3	4	5
31. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro.	1	2	3	4	5
32. Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí..	1	2	3	4	5
33. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo	1	2	3	4	5
34. El que mejoren mis condiciones de vida dependen principalmente de las personas que tienen el poder	1	2	3	4	5
35. Yo siento que mi vida está controlada por la gente que tiene poder.	1	2	3	4	5
36. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás	1	2	3	4	5
37. Muchas puertas se me abren porque soy simpático(a)	1	2	3	4	5
38. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder	1	2	3	4	5
39. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de la buena o mala suerte	1	2	3	4	5
40. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte.	1	2	3	4	5
41. Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte	1	2	3	4	5
42. El hecho de que conserve la inscripción en la escuela depende principalmente de los profesores	1	2	3	4	5

DATOS GENERALES.

NOMBRE: _____ EDAD _____

GRADO _____ GRUPO _____ NUMERO DE LISTA _____ SEXO: _____

VIVES CON: PAPÁ _____ MAMÁ _____ FAMILIARES _____ OTRO _____

OCUPACIÓN DE TU PAPÁ : _____ OCUPACIÓN DE TU MAMÁ _____

ESCOLARIDAD DE TU PAPÁ _____ ESCOLARIDAD DE TU MAMÁ _____

NUMERO DE HERMANOS _____ LUGAR QUE OCUPAS ENTRE TUS HERMANOS _____

EN TODO EL TRAYECTO DE LA ESCUELA HAZ ASISTIDO A:

(1) ESCUELAS PUBLICAS _____ (2) ESCUELAS PRIVADAS _____

_____ KINDER _____ PRIMARIA
 _____ SECUNDARIA

CUESTIONARIO DE ACTIVIDADES DE ESTUDIO (C.A.E)

El propósito de este cuestionario es investigar cuales son las actividades de estudio que afectan el rendimiento académico de los alumnos. Asimismo este instrumento trata de identificar necesidades específicas que puedes tener para mejorar tus estrategias de estudio. Para ello es necesario, que lo leas con atención y lo contestes con toda la franqueza y honestidad.

1.- Cuando me pongo a estudiar (leer sin distraerme, contestar guías de estudio; hacer ejercicios, escribir resúmenes, etc.), habitualmente le dedico al tiempo efectivo de estudio:

- a) Cuatro o más horas diarias
- b) De dos a tres diarias
- c) Alrededor de una hora diaria
- d) De tres a cuatro horas semanales
- e) De una a dos horas semanales.
- f) Casi no estudio.

2.- Persisto en la lectura de un libro hasta terminar lo que necesito estudiar.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

3.- Estudio más de lo que exigen los profesores

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

4.- Organizo mi tiempo de estudio, programando las actividades que tengo que realizar.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

5.- En el salón de clases me siento en los lugares de adelante para poner atención.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

6.- Cuando estudio temas difíciles, los repaso una y otra vez hasta dominarlos.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)

- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

7.- Cuando hago un trabajo de investigación voy a la biblioteca para seleccionar libros y revistas sobre el tema.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

8.- Se me dificulta resolver ecuaciones y operaciones matemáticas.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

9.- Cuando tengo que estudiar o debo hacer un trabajo me es difícil comenzar a hacerlo.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

10.- Cuando estudio algún tema, busco mis propios ejemplos para asegurarme de que lo entendí.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

11.- Cuando estoy en clase, voy pensando en cada cosa que explica el (la) profesor(a) para asegurarme de comprenderlo.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

12.- Después de leer lo que tengo que estudiar, me reúno con otros compañeros para comentar sobre los puntos más importantes.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)

- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

13.- Después de resolver un problema o una operación matemática, verifico que el resultado sea el correcto y lógico.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

14.- Cuando me preparo para un examen, escribo notas o ejercicios hasta estudiar a fondo cada tema.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

15.- Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor cuando estudio.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

16.- Se me olvida con facilidad lo que se vió en la clase anterior.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

17.- Antes de elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios académicos que señalo el profesor.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

18.- Cuando resuelvo problemas, me gusta desarrollar nuevas ideas e hipótesis diferentes.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)

- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

19.- Asisto a mis clases.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

20.- Cuando resuelvo problemas, primero identifico lo que busco y después procedo paso a paso hasta solucionarlo.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

21.- Antes de resolver un problema, trato de analizarlo desde diferentes ángulos.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

22.- Cuando leo y encuentro palabras que desconozco, consulto el diccionario para anotar su significado.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

23.- Cuando hago investigaciones o hago trabajos, sigo paso a paso un método sistemático.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

24.- Cuando contesto una guía de estudios, trato de entender cada pregunta y luego busco información para anotar las respuestas.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

25.- Escucho radio o música mientras estudio.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)

- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

26.- Cuando leo me voy imaginando lo que se describe en el libro que estoy estudiando.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

27.- Cuando estoy contestando un examen, me pongo tan nervioso (a) que se me olvida lo que estudie.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

28.- Cuando estudio, trato de relacionar las cosas nuevas que voy aprendiendo con lo que ya sabía.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

29.- Cuando empiezo a estudiar, me siento cansado (a) o me da sueño.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

30.- Cuando el (la) profesor(a) pregunta algo en la clase, siento que lo sé pero no puedo recordarlo.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

31.- Cuando estudio para un examen, tengo tantas cosas que leer que no alcanzo a estudiar todos los temas.

- a) Nunca o casi nunca (menos de 10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

32.-Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, criticas constructivas, etc.)

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

33.- Cuando estudio, trato de explicar con mis propias palabras los puntos más importantes de lo que leí.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

34.- Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en practica.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

35.- Cuando leo, trato de identificar la información principal del texto.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

36.-Si me interrumpen cuando estoy estudiando, me cuesta trabajo retomar el tema.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)

37.- Cuando me reúno con otros compañeros para hacer un trabajo en equipo, participo en todo el trabajo.

- a) Nunca o casi nunca (menos de10 %)
- b) Pocas veces (del 10% al 30%)
- c) Poco menos de la mitad de las veces (entre 30% y 50%)
- d) Poco más de la mitad de las veces (entre 50% y 70%)
- e) Muchas veces (del 70% al 90%)
- f) Siempre o casi siempre (más del 90%)