

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Influencia de las variables auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales con el rendimiento académico en lectura en estudiantes de tercero básico en tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por Silvia Florencia Bedregal Calvinisti
para optar al grado académico de Maestría en Medición Evaluación e
Investigación Educativa

Guatemala

2009

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Influencia de las variables auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales con el rendimiento académico en lectura en estudiantes de tercero básico en tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por Silvia Florencia Bedregal Calvinisti
para optar al grado académico de Maestría en Medición Evaluación e Investigación
Educativa

Guatemala

2009

Vo. Bo. :

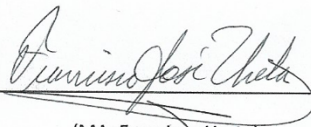
(f) 

(MSc. Alvaro Mauricio Fortin Morales)


Tribunal Examinador:

(f) 

(MA. Bayardo Mejía)

(f) 

(MA. Francisco Ureta)

(f) 

(MA. Fernando Rubio)

Fecha de aprobación: Guatemala, 27 de junio de 2009.

PREFACIO

Se realizó este trabajo con el objeto de indagar sobre los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año básico en el departamento de Guatemala. Al día de hoy se han realizado importantes evaluaciones nacionales sobre la materia, auspiciadas por la cartera de educación y la cooperación internacional. Sin embargo, poco se ha hecho en el área académica para corroborar tales datos. Es importante tener en cuenta que en Guatemala la recolección de datos sobre rendimiento escolar a nivel nacional es incipiente y requiere mayor profundización no solo por las agencias gubernamentales sino también por parte de las universidades, principalmente por las Facultades de Educación. Algunos obstáculos tendrán que superar en el corto y mediano plazo, tales como la carencia de recurso humano capacitado para analizar correcta y objetivamente los datos recabados y escasos diseños metodologías idóneos para recabar la información en coherencia con las particularidades de un país como Guatemala.

Este estudio no pretende cuestionar la credibilidad o la calidad de los trabajos realizados con anterioridad, de los cuales reconoce su característica pionera en un momento crítico por elevar los estándares de calidad educativa; busca más profundizar esta dirección y aportar nuevos datos a partir de una investigación focalizada en tres colegios del departamento de Guatemala. A diferencia de los estudios nacionales, con muchos recursos, éste se focaliza en tres colegios del departamento de Guatemala y en las variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales; esto para contrastar los procesos de recolección y análisis de datos. Su principal contribución está en coadyuvar al proceso de gestión educativa, que requiere tanto de información sobre la situación prevaleciente en los establecimientos educativos en lo que a materia de niveles de aprendizaje se refiere, como de un análisis de los factores que inciden en ellos, en especial de aquéllos susceptibles de sufrir modificaciones por decisiones políticas poco acertadas. Como es sabido, la aplicación de pruebas suele acompañarse de cuestionarios de contexto que ayudan a obtener información de factores asociados al proceso de aprendizaje y rendimiento escolar. Muchas veces, por desgracia, esta información no se analiza o solo se le estudia de forma limitada. Con ello, se desperdicia un importante insumo para la toma de decisiones que contribuyan a impulsar la calidad educativa. En este estudio se ha tratado de no obviar este paso, esencial para mejorar la calidad educativa del país y contribuir a los procesos de evaluación de rendimiento.

Contenido

RESUMEN.....	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ANTECEDENTES.....	2
A. Antecedentes de investigaciones sobre factores asociados.....	2
B. Antecedentes de investigación en Guatemala	5
III. MARCO TEÓRICO	7
A. Motivación y rendimiento	9
1. Motivación.....	10
2. Naturaleza de la motivación	10
3. Teorías de la motivación.....	11
4. Motivación de logro	12
5. Metas académicas	13
6. Relación entre motivación y rendimiento	15
7. Criterios de inclusión	16
B. Inteligencia y aptitudes.....	16
1. Criterios de exclusión	17
C. Auto concepto	18
1. Definición y evolución del auto concepto	18
2. Funciones y componentes del auto concepto.....	19
a. Mediadora en el proceso de información social	19
c. La comparación social	20
3. Relación entre auto concepto y rendimiento.....	21
a. Estudios correlacionales entre auto concepto general y rendimiento.....	21
4. Criterios de inclusión	22
D. Hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje.....	23
1. Estilos de aprendizaje	24
2. Definición de los estilos de aprendizaje	24
3. Clasificación de los estilos de aprendizaje.....	25
4. Implicaciones pedagógicas de los diferentes estilos de aprendizaje.....	27
5. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico	27
E. Estrategias de aprendizaje.....	28
1. Definición y naturaleza	28

2.	Hábitos de estudio.....	29
3.	Planificación del estudio.....	30
4.	Utilización de materiales	30
5.	Asimilación de contenidos.....	30
6.	Criterios de inclusión	30
F.	Clima escolar.....	31
1.	Concepto de clima	32
2.	Tipología y dimensiones del clima. Una breve selección.....	33
3.	Clima escolar y rendimiento académico.....	34
4.	Criterios de inclusión	35
IV.	METODOLOGÍA	36
A.	Problema de investigación.....	36
1.	Pregunta central	36
2.	Preguntas específicas de investigación	36
B.	Objetivos.....	37
1.	Objetivo general	37
2.	Objetivos específicos	37
C.	Hipótesis	37
D.	Tipo de investigación	38
E.	Operacionalización de las variables.....	38
1.	Motivación de logro	39
2.	Auto concepto.....	39
3.	Las habilidades para el aprendizaje y el estudio	40
4.	Relaciones interpersonales.....	40
5.	Rendimiento académico.....	41
F.	Instrumentos de medida.....	41
1.	Motivación.....	41
2.	Auto concepto	42
3.	Relaciones interpersonales.....	42
4.	Habilidades para el aprendizaje y el estudio	43
5.	Prueba de rendimiento en lectura	44
G.	Población y Muestra	44
H.	Plan de análisis.....	45
V.	ANÁLISIS DE RESULTADOS	46

A. Resultados descriptivos	46
B. Análisis de fiabilidad	47
C. Correlaciones y regresión	48
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	51
A. Conclusiones	51
B. Recomendaciones.....	52
VII. BIBLIOGRAFÍA	53
VIII. ANEXO.....	61
A. Estadísticos descriptivos	61
B. Estadísticos de fiabilidad.....	70
1. Cuestionario de auto concepto	70
2. Cuestionario de habilidades de aprendizaje.....	71
3. Cuestionario de motivación.....	74
4. Cuestionario de relaciones interpersonales	75
C. Instrumentos	78
1. Cuestionario de auto concepto	78
2. Cuestionario de habilidades de aprendizaje.....	79
3. Cuestionario de motivación.....	83
4. Cuestionario de relaciones interpersonales	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Conjunto de factores asociados	8
Tabla 2 Principales factores asociados	9
Tabla 3. Clasificación de las metas académicas	14
Tabla 4. Clasificaciones más relevantes de estilos de aprendizaje	26
Tabla 5. Elementos básicos de los estilos de aprendizaje	26
Tabla 6. Variables de clima escolar que influyen en los productos educativos	34
Tabla 7. Ítems de escala de motivación	41
Tabla 8. Ítems escala de auto concepto	42
Tabla 9. Ítems escala de relaciones interpersonales	43
Tabla 10. Ítems de la escala de habilidades para el aprendizaje y el estudio	44
Tabla 11. Distribución de la muestra por establecimientos y grupo	45
Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de autoconcepto	47
Tabla 13. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de habilidades de aprendizaje	47
Tabla 14. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de motivación	47
Tabla 15. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de relaciones interpersonales	48
Tabla 16. Correlaciones	48
Tabla 17. Coeficientes de regresión	50
Tabla 18. Estadísticos descriptivos cuestionario auto concepto	61
Tabla 19. Estadísticos descriptivos cuestionario habilidades de aprendizaje	62
Tabla 20. Estadísticos descriptivos cuestionario motivación	65
Tabla 21. Estadísticos descriptivos cuestionario relaciones interpersonales	66
Tabla 22. Estadísticos descriptivos prueba de lectura	69
Tabla 23 Estadísticos total-elemento	70
Tabla 24. Estadísticos total-elemento	71
Tabla 25. Estadísticos total del elemento	74
Tabla 26 Estadísticos total del elemento	75

RESUMEN

Se indagó si existe una relación positiva de las variables auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales en el rendimiento académico, tomando como base a tres establecimientos de educación básica del área urbana del departamento de Guatemala. Con este estudio no se pretende llevar a cabo generalizaciones, sino más bien poder verificar en tres establecimientos de forma aislada si efectivamente estas variables se encuentran relacionadas con el rendimiento en lectura.

Para esto se emplearon cinco instrumentos, entre ellos una prueba estandarizada de lectura para tercer año de educación básica. Como los cuatro instrumentos restantes no han sido empleados en Guatemala, se obtuvo la confiabilidad de los mismos para establecer la precisión de los resultados obtenidos por medio de ellos. La confiabilidad obtenida en la escala de Auto concepto, 0.718 siendo este en palabras de George y Mallery (1995) aceptable, en la escala de motivación, 0.776 que se encuentra en un rango aceptable, en la escala de habilidades de aprendizaje, 0.888 que se encuentra en un rango bueno y en la escala de relaciones interpersonales 0.900 que es un rango excelente.

Después de haber revisado los resultados de la prueba de correlación, esta indica que existe una relación entre el puntaje obtenido por los alumnos de tercero básico en lectura y las relaciones interpersonales, el auto concepto, las habilidades de aprendizaje y la motivación que estos poseen. Estas relaciones en todos los casos son altas. Posterior a esto se llevo a cabo una regresión para determinar el grado de influencia que estas variables tienen sobre el rendimiento en lectura de los estudiantes de tercero básico de los establecimientos bajo estudio. La variable motivación es la que mayor influencia tiene para el rendimiento en lectura de los estudiantes. Es necesario hacer hincapié que a pesar de que el estudio tomaba en cuenta las variables de habilidad de aprendizaje y las relaciones interpersonales como variables predictoras, estas se excluyeron del modelo por presentar serios problemas de colinealidad. El modelo explica el 98% de variabilidad de los datos.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores potenciales de las pruebas que miden el nivel de logro, sean de tipo censal o muestral, reside en que permiten realizar investigaciones orientadas a conocer qué factores se asocian a los resultados educativos. Para ello, es necesario que dichas pruebas sean aplicadas con cuestionarios que permitan conocer las características sociales y familiares de los alumnos, así como las características de las escuelas a donde asisten. Estas investigaciones son fundamentales en términos de política educativa, ya que ofrecen, a las autoridades y tomadores de decisiones en los diversos niveles del sistema, información detallada respecto de las características de los alumnos, familias, escuelas, directores y docentes que inciden sobre la calidad y la equidad de los aprendizajes.

El objetivo principal de las evaluaciones realizadas por la Dirección General de Evaluación e Investigación educativa del Ministerio de Educación de Guatemala es indagar el nivel de desempeño que muestran los estudiantes guatemaltecos de acuerdo a los logros obtenidos en ciertas áreas cognitivas relacionadas con el currículo. También considera importante comprender los procesos y condiciones que son la base de los aprendizajes que demuestran los estudiantes. De allí se desprende la pregunta de investigación que orienta e indaga el presente trabajo: ¿Se relacionan las variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales con el rendimiento académico en lectura en tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala?

Conjuntamente a la aplicación de pruebas aplicadas por la DIGEDUCA, se aplicaron cuestionarios a ciertos actores del proceso educativo. Entre estos se pueden mencionar a docentes, estudiantes y directores, que buscaban recoger información sobre estos factores. El objetivo de recabar esta información a través de estos instrumentos es la de contribuir a crear algunas recomendaciones de para los tomadores de decisiones de política educativa a fin de mejorar la planificación sectorial.

En el año 2006, el Ministerio de Educación evaluó aproximadamente a 90 mil estudiantes graduandos en todo el país. Los resultados de dicha evaluación fueron presentados en el mes de febrero del año 2007. Según la información proporcionada, solamente el 1.5% de los evaluados alcanzó la categoría excelente en matemática; el 3.3% logró un resultado satisfactorio; el 43.1% debe mejorar, y el 39.3% tuvo resultado insatisfactorio.¹ Dentro de los principales hallazgos se encuentran que todas las variables de composición (género, repitencia, idioma y etnia), resultan significativas y por tanto, tienen efectos propios, aún cuando este efecto esté controlado por el de las otras. (Cervini, Índice de desempeño escolar graduandos y III básica 2006, 2006) . La repitencia se encuentra relacionada con la motivación, habilidades de aprendizaje, auto concepto y relaciones personales, por lo que se busca confirmar por medio de una muestra de tres establecimientos educativos que los factores mencionados influyen en el rendimiento. Con este estudio no se pretende llevar a cabo generalizaciones.

¹ Prensa Libre 2007

II. ANTECEDENTES

A. Antecedentes de investigaciones sobre factores asociados

En las últimas décadas, los “factores asociados al aprendizaje escolar” ha sido uno de los campos que han sido más explorados y los que han resultado más fructíferos. Se ha intentado conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, y cuál es su importancia relativa y cómo podrían ser mejoradas, esto desde distintas perspectivas teóricas y áreas de estudio.

Se pueden destacar tres tipos de estudio que han abordado esta temática. Entre ellos se puede mencionar el TIMSS, la cual se encuentra destinada a mejorar el la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y ciencias para los estudiantes de todo el mundo. A su vez recolecta información sobre la cantidad, calidad y contenido de la enseñanza; este es uno de los estudios más importantes a nivel internacional en donde se recolectan factores asociados. También se puede mencionar los estudios referentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en las teorías del aprendizaje por “reestructuración” (Braslasvsky, 2004). En este tipo de estudios y de investigaciones, no muy heterogénea, el énfasis está puesto en aquellos procesos de aprendizaje relevantes desde las llamadas teorías *constructivistas* del aprendizaje humano y su ocurrencia en el contexto dentro de las aulas. No existe en esta práctica el hecho de querer comparar todo, ni una mirada jerarquizadora respecto de la importancia de estos factores asociados.

Por otro lado se puede mencionar estudios que han intentando comprender la dinámica de la escuela como una institución compleja y todos o algunos de los procesos de aprendizaje que ocurren en su interior. Estos estudios no suelen centrarse en una única escuela de pensamiento, adicional a esto también se centra en distintas corrientes de investigación que comparten una mirada de causalidad no lineal de los procesos y resultados dentro de la escuela, así como una visión cultura de las instituciones escolares y no una racionalista. En este sentido se destacan los estudios de la mejora escolar (Hopkins, D. y N. Lagerweij, 1997), los estudios centrados en los procesos culturales de la escuela (Fullan, 1993) y los estudios de la Micropolítica escolar (Ball, 2001).

El último tipo de estudio, es sobre eficacia escolar con sus distintos énfasis y áreas de investigación. En uno de los trabajos que han sido bastante reconocidos identifica cinco grandes áreas de investigación, a saber, los estudios de productividad escolar (funciones de producción educacional) que se encuentran orientados más bien al campo de la economía educativa, los estudios de evaluación de impacto de programas compensatorios, los estudios de escuelas inusualmente efectivas, los estudios de igualdad de oportunidades en educación y estudios de “eficacia docente” (Scheerens, 1999).

De todas las corrientes de investigación, la que más difusión ha tenido es la investigación sobre eficacia escolar a través de la articulación de sus variados centros de investigación en torno a un movimiento mundial, es más ha influido sobre las personas que toma decisiones en políticas educativas, especialmente en los países angloparlantes. El aumento que tuvo la influencia de la eficacia escolar a nivel mundial, se dio por medio del

movimiento de “rendición de cuentas” y de la búsqueda de la eficiencia que tenía las inversiones educativas que eran promovidas por las instituciones mundiales que financiaron gran parte de los procesos de Reforma Educativa en marcha en los países en desarrollo. El lenguaje de la eficacia escolar prácticamente homogeneizó el debate sobre los factores asociados al aprendizaje escolar. (Slee, R y G. Weiner, 2001)

Según los principales exponentes de la eficacia escolar, identifican cuatro grandes etapas en la historia que han marcado este tipo de investigaciones. El estudio de igualdad de las oportunidades educacionales, se identifica como el punto de partida de las investigaciones sobre eficacia escolar, este fue encargado por el gobierno norteamericano a una comisión de expertos en el que el objetivo era conocer la importancia de las variables escolares sobre los resultados de los alumnos. Este estudio conocido como “Informe Coleman” (el apellido del coordinador del equipo investigador) mostró, a partir de los datos y de un análisis jerárquico, controlando los efectos de la escuela, que las variables de la escuela no explicaron más del 10% de la varianza entre los resultados de los alumnos, siendo determinados centralmente por el origen sociocultural de los estudiantes. Este estudio es el que marca el punto de partida en donde se desató la polémica con investigaciones que avalaban los resultados descritos y otras que matizaban sus conclusiones, otorgándole mayor peso relativo a los factores escolares. (Sheerens, 2000).

En la siguiente década se impusieron estudios que se centraron en la descripción de “escuelas prototípicas” o “inusualmente efectivas” y las investigaciones enmarcadas en lo que se conoció como modelo de proceso y producto más cercanos al mundo de la economía educativa y los estudios de productividad. Estos estudios pretenden relacionar los ingresos educativos (como presupuesto educativo o recursos didácticos disponibles) con los resultados escolares (generalmente logros académicos de los alumnos) (Murrillo, 2005)

La década de los 80 se considera como la década de la expansión y de la vitalidad del movimiento de investigaciones sobre la eficacia escolar, estando marcada por la búsqueda de modelos de análisis que pretendían lograr la captura de variables que expliquen las dinámicas escolares y su influencia sobre los resultados, así como la mejora de las técnicas estadísticas de investigación (Creemers, 1997).

Los llamados estudios de la segunda generación sobre eficacia escolar surgen en la década de los 90, estos se caracterizaban por la utilización de modelos estadísticos de análisis multinivel que permitirían separar fenómenos inter escuelas e intra escuelas y que se consideren los efectos de los factores escolares no solo sobre el rendimiento escolar, sino también sobre las relaciones estructurales dentro de la escuela y la búsqueda de modelos que puedan explicar más allá de proporcionar un listado plano de factores que se encuentran asociados al aprendizaje (Creemers, 1997).

Dentro de los diversos estudios realizados en diferentes países acerca de los factores asociados al aprendizaje, existe consenso entre todas y aportan explicaciones a los bajos resultados en el rendimiento de los estudiantes en Latino América, en otorgar un mayor papel a la situación socio-económica y cultural de las familias de los alumnos y del entorno donde se desarrollan (Schiefelbein, E.; E. Vélez y J. Valenzuela, 1997). Es evidente que, el hogar y el contexto social tienen un papel básico en la adquisición de habilidades relacionadas con el

Lenguaje, la Matemática y el resto de las áreas educativas. Concretamente el nivel cultural de las familias es el factor compuesto que más varianza es capaz de explicar respecto del rendimiento académico de los alumnos; y el nivel más elevado de estudios alcanzado por las madres de los estudiantes, esta es la mejor variable simple. Con esto se puede concluir que la mejor estrategia para mejorar o elevar el rendimiento de los alumnos es elevar el nivel económico de la población y especialmente el nivel cultural y de estudios.

Uno de los estudios que evalúa y compara el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de Educación Primaria en las áreas de Comunicación y Lenguaje, Matemática y Ciencia Naturales es el SERCE, este estudio busca explicar el desempeño a partir de distintos factores escolares y de contexto. Esto pretende generar conocimiento que sea relevante para la toma de decisiones en políticas educativas y para mejorar las prácticas docentes y escolares, y así, en última instancia, promover una equidad mayor en la distribución del aprendizaje en los sistemas educativos de la región. (SERCE, 2008)

La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes, tras la influencia del nivel socio-económico y cultural de las familias. Las investigaciones que se han hecho, apuntan a que en Latino América la incidencia de la escuela es mayor que en los países con un mayor desarrollo. Así, se ha estimado que la magnitud del efecto escolar está entre 25 y el 30%; es decir, estudiar en una escuela u otra hace que el rendimiento de un alumno puede variar hasta un 30%. Más alto para Matemática que para Lectura, dado que la última está más sujeta al contexto sociocultural de los alumnos; y más para Primaria que para Secundaria (Murillo, 2003)

Dentro de las variables escolares, la investigación sobre factores asociados generada en Latino América señala algunas particularidades que la investigación sobre eficacia educativa realizada en los países más desarrollados (Murrillo, 2005). Entre otras variables como el clima escolar y de aula, la calidad del currículo y la metodología docente, el compromiso y trabajo en equipo de los docentes, la implicación de las familias o el trabajo del equipo directivo, entre otras, aparecen algunos factores de especial relevancia para la región (Murrillo, 2005).

La totalidad de las investigaciones indican la importancia de las infraestructuras y los recursos didácticos sobre el rendimiento de los alumnos. En todas ellas se destaca la importancia que tiene que la escuela cuente con instalaciones adecuadas tanto en cantidad como en educación y mantenimiento. Por otro lado, los estudios también han encontrado que la disponibilidad y uso de recursos didácticos, tanto tradicionales como relativos a las tecnologías de la información y la comunicación son capaces de marcar importantes diferencias en el los logro académicos de los estudiantes. El estudio de Menezes-Filho y Pazello (2004) brindo información bastante útil, ya que demuestra la importancia de la asignación de los recursos a las escuelas para tener una educación de calidad. Es aquí donde se hace necesario recordar que uno de los problemas de Latino América es la gran inequidad en la calidad de las infraestructuras escolares, incluso dentro de las escuelas públicas.

Otro factor que ha demostrado tener una fuerte relación con el logro académico de los alumnos es la formación inicial como la formación permanente de los docentes (Murrillo, 2005). Se hace evidente entonces, que la existencia de docentes que no poseen una titulación adecuada para el desempeño de sus funciones parece

tener una clara repercusión en el desempeño de sus alumnos. Por otro lado, si el docente de un alumno se preocupa por su propia formación permanente y asiste a cursos y otras acciones con regularidad, el estudiante tendrá más probabilidades de tener un buen rendimiento.

B. Antecedentes de investigación en Guatemala

Uno de los primeros estudios a nivel internacional referente a factores de aprendizaje en donde Guatemala participó fue el SERCE². Esta es la evaluación acerca del desempeño y rendimiento de los estudiantes más importante y ambiciosa de las desarrolladas en Latino América y el Caribe. Es El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, que pertenece a la oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – LLECE -. En Guatemala, la evaluación estuvo a cargo del Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa – SINEIE – hoy la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa – DIGEDUCA –

El desarrollo del estudio se llevó a cabo en dos fases; la primera que correspondió a la aplicación piloto la cual se realizó del 5 al 9 y 12 de septiembre del año 2005, esta etapa tuvo como objetivo determinar si los ítems que serían empleado en la evaluación serían entendidos por la población guatemalteca objetivo. La segunda fase que fue la aplicación definitiva, estuvo comprendida entre los meses de agosto y septiembre de 2006.

Según datos proporcionados por la DIGEDUCA, se evaluaron a un total de 231 establecimientos educativos en todo el país; 231 directores, 580 docentes, 7,095 estudiantes de tercer año primaria 5,560 estudiantes de sexto año de primaria.

Los resultados del SERCE se presentan en dos informes, el primero que fue presentado en julio del 2008, el cual engloba los resultados para la Región Latinoamericana; y un segundo informe, el cual es publicado en cada uno de los países que participaron en el estudio, dando a conocer los resultados específicos del mismo.

Los instrumentos de factores asociados aplicados por el SERCE pretenden identificar características del entorno escolar y familiar de los estudiantes, además recogen información sobre las condiciones y formas bajo los cuales se producen los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como las opiniones o percepciones de los diferentes actores educativos (estudiantes, docentes, directores y familiares). En total se emplearon siete instrumentos distintos para la recolección de datos, los cuales fueron:

² Segundo estudio Regional comparativo y explicativo

1. Cuestionario al estudiante.
2. Cuestionario al maestro de clase.
3. Cuestionario sobre la enseñanza de matemática.
4. Cuestionario sobre la enseñanza de la lectura.
5. Cuestionario al director.
6. Cuestionario a la familia.
7. Ficha de empadronamiento del centro educativo.

Cabe destacar que las primeras evaluaciones sobre rendimiento académico, fueron elaboradas por el PRONERE, quien inicio con el pilotaje de pruebas, y en 1998 realizó una evaluación para tercero y sexto grado del nivel primario y tercero básico del nivel medio en las áreas de matemáticas y lectura

III. MARCO TEÓRICO

Los estudios relacionados con los factores asociados en el aprendizaje, pretenden explicar cuáles son los que actúan o ejercen mayor influencia en el rendimiento de los estudiantes y, en particular, todos aquellos aspectos que pueden incidir en la toma de decisiones. Se puede identificar dos grandes grupos dentro de la clasificación de estos; los factores socioculturales y los escolares (Carnoy, 2004). Los primeros son a los que se les atribuye la mayor variabilidad de los datos, pero estos no pueden ser controlados por el sistema educativo. Los factores escolares, sí pueden ser controlados por este ya que depende de los educadores y de las políticas educativas.

<< Los estudios de “factores asociados” pueden ayudar a comprender mejor cómo funcionan los sistemas educativos y a identificar aspectos de la vida de las escuelas que influyen positivamente sobre las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, constituyen un aporte que agrega valor a las evaluaciones estandarizadas. Permiten que las mismas no se limiten a describir la situación en materia de aprendizajes, sino que aporten elementos para la reflexión acerca de por qué los resultados son lo que son y qué tipo de intervenciones o políticas podrían ayudar a mejorarlos>>. (Ravela)

Se les denomina factores asociados, ya que lo que es demostrable es la existencia de alguna relación de tipo estadístico entre los factores y los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas. (Castillo & Tenjo, 2000). Es necesario hacer énfasis en que la relación estadística no es lo mismo que causalidad (LLECE/UNESCO., 2000)

<<Para hablar de causalidad y de explicación de resultados se requiere de una teoría sólida que interprete las acciones encontradas al interior de un marco conceptual explicativo. Esto es lo que hacen corrientes de investigación como la denominada “eficacia escolar”>> (LLECE/UNESCO., 2000)

La Tabla 1 presenta un conjunto de factores que muestran cierta constancia a lo largo de investigaciones y revisiones acerca del tema, ésta ha sido adaptada de la lista presentada por Murillo (Murrillo, 2005).

Tabla 1 Conjunto de factores asociados

FACTOR	DIMENSIONES
1. Sentido de comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metas compartidas y consenso en los métodos empleados 2. Consenso y cohesión entre los profesores 3. Colegialidad y trabajo en equipo
2. Liderazgo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad • Iniciativa • Compromiso por los resultados • Prioridad de aspectos académicos • Comunicación de expectativas elevadas • Autoridad compartida con los maestros • Control sobre contratación de docentes, y resoluciones de conflictos • Seguimiento, apoyo actividades de instrucción
3. Clima escolar y clima de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina sin rigidez y orden • Direccionar a todos los actores hacia el aprendizaje • Actitudes de trabajo y responsabilidad • Relaciones armoniosas • Satisfacción de los actores
4. Altas expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el contexto en donde se desenvuelve hacia los integrantes de la escuela • Del conjunto de los actores educativos entre su hacia los alumnos • Del profesor hacia los alumnos
5. Calidad del Currículum, estrategias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de propósitos • Lecciones estructuradas • Refuerzo y retroalimentación de los alumnos • Atención a la diversidad
6. Organización del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuada gestión del tiempo (oportunidades de aprendizaje) • Organización y preparación de las clases
7. Seguimiento y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión regular del aprendizaje a través de métodos diversos • Detección temprana de dificultades • Empleo de resultados para revisar programas y métodos
8. Aprendizaje organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Como se mueve la información • Estimulo a la innovación • Uso de recursos externos • Aprendizaje de técnicas de gestión de aula que sean significativas así como de comunicación enseñanza y participación
9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de asociaciones de padres y madres • Oportunidades de e, interés en participar en distintos niveles • Relaciones satisfactorias • Intercambio de información

Fuente: Adaptado (Murrillo, 2005)

Dentro de los factores asociados a nivel escolar, es necesario hacer una distinción entre aquellas características propiamente escolares, y aquellas características, que son propias del ambiente escolar.

En la Tabla 2 se agrupan los principales factores asociados que diversos estudios a nivel latinoamericano han incluido.

Tabla 2 Principales factores asociados

Factores a nivel individual	<ul style="list-style-type: none">• Demográficos• Socioculturales• Factores étnicos• Historia escolar del alumno• Capital cultural y económico• Apoyo educativo familiar• Aspiraciones educacionales• Factores psicofísicos
Factores a nivel escolar	<ul style="list-style-type: none">• Docentes• Ambiente escolar• Disciplina dentro del aula

(Dirección General de Evaluación, México, 2001)

En las siguientes secciones se describirán ampliamente las variables que conforma el presente estudio, con el fin de fundamentar la importancia de las mismas dentro del rendimiento de los estudiantes y los hallazgos encontrados a lo largo del tiempo.

A. Motivación y rendimiento

El rendimiento académico en los estudiantes, es un fenómeno multidimensional al que se le pueden atribuir numerosas causas y, en función del contexto en el que se dé, no siempre las mismas. Es por esto que se considera en el presente trabajo realizar un breve repaso de algunas de las variables que tradicionalmente se han relacionado con el rendimiento académico, justificando la inclusión o exclusión de dichas variables. En la selección de las variable se dieron algunas limitaciones, siendo una de ellas los imprevistos y limitaciones encontrados a lo largo del trabajo de campo como por ejemplo el reducido número de participantes en la muestra y, por otra, el hecho de que se trata de una investigación que pretende servir de apoyo a la práctica educativa, en la que impera el principio de plausibilidad (es decir que no es recomendable), por lo que se considera que la inclusión de muchas más variables haría inviable el presente proyecto de tesis.

En las siguientes páginas se abordará una breve revisión teórica de las variables que se tomado en cuenta, todas ellas referentes a las características propias del alumno, con excepción del *clima escolar*, ya que como su nombre lo indica se encuentra relacionada con la escuela.

1. Motivación

De acuerdo a las múltiples teorías que han surgido referente a la motivación escolar, se puede afirmar, que ésta no es un proceso que se dé de forma unitaria, sino que abarca diversos componentes y difíciles de relacionar. Sin embargo, existe una alta coincidencia en la definición de motivación como “*el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*” (Beltran, 1993)

Debido a la complejidad y amplitud de la motivación, es necesario tomar en cuenta la relación que tiene con otros conceptos relacionados con la intencionalidad de la conducta como el *interés*, la atención selectiva; la *necesidad*, el *valor*, orientación a las metas en la vida de una persona; y la *aspiración*, como la expectativa de alcanzar un nivel determinado de logro.

Se hace evidente entonces, que la motivación es la clave que desencadena todos los factores que incitan el aprendizaje y, por lo tanto, es más que clara la relación que existe entre ellos. La asociación entre las variables de motivación y rendimiento se pone de manifiesto en todos los estudios referente al tema. Al ser una variable dinámica la motivación, está a su vez se encuentra sujeta a cambios en la intensidad de como se relaciona con el rendimiento cuando ésta, interactúa con una serie de condiciones y estímulos ambientales.

Si la conducta es desencadenada por la motivación, entonces ¿qué es la motivación?, ¿cómo actúa esta en el sujeto para que lleve a un sujeto a realizar una conducta de aprendizaje?, ¿qué relación existe entonces entre la motivación y el rendimiento? Estas son las cuestiones que guiará la revisión bibliográfica respecto a la motivación.

2. Naturaleza de la motivación

<<Una distinción que tenemos que hacer cuando estudiamos el tema de la motivación es el lugar de origen de esa fuerza que impulsa al individuo>> (Bueno, J.A y Castanedo, C., 1998).

Por esto la motivación puede ser intrínseca (interna) extrínseca (externa) a cada persona. La motivación extrínseca es la que se configura por incentivos externos ya sean por medio de premios y castigos y que, como consecuencia, conduce a la acción de una conducta o de un comportamiento que es socialmente deseable (refuerzo o premio) o a la eliminación de conductas no deseables (castigo). Esta conducta es provocada desde afuera del individuo por intervención de otras personas o por el ambiente, en otras palabras, depende del exterior, ya sea por que se cumplan una serie de condiciones ambientales o exista alguien dispuesto y capacitado para generar esta motivación.

Este tipo de motivación, estrechamente relacionada con la corriente conductista que se ha utilizado tradicionalmente para motivar a los estudiantes, pero no siempre se consigue y que, en algunas ocasiones, se da

como resultado el efecto contrario, es decir, puede llegar a producir desmotivación al no alcanzar el estímulo esperado.

Ahora bien, la motivación intrínseca, es aquella que se da de forma espontánea y de forma interna, por necesidades propias que motivan la conducta sin que exista una recompensa externa (Covington, 2000). Por lo tanto, es algo interno cuya activación no dependerá de un estímulo externo.

Escudero (1978) afirma que la motivación intrínseca es un recurso de autodeterminación de un sujeto que realizará una tarea determinada, ya sea a factores vinculados de por sí a la propia tarea, o por componentes significativos y afectivos.

Hunt (1960), Berlyne (1960) y Bruner (1960) fueron, los pioneros en el estudio de la motivación intrínseca, la cual tiene mucha relación con la corriente cognitivista de la motivación y es precisamente la base de que parten todas las teorías incluidas en ese enfoque.

Es importante resaltar que, desde hace ya algunos años, existe una corriente de la psicología del aprendizaje³ que estudia de manera conjunta la cognición y la motivación ya que el aprendizaje se considera un proceso simultáneo (cognición y motivación). Por lo anterior, muchos autores defienden el hecho, que para obtener resultados académicos óptimos los alumnos necesitan contar tanto con “voluntad” (*will*) como con “habilidad” (*skill*) (GonzálezCabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996)

3. Teorías de la motivación

Existen múltiples teorías acerca de la motivación y estas consideran elementos diversos. Álvaro *et al* (1990) identifican tres distintas corrientes en donde se pueden ubicar todas las teorías de motivación.

Como primera corriente esta la conductista, la cual se considera que la motivación es una hipótesis explicativa que no puede ser verificable. La conducta se inicia por estímulos externos y a su vez es determinada por mecanismos de refuerzo desarrollados entre los estímulos y las respuestas.

En segundo lugar, la corriente humanista. Esta engloba el conjunto de teorías que argumentan que la necesidad de dar sentido a la propia vida y la autorrealización personal son los factores fundamentales que provocan las conductas. Los autores que más claro ejemplifican esto son Rogers, Allport y Maslow.

³ Algunos autores incluidos en esta corriente son Paris, Lipson y Wixson (1983), Pintrich (1989) y Pintrich y De Groot (1990).

Y finalmente la corriente cognitiva, que es la corriente en que se destacan los procesos centrales y cognitivos para dar explicación al fenómeno de la motivación. Hoy por hoy, las teorías desarrolladas a partir de esta corriente son las más citadas a la hora de explicar el aprendizaje y el rendimiento de las personas.

La decisión de hacer hincapié en dichas teorías se fundamenta en un trabajo de (Pintrich, P.R, y De Groot, E.V., 1990) en el que se distinguen tres categorías de constructos que son relevantes para la motivación en contextos educativos (motivación de logro):

- a. Componente de expectativa, que hace referencia a las creencias de los estudiantes sobre la capacidad que poseen para realizar una tarea (auto concepto académico).
- b. Componente de valor, que hace referencia a las metas de los estudiantes y de sus creencias acerca de la importancia e interés de las tareas (metas académicas).
- c. Componente afectivo, que se encuentran relacionadas con las reacciones emocionales de los estudiantes ante las tareas (atribuciones causales).

4. Motivación de logro

La motivación de logro, es la motivación social que más interés obtiene, desde el punto de vista académico. Abordada durante los años cincuenta y sesenta por Atkinson y McClelland (Atkinson y Birch, 1970, 1978; Atkinson y Raynor, 1976; Heckhausen, 1967, 1991, McClelland, 1985; y McClelland y Winter, 1969) definen a la motivación de logro como aquella que empuja y dirige la culminación exitosa, de forma competitiva, de una meta u objetivo reconocido por la sociedad.

Según esta teoría, los sujetos se ven sometidos a dos fuerzas contrapuestas: por un lado, la necesidad de éxito o logro, y, por otro lado, necesidad de evitar el fracaso (ambas vistas como motivación). Cada una están compuesta por tres elementos: *la expectativa o probabilidad de, la fuerza del motivo y el valor de.*

La motivación de logro aparece durante los 3 o 4 años, cuando los niños empiezan a participar en juegos y/o actividades que implican competir y esto, hace que se percate que los resultados de estas competiciones dependen de él, que no interviene algo externo, pudiendo experimentar satisfacción o vergüenza por su performance (Heckhausen, 1984).

Bueno, en (Bueno, J.A y Castanedo, C., 1998), afirma que la motivación de logro se presenta en el aula en dos formas fundamentales: el nivel de dificultad de las tareas seleccionadas, así como la de el grupo con el cual trabajará.

Los sujetos con una baja motivación de logro, tienden a elegir tareas demasiado fáciles donde tienen el éxito asegurado o, por el contrario, tareas muy difíciles en las cuales el conseguirlas o no hacerlo, no les afecta, puesto que la dificultad es elevada para todos.

Ahora bien, los estudiantes que poseen una alta motivación de logro, suelen elegir tareas de una dificultad mediana porque las posibilidades de éxito o fracaso son iguales. Las tareas fáciles no están reconocidas socialmente, y las tareas muy difíciles son un riesgo a fracasar y no recibir reconocimiento social.

Según esta teoría, un estudiante con grandes deseos de lograr éxito obtendrá buenos resultados únicamente si el temor al fracaso es menor que la necesidad de tener éxito y las tareas asignadas no son demasiado difíciles ni fáciles. Por otro lado, cuando deban elegir el grupo de trabajo, los estudiantes con baja motivación de logro elegirán a sus amigos, ya que, aunque no trabajen, estos no se lo recriminarán. Pero, los alumnos motivados para el logro elegirán a alumnos preparados para las tareas y asegurarse así el éxito, pero no con una motivación de logro superior o similar a la que poseen, puesto que esto daría lugar a competitividad en el grupo.

El valor que puede tener una tarea para el ejecutor, desde este modelo es posible de establecerse desde cuatro fuentes. El que el docente posee el conocimiento de estas fuentes puede servir de ayuda para fomentar en el alumno la motivación para realizar una tarea.

- a. El valor de consecución, se refiere a la importancia que tiene para el sujeto hacer bien esta actividad.
- b. El valor intrínseco, es la motivación intrínseca que tiene el sujeto para enfrentarse a esa actividad.
- c. El valor de utilidad, es el uso futuro que cree que tiene esa actividad para sus intereses y necesidades.
- d. El coste o demanda de trabajo, es el sacrificio que el individuo debe hacer para cumplir con los requisitos de la tarea.

5. Metas académicas

La motivación de los estudiantes se encuentra estrechamente relacionada con las metas que se proponen alcanzar en el aprendizaje. Ames, Dweck y Nicholls fueron los autores que comenzaron a estudiar este tema. A no ser por ciertas diferencias en sus respectivas conceptualizaciones, éstos llegaron a las mismas conclusiones.

Sin embargo, algunas investigaciones más recientes, llegaron a identificar de la misma manera dos tipos de metas que guían la actuación del estudiante, las cuales varían desde una orientación intrínseca hacia otra de carácter extrínseco: *las metas de aprendizaje y las de ejecución*. (; Nicholls 1989, 1992; Tourón y Gaviria, 1994; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1996 González Torres, 1997; González).

Cada una de las metas representa diferentes concepciones sobre el éxito y sobre el fracaso, así como diferentes razones para implicarse en las actividades de logro, y diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, acerca de la propia tarea y de sus resultados (Bueno, 1995).

Los estudiantes que se encuentran orientados hacia un objetivo de aprendizaje se implican en las tareas, e intentan aprender de sus errores, utilizando estrategias de aprendizaje eficaces. También mantienen un auto concepto más alto que los demás, no se desmotivan frente a las dificultades y consideran que los fracasos se deben a la falta de esfuerzo o de precisión al momento de realizar una tarea.

Los estudiantes que están motivados por una meta de ejecución buscarán validar su capacidad a través de las notas, lo cual le hace no tomar riesgos y a asegurar la nota mínima para aprobar; es por ello, que utilizan estrategias poco efectivas, viniéndose abajo ante las dificultades, atribuyendo los errores a la falta de capacidad, buscan comparaciones con los demás en la nota que sacan y, suelen tener un auto concepto pobre y de baja autoestima. Algunas de las críticas a este planteamiento hechas recientemente son:

- a. Se considera reduccionista la visión propuesta de dos metas de carácter académico y se aboga por la necesidad de considerar el papel que juegan los factores sociales en la dirección del aprendizaje de los estudiantes (Urdañ y Maehr, 1995, Roeser, Midgley y Urdañ, 1996; Urdañ, 1997;).
- b. Los estudios de Elliot y otros (Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot, Sheldon y Church, 1997; Skaalvik, 1997) apuntan hacia la existencia de una tercera meta que orienta el aprendizaje, que consiste en evitar el trabajo.
- c. Las metas de ejecución no provocan resultados tan negativos como la teoría propone y estas pueden dividirse a su vez en dos vertientes: una de auto-protección y otra de auto-superación (Middleton y Midgley, 1997).
- d. Las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento o ejecución no son mutuamente excluyentes, es decir, un mismo estudiante se ajusta a cada una de las metas atendiendo al contexto, al tipo de tarea, a las variables motivacionales, entre otras. (Abalde, González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez y Valle, 2001).

En la Tabla 3 se muestra la relación que Alonso Tapia hace en relación con las metas académicas. Identifica cinco tipos de metas concretas que orientan a los sujetos en su actividad escolar.

Tabla 3. Clasificación de las metas académicas.

Metas relacionadas con la propia tarea	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la competencia propia (aprendizaje) • Disfrutar con la elaboración de la tarea o actividad por ser novedosa o porque tiene dominio sobre ella.
Metas relacionadas con la posibilidad de hacer una elección	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer la tarea porque uno mismo ha tenido la opción de elegirla.
Metas orientadas con la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir una evaluación positiva de la competencia que se posee. • Evitar una evaluación negativa de la competencia que se posee.
Metas sociales (interacción social)	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir ser aceptado socialmente (aceptación social) • Evitar ser rechazado socialmente (rechazo social)
Metas externas al sujeto	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener cualquier cosa que pueda brindar la sensación de satisfacción • Evitar cualquier cosa que pueda ser desmotivante.

Fuente: Alonso y Montero, 1990; Alonso, 1991, 1992.

Finalmente, no se puede obviar las relaciones que existen entre las atribuciones causales y las metas académicas. En un estudio realizado por Gómez Taibo, González Cabanach, Piñeiro, Rodríguez Martínez y Valle (1998), se demuestra que el hecho de atribuir los resultados a causas internas tiene una influencia significativa sobre las metas u objetivos de aprendizaje, mientras que las que son atribuibles a causas externas influyen sobre las metas de rendimiento (o ejecución).

6. Relación entre motivación y rendimiento

La necesidad de medir los diversos subcomponentes que constituyen la complejidad del constructo de la motivación ha estado presente desde los primeros estudios realizados en esta materia. Brengelmann (1975) señala que existe una correlación entre el buen rendimiento y entre la alta ambición de rendimiento, la evaluación positiva del propio rendimiento y otras actitudes intensivas positivas. Por otra parte, Tyler (1965) y Gough (1957) reportan correlaciones de .40 y .50, entre motivación y rendimiento escolar.

De entre las dimensiones de motivación que más se han relacionado con el rendimiento se pueden destacar tres:

- a. La percepción que los estudiantes tienen de sus éxitos o fracasos escolares. Marsh (1984) hace énfasis en el modo en que los estudiantes atribuyen sus resultados a causas como esfuerzo, suerte y habilidad, se asocia con las conductas académicas y la ejecución escolar.
- b. La percepción que los estudiantes poseen de sus propias capacidades incide en rendimientos posteriores (Schunk, 1981).
- c. El interés del alumno y el nivel de aspiraciones incide en el aprovechamiento escolar, es decir, un alumno que muestra interés por lo que realiza y ajusta su nivel de posibilidades y de aspiraciones obtendrá mejores rendimientos.

Álvaro *et al* (1990) cuestionan el por qué no se generaliza en los estudios sobre motivación y rendimiento académico los siguientes motivos fundamentales:

- a. La multidimensionalidad del concepto y la confusión terminológica referida al mismo significado.
- b. La baja fiabilidad de los instrumentos utilizados para medir motivación, ya que la definición varía mucho y por lo tanto las dimensiones que se miden también.

- c. El hecho de que muchos investigadores han tenido al usar directamente las puntuaciones de motivación, ya que otras variables pueden estar influyendo en lo que aparentemente es una relación entre motivación y rendimiento exclusivamente.

7. Criterios de inclusión

Después de la revisión acerca de la relación existente entre motivación y rendimiento, se puede concluir que teóricamente esta relación es evidente y que ninguna de las teorías que ya existen, independientemente de que perspectiva utilicen, pone en duda que el interés y el gusto por las tareas o asignaciones académicas de un estudiante pueden predecir el aprovechamiento académico.

La mayoría de los estudios que se han analizados pone de manifiesto la relación, en mayor o menor medida, entre la motivación y el rendimiento, pero no especifican la dirección de esta relación, esto conlleva a la pregunta, ¿la motivación influye en el rendimiento o es el rendimiento el que influye en esta? Por esta razón, se pretende incluir en este estudio la variable motivación del estudiante, para tratar de explicar la varianza de la variable "rendimiento académico". Así, los indicadores que se toman en cuenta estarán íntimamente relacionados con el constructo *motivación de logro*.

A su vez, dada la importante relación entre la motivación de logro y las expectativas del alumno hacia a su futuro escolar, es conveniente incluir un indicador que permita medir las expectativas del propio alumno en lo referente al nivel de estudios que alcanzará en un futuro.

B. Inteligencia y aptitudes

Uno de los aspectos más estudiados sin lugar a dudas ha sido la inteligencia. Hoy en día la estrecha vinculación entre la inteligencia y la capacidad de aprendizaje es algo más que evidente. Sin embargo, a pesar de la diversidad de estudios, referentes al tema, las cuestiones relativas a la relación existente entre inteligencia y aptitud para el aprendizaje y rendimiento académico aún distan mucho de estar realmente resueltas. Las preguntas básicas que suelen formularse al respecto no tienen una respuesta fácil, algunos ejemplos de estas preguntas son: ¿qué es la inteligencia?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿cuál es su estructura?, ¿es la inteligencia determinante del rendimiento académico?, ¿los alumnos que fracasan suelen tener menos inteligencia que los que tienen éxito?

Entre las principales teorías de inteligencia se destacan las siguientes:

1. Teoría de Jensen
2. Teoría de Barón

3. Teoría de Stanley y Benbow

Entre las principales teorías estructurales de la Inteligencia se pueden mencionar las siguientes:

1. Enfoque psicométrico o diferencial
 - a. Teoría muestral de la inteligencia de Thomson
 - b. Teoría bifactorial de Spearman
 - c. Teoría factorial de Thurstone
 - d. Teoría multifactorial de Guilford
 - e. Teoría de Cattell de la Inteligencia Fluida y Cristalizada
2. Enfoque cognitivo
 - a. Teoría de Gardner las Inteligencias Múltiples
 - b. Teoría de Carroll
 - c. Teoría de Brow
 - d. Teoría de Feuerstein
 - e. Teoría Triárquica de Sternberg
3. Enfoque socio-cultural
 - a. Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygostky
 - b. Teoría sociocultural del aprendizaje de Brunner
 - c. Teoría de Cole
 - d. Teoría de Snow
 - e. Teoría de Nissbet.

1. Criterios de exclusión

En el apartado anterior, se intentó hacer un resumen de la variable inteligencia, tomando como base su concepto, naturaleza y las diversas teorías que tratan de explicar su funcionamiento y estructura. Tal vez lo más importante para el presente estudio, es que se revisaron algunas de las muchas y diversas investigaciones que se han realizado a lo largo de los años, en donde se demuestra la relación que existe entre la inteligencia y el rendimiento académico.

Debido a esta revisión se ha concluido que es imposible obviar la inteligencia general en la explicación de los factores que inciden en el rendimiento académico; sin embargo, para el presente estudio, este modelo no se incluirá. La decisión obedece al hecho de que esta relación ya ha sido altamente evidenciada por múltiples y diversos estudios sobre el tema.

Por otro lado, una de las principales razones que ha llevado a descartar esta variable del estudio es que, en muchos casos, las diferencias en el nivel de inteligencia son mayores intrasujetos que intersujetos, es decir,

que dependiendo del tipo de instrumento que se utilice para su medición (ya sea este de carácter verbal, numérico, espacial, o de otra índole), las diferencias en un mismo sujeto superan a las posibles diferencias entre los individuos de una muestra, y, en consecuencia su influencia en el rendimiento académico es más confusa de lo que en principio parece.

C. Auto concepto

A partir de los años cincuenta diversos han sido los estudios de carácter empírico que se han interesado por las relaciones entre auto concepto y rendimiento académico. Esta inquietud surgió por el afán de comprobar que estudiantes que poseían la misma inteligencia rendían de forma distinta frente a las mismas tareas.

Álvaro *et al* (1990) define el auto concepto como <<la conciencia y valoración que el individuo tiene de su yo, de sí mismo>>. Por esta razón, esta variable se considera como una de las variables personales que más influye ya sea de forma directa o indirecta, en el rendimiento académico.

Una gran cantidad de estudios reflejan la relación bidireccional y directa entre auto concepto y rendimiento. No obstante, algunos estudios afirman que el auto concepto funciona como una variable mediadora entre la motivación y el rendimiento académico y que esta no es una relación estrictamente directa. Desde la década de los setenta autores como Weiner (1990) afirman que, el auto concepto es un elemento crucial de todas las teorías motivacionales. De esta manera la motivación es mediada en gran parte por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se deben enfrentar.

1. Definición y evolución del auto concepto

El auto concepto es la imagen que se tiene del yo, pero, ¿qué es el “yo”? Para Beltrán *et al* (1995), el yo es una entidad organizada, es decir las creencias que se tiene de sí mismo y que forman un sistema jerárquico. Por otro lado, es dinámica, o sea el yo constituye el centro de referencia de la personalidad y permite el movimiento de la conducta, y por último es aprendida, dicho en otras palabras, se adquiere y modifica a través de los intercambios y relaciones interpersonales.

De acuerdo a González-Pienda (1998), el auto concepto es, un conjunto de autopercepciones que, puede tener dos tipos de información que interaccionan:

- *Descriptiva*: el sujeto se describe a sí mismo (auto imagen)
- *Evaluativa*: la valoración que hace el sujeto de sí mismo y que tiende a mantenerse (la autoestima)

Shavelson, Hubner y Shaton (1976) y Shavelson y Bolous (1982) por su parte, definen el auto concepto a través de siete rasgos críticos: jerárquico, estable, estructurado, con múltiples facetas, crecientemente

multidimensional, con una vertiente descriptiva y otra vertiente evaluativa y puede diferenciarse de otros constructos como el rendimiento académico.

Para este estudio, es especialmente interesante la definición que hace Byrne (1984) sobre el auto concepto. <<*un constructo multidimensional que tiene un factor general y varios específicos, uno de los cuales es el auto concepto académico*>>.

El auto concepto académico es la imagen que cada sujeto se forma de sí a partir de las capacidades que lo determinan, su rendimiento académico y, aspectos importantes para el sujeto. El auto concepto académico parece fundamental puesto que, en palabras de Kleinfeld (1972), *el auto concepto que un estudiante tiene sobre sus potencialidades académicas puede limitar sus esfuerzos para rendir y, por consiguiente, puede influenciar fuertemente en su rendimiento escolar.*

El auto concepto aparece en los niños, cuando estos son capaces de diferenciar el *yo* del *no-yo*. El niño es capaz de atribuir intenciones a los actos de los otros, es capaz de percibir las principales partes de su cuerpo y a la vez encuentra límites entre su cuerpo y el mundo exterior durante su primer año de vida. La utilización del *tú* y del *yo* se hacen evidentes a los dos años, y esto sirve para conceptualizar al *yo* y a los otros a través del lenguaje. Durante la edad pre-escolar, el niño basa su auto concepto en la concepción que los demás tienen de él, sobre todo el concepto que sus padres tienen, más que en su experiencia directa. Conforme avanza en la enseñanza, los modelos primitivos pierden fuerza en la misma medida en que la aumentan los iguales, los profesores o líderes de la escena social o política.

En la adolescencia, se producen cambios importantes en el auto concepto, y se despierta un profundo interés por la imagen corporal y la reacción de los demás hacia ésta, y finalmente, en la juventud, es decir justo después de la adolescencia se da la resolución de la última identidad del *yo*.

2. Funciones y componentes del auto concepto

La principal función del auto concepto es la de guiar la conducta humana y capacitar al ser humano para que desempeñe los distintos papeles que realiza en la vida en sociedad. De acuerdo con Oñate (1989), se pueden destacar cuatro funciones específicas:

a. Mediadora en el proceso de información social

Para Markus (1977); Markus, Crane, Berstein y Siladi (1982); Markus y Sentis (1982); Markus y Wurf (1987), el concepto en sí mismo se encuentra implícito en todos los aspectos de los procesos de información social, especialmente en los relacionados con información relevante para sí mismo

b. Reguladora del afecto

Selecciona o reinterpreta la información referente a sí mismo de tal manera que sea consistente con todas sus autoconcepciones previas (positivas normalmente), para así favorecer el auto concepto siempre que esto sea posible.

c. La comparación social

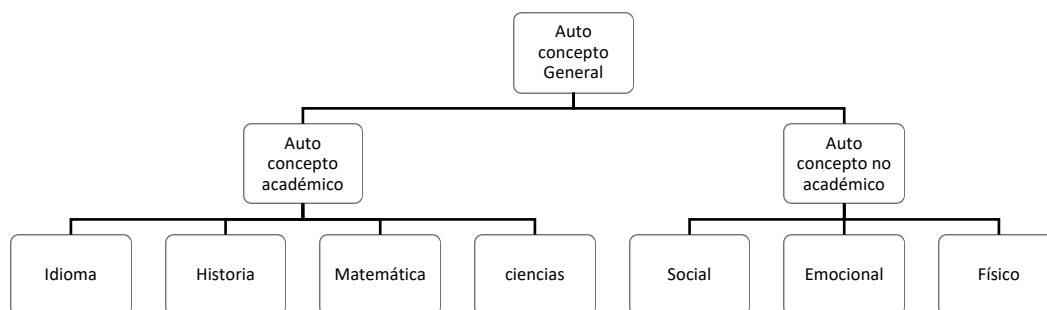
Se encuentra asociada a la edad y al desarrollo evolutivo del individuo. La comparación social, adquiere pleno significado en el aula donde conviven niños con distintas capacidades, niveles y procedencias. Higgins, Klein y Strauman (1986) afirman que la discrepancia percibida entre los modelos de referencia y el auto concepto tiene consecuencias motivacionales.

d. Fuente de motivación

La motivación se ha abordado por muchos autores como una variable difusa que requiere ser personalizada. Algunos teóricos lo han abordado en términos de concepciones del “sí mismo”. Entre otros, Wicklund y Gollwitzer (1982), Schlenker (1985), Markus y Nurius (1986) y Cantor y Kihlstron (1987) proponen como nexo de unión entre la motivación y la conducta, las tareas de la vida, los posibles y los deseados sí mismos y las metas autodefinidas.

En el Diagrama 1 se puede apreciar el modelo que Shavelson *et al* (1976) propusieron de la estructura del auto concepto, el cual resulta especialmente interesante para el presente estudio, al distinguir entre un auto concepto académico y no académico.

Diagrama 1. Estructura del auto concepto según Shavelson



Fuente: Shavelson y otros 1976

3. Relación entre auto concepto y rendimiento

La influencia del auto concepto en el rendimiento académico se evidencia en varias investigaciones y estudios, en donde se muestran la existencia de una persistente y significativa relación entre ambas variables. Sin embargo, la direccionalidad de dicha relación no es totalmente clara.

Aunque en la actualidad, la relación es sin dudas bidireccional, Gonzalez-Pienda (1996) afirma a este respecto que *la influencia del auto concepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el auto concepto se encontraría mediada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio concepto.*

Beltrán (1995) destaca desde el punto de vista educativo, dos tendencias distintas en las actuales investigaciones. La primera tendencia sostiene que el auto concepto actúa causalmente sobre el rendimiento académico y, por tanto, es preciso trabajar en la escuela para mejorar la imagen que los estudiantes poseen de sí mismos dentro de los programas educativos. La otra sostiene que el auto concepto es una de las consecuencias del rendimiento académico, por lo que aboga por el desarrollo de las capacidades intelectuales mediante métodos de instrucción individualizada.

Para la siguiente investigación se revisan los trabajos que han realizado González y Tourón (1992), en donde estudian la relación entre auto concepto y rendimiento, clasificándolos de acuerdo con dos criterios:

- a. Estudios correlacionales/causales
- b. Estudios de auto concepto general/académico

a. Estudios correlacionales entre auto concepto general y rendimiento

Las revisiones que se han realizado sobre el auto concepto en el ámbito educativo son muchas y no parece existir una relación muy alta entre ambas variables. Así, Burns (1979) señala que la relación es significativa y positiva pero que no supera el 16% de la explicación de la varianza del rendimiento por el auto concepto (la relación oscila entre .30 y .40).

Wylie (1979), después de dos décadas de revisión de estudios, concluye que la relación entre auto concepto general y rendimiento académico no supera una correlación de .30. Hansford y Hattie (1982) en cambio realizaron un meta-análisis de 128 estudios en donde trabajan esta relación. Los resultados indican que las relaciones entre ambos varían entre .21 y .26 o, lo que es lo mismo, sólo se explica de un 4% a un 7% de la

varianza del rendimiento partiendo del auto concepto. Sin embargo, Byrne en 1984, concluye también que la relación es moderada (.16).

b. Estudios correlacionales entre auto concepto académico y rendimiento

Brookover, Patterson y Thomas (1962, 1965), destacan la descripción del auto concepto académico dentro del auto concepto. Estos diseñaron una escala de auto concepto académico que ha sido y aún es utilizada en muchos otros estudios.

Los autores afirman, que la relación entre rendimiento académico y rendimiento es significativa y notable, siendo la relación entre (.48 a .69) incluso cuando se controla el CI en estudiantes de enseñanza secundaria. Por otro lado, afirman la existencia de auto conceptos específicos que se relacionan con algunas áreas de rendimiento determinadas, siendo mejores predictores del rendimiento que el auto concepto académico general.

Otros estudios y posteriores revisiones corroboran los hallazgos de Brookover en 1965. Siguiendo esta línea, cabe destacar el trabajo de Gimeno Sacristán (1974) quien estudia las relaciones existentes entre el auto concepto, el rendimiento académico y la popularidad social con una elevada muestra de alumnos en edades comprendidas entre once y catorce años. Las siguientes conclusiones son las que destacan en los estudios:

- 1) Los alumnos de alto rendimiento suelen dar altas autoimágenes académicas de sí mismos;
- 2) El bajo rendimiento es un reflejo de las autoimágenes bajas;
- 3) Existen sujetos de bajo rendimiento que dan altas autoimágenes de sí mismos.

4. Criterios de inclusión

La imagen que los estudiantes poseen de sí mismos y sobre su propia capacidad para superar los objetivos que el sistema educativo les impone, es un elemento que influye directamente en el aprendizaje y en la motivación de los alumnos, y a la vez, en los resultados escolares.

La variable auto concepto, no puede ser obviada como variable explicativa de la varianza de los factores que inciden en el bajo rendimiento. En el presente estudio se trabajará con indicadores del auto concepto académico y el auto concepto social únicamente, puesto que está comprobado que son las dos dimensiones que mejor explican el auto concepto general.

D. Hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, y los hábitos de estudio no conforman un constructo único. Al inicio de esta investigación se creyó conveniente incluir únicamente la variable *hábitos de estudio* para explicar, junto con el resto de las variables, la varianza en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero básico en lectura.

Sin embargo, al realizar la revisión bibliográfica se observó la importancia que los estudios actuales otorgan tanto a *estrategias* como a *estilos de aprendizaje*. A nivel general, la diferencia entre los conceptos, es bastante clara:

<<Estilo de aprendizaje es la forma, diversa y específica de captar la información y de enfrentarse a la solución de tareas>> (Beltrán, en Beltrán y Genovard, 1996).

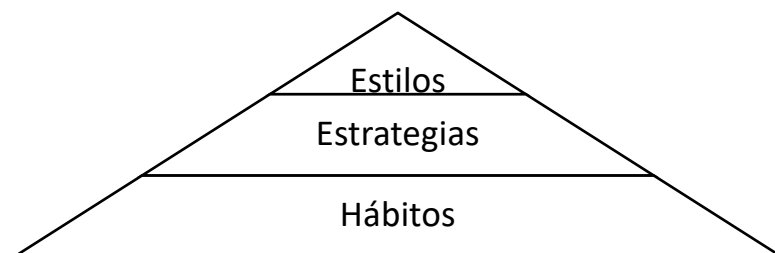
<<Estrategia de aprendizaje es una regla o procedimiento que permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Se trata de actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar su tarea, cualquiera que sea el contenido de aprendizaje>> (Beltrán, en Beltrán y Genovard, 1996).

<<Hábito de aprendizaje (más utilizada la denominación de hábito de estudio) es la forma de conducta adquirida, conscientemente o de forma inconsciente y automática, por la repetición de actos formalmente idénticos relacionados con las técnicas de aprendizaje, siendo estas actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables implicadas en el proceso de aprendizaje.>> Beltrán, en Beltrán y Genovard, 1996).

Por tanto, se entiende, que los hábitos de estudio son la automatización de las estrategias seguidas para estudiar. El concepto de *estrategias de aprendizaje* se puede extender, en principio, a todas las tareas que se dan al momento de aprender, y no sólo a las tareas que requiere del estudio individual que se realiza frente a los contenidos que se deben aprender.

Finalmente, se hace necesario enfatizar que los estilos de aprendizaje son conjuntos de estrategias, relativamente estables, que el sujeto realiza en las tareas de aprendizaje. En consecuencia, se podrían establecer tres niveles de abstracción entre dichos conceptos. Estos niveles se pueden apreciar en la Figura 1.

Figura 1. Pirámide niveles de abstracción: hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje.



1. Estilos de aprendizaje

Las personas aprenden de forma diferente, eso es evidente. Prefieren un determinado ambiente, un determinado método, un determinado grado de estructuración, etc., en definitiva, tienen distintos modos de aprender, es decir se distintos *estilos de aprendizaje*.

Cada individuo tiene peculiaridades personales para aprender, pero, ¿se pueden clasificar?, ¿se pueden medir?, ¿se pueden modificar?, ¿tienen implicaciones pedagógicas? Los estilos de aprendizaje son un aspecto nuclear y concreto, del aprendizaje en general. Por ello, el debate sobre las teorías de aprendizaje más importantes será el punto de referencia.

Las teorías de aprendizaje pueden clasificarse en torno a dos corrientes: conductistas y cognitivas. En la primera (conductista), el aprendizaje se define como el cambio o modificación de conductas del sujeto en función de la experiencia, y de las consecuencias que recibe del ambiente. Se pueden incluir autores como *Pavlov* que se basa en el condicionamiento clásico, *Watson y Guthrie* con el condicionamiento por contigüidad, *Thorndike* y *Hull* con la teoría del refuerzo, con el condicionamiento operante *Skinner* y, finalmente, *Bandura*, definido por muchos autores como neoconductista, con su teoría del aprendizaje social.

La capacidad mental del sujeto para reorganizar su campo psicológico (mediante esquemas cognitivos) en respuesta a la experiencia, es basada desde la corriente cognitiva del aprendizaje.

2. Definición de los estilos de aprendizaje

No existe unanimidad en la definición del concepto de aprendizaje y esto permite prever que la concepción de *estilos de aprendizaje* tampoco es común para todos los autores y es definida de formas diversas en las distintas investigaciones.

Curry (1983) sostiene que entre los obstáculos de mayor envergadura para el progreso y aplicación de las teorías de los estilos de aprendizaje en la práctica educativa es la diversidad de las definiciones que pueden llevar a una confusión y el amplio panorama de comportamientos que pretenden predecir los estilos de aprendizaje.

Para Schmeck (1982) <<un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje>>. Este mismo autor en año después, señala que el estilo de aprendizaje es una <<predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de las demandas específicas de la tarea>>.

En cambio, Butler (1982) pone en evidencia que los estilos de aprendizaje son <<una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente>>.

Smith (1988) por otro lado explica que los estilos de aprendizaje <<son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las distintas situaciones de aprendizaje>>.

Sin embargo, Kolb (1984) dentro de su modelo incluye el concepto de estilos de aprendizaje y afirma que, <<son algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual>>.

Para finalizar, Keefe (1988) da una definición de estilos de aprendizaje <<los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje>>.

3. Clasificación de los estilos de aprendizaje

Como se puede observar, existen numerosas definiciones del término y, en consecuencia, existen también muchos modelos que explican y clasifican los estilos. La Tabla 4, que aparece a continuación, sintetiza las clasificaciones más significativas que se han realizado al respecto.

Tabla 4. Clasificaciones relevantes de estilos de aprendizaje

Autores	Tipos de Estilos
KOLB, 1981	Acomodador; divergente; Convergente; asimilador
GRASHA-RIECHMANN, 1981	Evasivo-participante; competitivo-colaborador; dependiente-independiente.
DESPINS, 1985	Intuitivo, divergente, experimentador; sintético y creativo; analítico y formal; práctico y convergente.
GEISLER-BREINSTEI, CERY, Y SCHMERCK, 1991	Procesamiento profundo; Procesamiento elaborativo; retención de datos; método de estudio.
ENTWISTLE, 1988	Holístico; secuencial
HONEY Y MUMFORD, 1986	Activo; reflexivo; teórico; pragmático.
STENBERG, 1990	Legislativo; ejecutivo; judicial.
MARTON et al. 1984	Profundo; superficial; estratégico.
GREGORC, 1985	Concreto - secuencial; abstracto al azar; abstracto - secuencial; concreto al azar

Dunn y Dunn (1984) no describen los posibles estilos de aprendizaje; sin embargo, hacen hincapié en los elementos básicos de dichos estilos; esto se puede observar en la Tabla 5.

Tabla 5. Elementos básicos en los estilos de aprendizaje

Elementos ambientales	Sonido; luz; temperatura; diseño
Elementos emocionales	Motivación; persistencia; responsabilidad; estructura
Elementos sociológicos	Trabajo personal con uno o dos compañeros; con pequeño grupo; con adultos.
Elementos físicos	Alcance perceptivo; alimentación; tiempo; movilidad
Elementos psicológicos	Analítico/global; reflexivo/impulsivo; hemisferio derecho/hemisferio izquierdo.

Fuente: Dunn y Dunn, 1984.

Schmeck (1991) afirman que para medir los estilos de aprendizaje son fundamentales cuatro factores o escalas:

- a. El procesamiento profundo: requiere de reflexión, es abstracto, lógico y teórico. También denominan estilo academicista por Esteban, Ruiz y Cerezo (1996)
- b. El procesamiento elaborativo: exige también reflexión, sin embargo, es experimental y autoexpresivo.
- c. La retención de datos: está orientada hacia la retención de unidades de información necesarias para realizar con éxito pruebas de elección múltiple.
- d. El método de estudio: está compuesto por aquellas destrezas que se aplican cuando se estudia un tema, por ejemplo, el uso del subrayado, la recopilación de notas, la ordenación de apuntes, etc.

Sternberg señala tres estilos intelectuales:

- a. Legislativo: implica crear, formular y planificar ideas. Prefieren las actividades creativas que están basadas en la planificación.
- b. Ejecutivo: les gusta seguir normas establecidas. Se decantan por la ejecución de tareas estructuradas y bien definidas.

- c. Judicial: deben evaluar, controlar y supervisar las actividades, las cuales deben conllevar enjuiciamiento y crítica.

Es importante mencionar que las personas no presentan un estilo exclusivo, sino que tienden a uno u otro dependiendo de los campos de la actividad y la situación.

Si bien se han obviado algunos modelos y clasificaciones significativas, esto ha sido deliberadamente; ya que el objetivo del presente, no es realizar una revisión exhaustiva del tema, sino sentar ciertas bases que son necesarias para comprender las implicaciones pedagógicas de los diferentes estilos de aprendizaje.

4. Implicaciones pedagógicas de los diferentes estilos de aprendizaje

Una vez evaluados y diagnosticados los estilos de aprendizaje mediante los instrumentos pertinentes, ¿qué hacer?, ¿para qué puede utilizarse esta información? Es evidente que el conocimiento del estilo de aprendizaje de un alumno tiene como consecuencia una serie de implicaciones pedagógicas.

Alonso *et al.* (1997), expone dos implicaciones interesantes: estilos de enseñar y estilos de aprender, así como la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento escolar.

5. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico

El rendimiento académico es una variable que ha sido condicionada a múltiples factores como la inteligencia, el nivel socio-cultural, aspectos emotivos, aspectos técnico-didácticos, entre otros. Sin embargo, este trabajo se centrará únicamente en la relación existente entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje.

Se han llevado a cabo muchas investigaciones interesantes y bien fundamentadas que estudian la relación entre estos factores. A continuación, se citan algunas con el fin de facilitar el acceso a ellas y profundizar en el tema.

Cafferty (1980) y Lynch (1981) análisis del rendimiento académico, en general, relacionado con los estilos de aprendizaje.

Pizzo (1981) y Krinsky (1982) relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento en el aprendizaje de la lectura.

White (1979) y Gardner (1990) relación entre los estilos de aprendizaje y las estrategias docentes, métodos y con el rendimiento académico.

Wheeler (1983) análisis de los estilos de aprendizaje y el rendimiento en Educación Especial.

Tras revisar algunas de estas investigaciones, se concluye que el rendimiento de los alumnos es mayor cuando la enseñanza se ajusta a sus estilos de aprendizaje, aunque no se pueden descartar el resto de variables que influyen en el rendimiento pero que son difícilmente controlables en las investigaciones de este tipo.

E. Estrategias de aprendizaje

1. Definición y naturaleza

A lo largo de los estudios referentes a las estrategias, los autores han mantenido posiciones muy diferentes al respecto. Autores como *Weinstein y Danserau* (1985) hacen alusión a la existencia de competencias necesarias y útiles para el aprendizaje efectivo, así como para la retención de la información y su aplicación posterior.

De acuerdo con Danserau (1985) son un conjunto de pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Por otro lado, Derry y Murphy (1986) sostiene que las estrategias son un conjunto de actividades mentales que son empleadas por los sujetos en una situación particular de aprendizaje, para facilitarles la adquisición del conocimiento.

Beltrán entre otros autores, ha trabajado fundamentalmente este tema; define las estrategias de aprendizaje <<como las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje>> (Beltrán, en Beltrán y Genovard, 1996). También realiza una distinción entre tres conceptos que en el campo educativo son muy utilizados y dependiendo de los autores, con diferentes interpretaciones: *procesos*, *estrategias* y *técnicas*. El término *proceso* se emplea para designar la cadena general de actividades macro u operaciones mentales que se encuentran implicadas en el acto de aprender. Son actividades hipotéticas, poco visibles y difícilmente manipulables, como son el caso de la atención, comprensión, adquisición, entre otros. Las *técnicas*, por otra parte, son actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables, como, por ejemplo, hacer un esquema o un resumen.

Entre los conceptos anteriores se encuentran las *estrategias* que no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Un ejemplo podría ser la forma en los estudiantes organizan los datos para comprender su significado. En otras palabras, las estrategias están al servicio de los procesos y tienen a su servicio a las técnicas (Beltrán, 1993).

Existen cuatro rasgos que ayudan a entender la naturaleza de las estrategias de aprendizaje; éstas se exponen a continuación:

- a. Las estrategias están dirigidas a la obtención de una meta y tienen carácter intencional.
- b. Las estrategias deben exigir un cierto grado de conciencia. Estas deben ser algo consciente y deliberado para muchos autores; otros son menos exigentes afirmando que son siempre potencialmente controlables, y se pueden desplegar deliberadamente.
- c. Las estrategias deben implicar algún tipo de selección entre las opciones, a fin de asegurar el máximo de eficacia en función de la naturaleza de la tarea, meta, contexto materiales y sujeto.
- d. Las estrategias deben tener un carácter autónomo. Cuando un sujeto es capaz de utilizar una estrategia sin que nadie lo ayude, este puede considerarse como un sujeto estratégico, por otro lado, si sigue los procedimientos de una estrategia definida, no será así.

2. Hábitos de estudio

Por hábitos de estudio se entiende que son las conductas más o menos constantes relacionadas con la acción de estudiar. Secadas (1971) hace una distinción entre cuatro aspectos diferentes, que caracterizan los hábitos de estudio:

- a. Es un proceso informativo por razón de su contenido, y es formativo porque lo asimilado pasa a ser sustancia del propio entendimiento.
- b. Se refiere al acto de estudiar propiamente dicho, así como a las actividades que lo hacen eficaz, tales como repasar, controlar el rendimiento, criticar, etc.
- c. Son importantes los hábitos de estudio que abarcan las circunstancias y condiciones externas que favorecen o perjudican el aprendizaje, así como el horario y la secuencia de movimientos que lo anteceden o simplemente acompañan la acción misma de estudiar.
- d. Es algo condicionado, de carácter automático, rutinario e incluso motórico.

De acuerdo con Alañón (1990) existen una serie de factores que señala como ciertas condiciones pueden contribuir al éxito o fracaso escolar:

1. Condiciones ambientales del estudio.
2. Condiciones ambientales personales. Que son los aspectos familiares, escolares y personales que influyen en el rendimiento.

3. Planificación del estudio

- a. Horarios. Es importante aprovechar el tiempo, para lo cual resulta fundamental establecer un horario de estudio personal cuyo cumplimiento sea un hábito, donde se consideren todas las asignaturas, espacios de descanso, tiempos para repasar, etc.
- b. Organización. Son los hábitos que los estudiantes deben presentar de una forma óptima como por ejemplo, tener todo en su sitio, los apuntes bien clasificados, los materiales necesarios para estudiar, etc.

4. Utilización de materiales

- a. La lectura de los materiales que han de estudiarse. Debe estar adecuados al nivel, puesto que es una de las herramientas más potentes que posee el alumno para estudiar.
- b. Los libros y otros materiales de apoyo. Estos son considerados como fundamentales para completar apuntes de clase y para completar la formación de los alumnos.
- c. Los esquemas y resúmenes. Crean en los alumnos hábitos de orden, claridad, asimilación entre otros.

5. Asimilación de contenidos

Este permite que dos procesos cognitivos fundamentales funcionen para la obtención del éxito escolar memorización y personalización. Tras la revisión de la literatura existente sobre hábitos y técnicas de estudio, debemos concluir que la mayoría de los trabajos giran en torno a propuestas de intervención simple y concreta, guías para el buen estudiante, y consejos escasamente comprobados científicamente.

6. Criterios de inclusión

El estudio de los hábitos de estudio ha llevado más allá de las conductas relativamente estables que los alumnos realizan para estudiar, para este estudio, se deberá entender el estudiar como la forma individual de aprender. Las estrategias de aprendizaje suponen un conjunto de variables latentes que se apoyan en las técnicas de aprendizaje para poder desarrollarse que a su vez al repetirse constituyen los que se conoce como hábitos de estudio. Si, a esto se agrega el conjunto de estrategias utilizadas como un todo, entonces se habla de estilos de aprendizaje.

A partir de esto, las interrogantes que surgen son: ¿qué es lo que interesa medir?, ¿qué variables influyen en el fracaso escolar? ¿es correcto el considerar a los hábitos de estudio como uno de los factores influyentes en el rendimiento académico de los alumnos?

Para el presente estudio se considerará la variable hábitos de estudio. Sin embargo, después de la revisión de estudios se ha determinado que no se pueden obviar las estrategias ni los estilos de aprendizaje, por lo que se ha tomado la decisión de utilizar un instrumento más completo que recoge ambas variables, llamado *Habilidades de aprendizaje y estudio*.

F. Clima escolar

El término clima, es ambiguo y amplio y puede ser aplicado a múltiples ámbitos y de acuerdo a González Galán (2000), <<*el clima escolar debe ser considerado como un concepto que no puede ser medido directamente, es decir, un constructo*>>.

Algunos autores definen el clima escolar <<*Ambiente, conjunto de condiciones de cualquier género que caracterizan una situación o su consecuencia, o de circunstancias que rodean a una persona*>>.

El hecho de poder utilizar el concepto *clima* en educación, es debido a la influencia de la Sociología, Psicología y Ecología. Esto se debe a que, por ejemplo, la Sociología centra su atención en elementos relacionales y culturales del ambiente. La sociología define a la escuela como un sistema cultural de relaciones sociales entre la familia, los profesores y los alumnos (Anderson, 1982). Por otro lado, la Psicología Ambiental (Holland, 1973) estudia la influencia del ambiente sobre la cultura, mientras que la Psicología Ecológica (Bronfenbrenner, 1976) estudia la influencia de los factores ecológicos en relación con el ser humano. Ahora bien, la Ecología se encarga del estudio de los ecosistemas y aunque no es un término utilizado en educación, autores como Asensio (1992) afirman que es posible hacer una similitud entre los centros escolares, los sistemas sociales en general, y los ecosistemas, ya que ambos poseen características similares como la apertura, dinamicidad, provisión de mecanismos de autorregulación y de interacción de los elementos que los constituyen, entre sí y con todos los sistemas adyacentes, susceptibles de modelación matemática.

Existen varios estudios referentes a eficacia escolar que confirman la importancia que tiene el clima escolar sobre el rendimiento de los alumnos; sin embargo, estos no arrojan resultados tan positivos como se esperaría. Esto se debe probablemente a la utilización de las calificaciones escolares y las pruebas de rendimiento como únicos indicadores, obviando así otros muchos factores afectivos que se supone podrían tener una relación más alta con el clima escolar.

Debido a la ambigüedad del tema y a la numerosa bibliografía que existe al respecto, se ha optado por seleccionar algunos puntos fundamentales para justificar la importancia de esta variable y la diversidad de concepciones existentes, excluyen muchos trabajos y aspectos que no son menos importantes.

1. Concepto de clima

Los estudios que se han realizado acerca del clima escolar, no tienen más de un siglo de haberse llevado a cabo. Perry (1908) fue el primer autor que estudió sobre el ambiente escolar y su influencia en los estudiantes. Posterior a él, muchos autores han tenido en cuenta este aspecto en los estudios que se han elaborado a lo largo de todo el siglo XX. De acuerdo a (Fernández y Asensio, 1989) el problema que se ha dado es que existen múltiples denominaciones y matices que pueden convertirlos en conceptos diferentes e incluso, pueden partir de concepciones teóricas diferentes. Por ejemplo, se utiliza *clima educativo*, *clima escolar*, *clima organizativo*, *clima institucional*, *clima de aula*, *clima de aprendizaje*, *clima social*, *clima psicológico*, *clima de trabajo*, *clima de comunicación*, *clima de liderazgo* y *clima afectivo*, entre otros.

En la revisión de la literatura existente es evidente la confusión terminológica que este concepto ha supuesto a lo largo del siglo XX y que, aunque aún existe, ésta se ha ido precisando, pero se ha desembocado en otro problema: la *operacionalización*. Si es imposible establecer una definición clara y unívoca y no se puede partir de la misma concepción teórica, concretar las variables que deben medirse para inferir el clima se convierte en una complicada tarea. Es por esto que, la ausencia de operativización clara del constructo es necesario en el estudio de esta variable latente.

Las definiciones de clima, son múltiples y diversas. Algunos autores, luego de una revisión de la bibliografía existente sobre el tema, han tratado de clasificar estas definiciones en diversas dimensiones:

Autores como Anderson (1985) han identificado cuatro concepciones teóricas que representan las definiciones:

- a. Clima como un agente de presión ambiental que es percibido por los estudiantes.
- b. Clima como función de las características típicas de los estudiantes.
- c. Clima como función de los profesores desde sus percepciones y actitudes.
- d. Clima como *calidad refiriéndose a la calidad de vida* del centro.

Más adelante, Fernández y Asensio (1993), siguiendo a Stewart (1979), lo simplifican a dos concepciones teóricas:

- a. Clima como atmósfera general del centro educativo, percibido por los estudiantes. En ocasiones, se incluye también la percepción de los profesores y en ocasiones excepcionales, la de otros miembros de la comunidad educativa.
- b. Clima como cualidad organizativa. Utiliza como principal fuente de información a directivos y profesores, personas que conocen bien el funcionamiento del centro, para concebir a la escuela como una organización.

El clima institucional es definido por Fernández y Asensio (1993) como <<Ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos>>.

Para Anderson (1982), los puntos elementales o notas características de *clima*, establecidas a través del acuerdo entre los científicos, son las siguientes:

Las escuelas poseen un *clima* único para cada organización.

- a. Las diferencias entre las escuelas, aunque evidentes, son complejas y difícilmente medibles.
- b. El clima se estructura en dimensiones particulares de la escuela, como las características de los alumnos, la composición social del alumnado o los procesos que tienen lugar en las aulas, pero no debe identificarse con ellas. A pesar de la existencia de diversos elementos decisivos en la definición del ambiente del centro, no se pueden confundir con él (Fernández y Asensio, 1989).
- c. El clima es una variable que al ser medida a su vez afecta a muchos resultados de los estudiantes, incluyendo conductas afectivas y cognitivas, lo cual justifica la importancia de su investigación.
- d. Para comprender las conductas de los estudiantes e incluso predecirlas, es necesario valorar la influencia del clima.

2. Tipología y dimensiones del clima. Una breve selección

Tanto la tipología como las diferentes dimensiones del constructo son, como cabría esperar, particulares de cada autor y por ello, a continuación, se presenta una muestra seleccionada a partir de dos criterios:

- a. Aquellas que se refieran en concreto al clima de las instituciones educativas;
- b. Aquella que puedan ser aplicadas a nivel educativo de Educación media (debido que la investigación se realizará en dicho nivel).

3. Clima escolar y rendimiento académico

La relación entre clima escolar y rendimiento académico, resulta patente en las múltiples investigaciones sobre eficacia escolar que se han realizado. Autores como (Fernández y Asensio, 1989) han partido de diferentes modelos teóricos, que han intentado buscar evidencia empírica que confirme estas relaciones y cuál es la incidencia real del clima escolar en el rendimiento académico, así como en otras áreas de la educación

Los estudios que toman como único producto educativo el rendimiento académico, toman en cuenta sólo variables cognitivas, que arrojan resultados poco favorables para esta relación. Tal es el caso de Walberg y Moos, 1980; Slavin, 1983; Alexander y Pallas, 1985; Fuentes, 1986; Martínez, 1987, por citar algunos ejemplos.

La crítica más importante que se ha hecho a estos estudios es la utilización del rendimiento de los alumnos como medida de producto educativo, en lugar de otras variables como por ejemplo las de carácter afectivo y motivacional que, posiblemente, se vean influenciadas más directamente por el clima, y, así, jueguen un papel de mediación entre el clima y el rendimiento (Beltrán, 1984; Moos, 1979). Por otro lado, Asensio (1992) cita varios estudios en donde se incluyen numerosas variables de este tipo, como los son variables asociadas con motivación, actitudes, crecimiento personal, intereses, pensamiento crítico, nivel de aspiraciones, talento, valores, satisfacción, adaptación, ansiedad, conductas sociales, comportamiento, auto concepto y autoestima. Las dificultades para medir todas estas variables posiblemente son las causas de esta realidad tan criticada por reduccionista (Fernández y Asensio, 1989b).

Autores como Villar (1984) han intentado relacionar las percepciones del ambiente de aprendizaje con el rendimiento académico, inteligencia, adaptación y variables socio familiares. Por otra parte, García Durán (1991) ha intentado discriminar entre centros de alto y bajo rendimiento, partiendo de diferentes indicadores de eficacia institucional entre los que se encuentra el clima. A continuación, en la Tabla 6 se puede observar a forma de resumen la influencia de las variables de clima escolar descritas por Tagiuri en 1968 en los productos educativos.

Tabla 6. Variables del clima escolar que inciden en los productos educativos

DIMENSIONES	VARIABLES	INFLUENCIA
ECOLOGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad de los edificios • Tamaño de la clase • Decoración y cuidado del centro y de la clase • Tamaño del centro • Estructura organizativa • Colocación de los alumnos en clase. 	Escasa o nula directamente, en general en todas las variables, si bien está comprobada la influencia indirecta de muchas de ellas.
DE MEDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Horas de preparación de clase • Estabilidad y formación. • Experiencia del profesor. • Moral de los estudiantes • Variables cognoscitivas • Nivel socioeconómico • Rendimiento anterior • Composición del grupo 	Las características del alumno influyen todas ellas en general, mientras que las del profesor solo ejercen la influencia la estabilidad, la formación y la experiencia del profesor.

DIMENSIONES	VARIABLES	INFLUENCIA
DE SISTEMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa. • Sentimiento de amistad de los profesores • Interacciones en actividades académicas entre profesores y estudiantes. • Implicación de los padres en el centro • Participación del personal en la toma de decisiones • Implicación del equipo directivo 	En general, todas ellas parecen ser relevantes, en la explicación de los productos educativos, sobre todo en el rendimiento académico de los estudiantes.
DE CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad de metas y de objetivos. • Aplicación consistente de metas y castigos • Consenso entre profesores y dirección sobre curriculum y disciplina. • Actitudes de los compañeros de los estudiantes. • Implicación del profesor • Oportunidades para el éxito de los estudiantes. 	Los estudios demuestran una relación muy consistente entre todas las variables culturales y los productos educativos.

Tagiuri en 1968

4. Criterios de inclusión

El rendimiento académico no es el producto educativo más afectado directamente por el clima escolar (en general) según la literatura; sin embargo, entre las causas más importantes cabe destacar la escasa o más bien la falta de fiabilidad y validez en la medición del clima y el reduccionismo que supone considerar únicamente los efectos directos de dicha variable en el rendimiento académico.

En definitiva, la inclusión de la variable *clima escolar* en esta investigación se justifica, no tanto empírica como teóricamente; en concreto, el instrumento adaptado para el efecto evalúa únicamente dos dimensiones del clima escolar, estas son: las relaciones maestro – alumno y las *relaciones entre los trabajadores del establecimiento*.

IV. METODOLOGÍA

A. Problema de investigación

Después de revisar la evidencia acumulada en diversos estudios de rendimiento académico y los factores que inciden en este se encontró que una de las principales variables asociadas al rendimiento escolar son el nivel socioeconómico al que pertenece la familia y específicamente el nivel de escolaridad de los padres. Siendo esta última variable la más catalogada como relevante en el 60% de investigaciones que se efectuaron en América Latina y el Caribe (Wolff, Shiefelbein y Valenzuela, 1993). La literatura identifica como otro problema que afecta el rendimiento la falta de apoyo en el hogar, la motivación de los estudiantes y la habilidad de cada uno frente al estudio. A lo largo del marco teórico se presenta evidencia de cómo se relaciona las variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales con el rendimiento académico de los estudiantes.

Es por eso que el presente estudio permitió verificar que esta relación existe entre el rendimiento académico en lectura de estudiantes de tercero básico en tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala.

1. Pregunta central

¿Se relacionan las variables de auto concepto académico y social, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales con el rendimiento académico en lectura en tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala?

2. Preguntas específicas de investigación

- a. ¿Existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y el auto concepto del alumno de tercero básico?
- b. ¿Existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y la motivación del alumno de tercero básico para estudiar?
- c. ¿Existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y las habilidades de aprendizaje de los alumnos de tercero básico?
- d. ¿Existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y las relaciones interpersonales en alumnos de tercero básico?
- e. ¿Qué porcentaje de la variación en el rendimiento académico en lectura explican las variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales en alumnos de tercero básico?

B. Objetivos

1. Objetivo general

Determinar si se relacionan las variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales con el rendimiento académico en lectura en tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala

2. Objetivos específicos

- a. Establecer si existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y el auto concepto del alumno de tercero básico.
- b. Identificar si existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y la motivación del alumno de tercero básico para estudiar.
- c. Establecer si existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y las habilidades de aprendizaje de los alumnos de tercero básico.
- d. Identificar si existe una relación positiva entre el rendimiento académico en lectura y las relaciones interpersonales en alumnos de tercero básico,
- e. Establecer el porcentaje de la variación en el rendimiento académico en lectura explican las variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales en alumnos de tercero básico

C. Hipótesis

H1. Las variables relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio correlacionan de forma positiva en el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala.

H2. Las variables relacionadas con la motivación de logro de los alumnos se relacionan de forma positiva con el rendimiento académicos en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala.

H3. Las variables relacionadas con las relaciones interpersonales se relacionan de forma positiva con el rendimiento académicos en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala.

H4. Las variables relacionadas con el auto concepto social y académico se relacionan de forma positiva con el rendimiento académicos en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala.

D. Tipo de investigación

Luego de la revisión teórica referente al rendimiento, la investigación empírica que se propone pretende aportar algunos datos relacionados con la determinación de aquellos factores que inciden en el rendimiento, específicamente en variables de auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales. Es por esto que la investigación es de tipo empírica, ya que en ella se dará a conocer las pretensiones y los resultados obtenidos.

E. Operacionalización de las variables

Las variables en el estudio son las siguientes:

1. Motivación de logro = 20 ítems
 - a. Tarea = 5 ítems
 - b. Esfuerzo = 4 ítems
 - c. Interés = 5 ítems
 - d. Exámenes = 4 ítems
 - e. Competencia del profesor = 2 ítems

2. Auto concepto = 16 ítems
 - a. Académico = 11 ítems
 - b. Social = 5 ítems

3. Habilidades para el aprendizaje y estudio = 57 ítems
 - a. Actitud e interés hacia la escuela = 6 ítems
 - b. Autocontrol = 7 ítems
 - c. Gestión del tiempo = 7 ítems
 - d. Ansiedad y preocupación por los resultados escolares = 6 ítems
 - e. Atención y concentración = 6 ítems
 - f. Estrategias para el procesamiento de información = 16 ítems
 - g. Estrategias de repaso = 4 ítems
 - h. Comprensión en el estudio = 5 ítems

4. Relaciones interpersonales = 53 ítems
 - a. Entre profesores y el personal administrativo y operativo = 24 ítems
 - b. Entre alumnos = 29 ítems

5. Rendimiento académico, el cual será medido a través de la calificación obtenida por el estudiante en la prueba de lectura.
 - a. Calificación obtenida en la prueba de lectura.

A continuación, se definen brevemente las variables expuestas con anterioridad:

1. Motivación de logro

Se entiende motivación de logro como aquella tendencia o predisposición a realizar una conducta con el fin de obtener una meta reconocida socialmente como valiosa y deseable. Según Manassero y Vázquez (1995), se destacan cinco variables parciales de la motivación de logro, asociadas a las principales causas del logro:

- a. Motivación causada por la capacidad o la tarea: la percepción de una tarea como fácil o la percepción de ser capaz de.
- b. Motivación causada por el esfuerzo: la percepción de que con esfuerzo se consigue la recompensa buscada.
- c. Motivación causada por el interés: el interés de conseguir la recompensa provoca o causa la motivación.
- d. Motivación causada por los exámenes: la percepción de considerar los exámenes como un medio justo y lícito para obtener la recompensa.
- e. Motivación causada por la competencia de los profesores: la percepción de que el profesor es competente, tanto, que motiva hacia la consecución de la meta.

2. Auto concepto.

El auto concepto se refiere a la percepción que el propio alumno tiene sobre sí mismo. Se pueden destacar diferentes aspectos del concepto, pero sin duda, el auto concepto académico y el auto concepto social están claramente relacionados con el rendimiento.

- a. Auto concepto académico: el concepto que se tiene de uno mismo en el ámbito académico.
- b. Auto concepto social: el concepto que se tiene de uno mismo a nivel de relaciones interpersonales.

3. Las habilidades para el aprendizaje y el estudio

Mediante esta variable se agruparán las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio. Aunque los hábitos de estudio se pueden entender como un elemento concreto de las estrategias de aprendizaje, es importante destacarlo, ya que el ámbito en donde se desarrollará esta investigación pertenece precisamente al nivel medio de educación en ciclo de educación básica, en donde estas ejercen un papel fundamental en la adquisición del aprendizaje.

Según el constructo se incluyen ocho variables latentes:

- a. Actitud e interés hacia los estudios y a la escuela.
- b. Autocontrol en la planificación de las tareas diarias y que están relacionadas con el estudio.
- c. Gestión del tiempo dedicado al estudio.
- d. Ansiedad, preocupación e interés por las calificaciones escolares.
- e. Atención y concentración en clase y cuando se realizan tareas escolares.
- f. Técnicas utilizadas para el procesamiento de información.
 - 1) Formas de preparar la información, relacionando nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente.
 - 2) Selección de ideas principales, mediante la técnica del subrayado y otras similares.
 - 3) Técnicas que apoyan el estudio, por ejemplo: resúmenes o esquemas entre otros.
- g. Estrategias de repaso, generalmente empleado como técnica para no olvidar los conocimientos adquiridos.
- h. Comprensión en el estudio, grado en la comprensión de los contenidos que se estudian y que posteriormente son evaluados.

4. Relaciones interpersonales

En un principio, la idea era trabajar con una variable más amplia, como es el clima escolar, sin embargo, el incluirla sería desproporcionar el estudio ya que se trata de una variable muy amplia y entendida desde muchas perspectivas, por esta razón se tomo la decisión de acotarla y estudiar las relaciones interpersonales que existen en los centros educativos diferenciando dos grandes grupos:

- a. Relaciones interpersonales entre el personal del centro, donde se miden tres dimensiones:
 - 1) La implicación de los profesores y personal administrativo y operativo, grado en que los profesores y el resto de personal del centro se preocupan por su actividad y se entregan a ella.
 - 2) La cohesión, o unión, grado en que se ayudan entre sí y se muestran amables con los compañeros.
 - 3) El apoyo de la dirección, grado en que la dirección del centro ayuda y anima a los profesores y resto del personal para crear un buen clima social.

b. Relaciones interpersonales entre los alumnos de una misma clase

- 1) Implicación en el grupo, grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase.
- 2) Afiliación entre alumnos, grado de amistad entre ellos, cómo se prestan ayuda para la elaboración de sus tareas, cómo se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- 3) Ayuda del profesor, grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos.

5. Rendimiento académico

a. Puntuación total de la Prueba de Rendimiento en lectura.

F. Instrumentos de medida

Los instrumentos de medida utilizados en su mayoría son cuestionarios que han sido adaptados de instrumentos estandarizados y validados, y que han sido publicados en español. Las adaptaciones realizadas se realizaron casi en su totalidad a nivel de lenguaje a excepción de algún caso en el que se ha omitido algún ítem o escala por no estar en concordancia con los objetivos de medición del estudio.

1. Motivación

El cuestionario de motivación de logro que se aplicó en este estudio, fue tomado de una escala de motivación de Manassero y Vázquez (1995) mismo que se fundamenta en las teorías motivacionales del tipo expectativa - valor. Este tiene como fin el tratar de reflejar las causas de logro habituales percibidas por los alumnos de Educación media. Se encuentra estructurado por 22 ítems, los cuales han sido redactados como afirmaciones acompañadas de una escala tipo liker de 1 a 5 (de acuerdo y desacuerdo). Están clasificados en 5 dimensiones. En la tabla siguiente se puede observar cómo se agrupan los ítems en las dimensiones.

Tabla 7. Ítems de escala de motivación

Dimensiones	Ítems
Tarea/capacidad	7, 8, 9, 10 y 21
Esfuerzo	6, 17, 18 y 19
Interés	11, 12, 13, 15 y 20
Exámenes	1, 3, 5 y 14
Competencias del profesor	16 y 22

Este instrumento permite que, la suma de las puntuaciones en todos los ítems calcular una puntuación final de motivación de logro.

2. Auto concepto

El instrumento que se seleccionó como modelo para esta investigación es una escala de auto concepto aplicada, la misma fue tomada de un instrumento llamado AFA (Auto concepto forma A) publicado por Musitu, García y Gutiérrez (1994). Este instrumento contempla cuatro escalas de auto concepto que se encuentran claramente diferenciadas, y basadas en diferentes ámbitos o aspectos en los que se hace patente el auto concepto: académico, social, emocional y familiar.

El instrumento empleado para esta investigación, posee las mismas características de aplicación (escala de acuerdo/desacuerdo de 1 a 3) que el citado, sin embargo, únicamente consta de los ítems propios del auto concepto académico y social. Dos son las razones fundamentales para el uso de estas escalas, por una parte, que son las dos sub escalas de AFA que más varianza total explican (69,6%) y, por la relación significativa entre ambas dimensiones y los resultados escolares obtenidos.

En la Tabla 8 se clasifican los 16 ítems de la prueba en función de su posición en las dos dimensiones.

Tabla 8. Ítems escala de auto concepto

Dimensiones	Ítems
Auto concepto ámbito académico	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14 y 16
Auto concepto ámbito social	1, 9, 10, 12 y 15

3. Relaciones interpersonales

El instrumento que se aplico para medir las relaciones interpersonales está basado en dos de las cuatro escalas de clima social de Moos, Moos y Trickett (1995). Una de esas escalas se encuentra relacionada con el clima social en el trabajo (WES) y la otra con el clima social en el aula (CES).

El instrumento tiene dos partes bastante diferenciadas, una de ellas evalúa las relaciones interpersonales entre los trabajadores del centro escolar, mientras que la otra valora las relaciones interpersonales entre los alumnos en el aula.

De entre todas las sub escalas que presentan las dos escalas citadas, se han seleccionado tres de cada una, concretamente, las que tienen relación directa con las relaciones interpersonales. Consta de 54 ítems redactados como afirmaciones los cuales el alumno debe valorar basándose en una escala liker de 1 a 5 de (acuerdo/desacuerdo). La Tabla 9 expone las sub escalas o dimensiones medidas, así como cada uno de los ítems dentro del instrumento que corresponden a cada una de ellas.

Tabla 9. Ítems escala de relaciones interpersonales

Relaciones interpersonales	Dimensiones	Ítems
Profesores	Implicación	1 – 8
	Cohesión	9 – 17
	Apoyo	18 – 24
Alumnos	Implicación	25 -34
	Afiliación	35 – 44
	Ayuda	45 – 54

4. Habilidades para el aprendizaje y el estudio

El instrumento que se empleó para medir este constructo se basó en dos instrumentos. La mayoría de las dimensiones se encuentran basadas en la prueba LASSI, *Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio* (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988). La última dimensión, es una adaptación de una escala del ILP (Schreck y cols., 1991) la cual mide estilos de aprendizaje.

Este compuesto por 64 preguntas, que, nuevamente están redactadas en afirmaciones que el alumno debe valorar en una escala de acuerdo-desacuerdo de 1 a 5. La Tabla 10, resume la clasificación de los elementos en función de la dimensión a la que pertenecen.

Tabla 10. Ítems que componen la escala de habilidades para el aprendizaje y el estudio.

Dimensiones	Ítems
Actitud e interés hacia el colegio	1 – 6
Autocontrol	7 – 14
Gestión del tiempo	15 – 22
Ansiedad y preocupación por las calificaciones	23 – 29
Atención y concentración	30 – 36
Preparación de la información	37 – 42
Selección de las ideas principales.	43 – 46
Empleo de técnicas de apoyo	47 – 53
Uso de estrategias de repaso	54 – 58
Comprensión en temas de estudio.	59 – 64

La suma de las puntuaciones obtenidas en todas las escalas o dimensiones permite obtener una puntuación total de habilidades para el aprendizaje y el estudio.

5. Prueba de rendimiento en lectura

Basada en la prueba objetiva de rendimiento en lectura para alumnos de 14 años (Tercero básico) aplicada en un estudio de diagnóstico por el Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa, hoy la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, en el 2006. (DIGEDUCA, 2008)

G. Población y Muestra

La población de la investigación se compone de los alumnos de tercero básico del departamento de Guatemala. El número de matriculados para el ciclo 2007 – 2008 en todo el departamento es de 21, 986 para tercer año básico; no se incluye el dato para el ciclo 2008 – 2009, ya que aún no se encuentran publicados datos oficiales por parte del Ministerio de Educación de Guatemala.

La muestra la conforman tres establecimientos privados del departamento de Guatemala, con distintos niveles socioeconómicos. Se obtuvo una muestra de 361 estudiantes de tercer año de educación básica.

En la Tabla 11, se observa la distribución de la muestra en los tres establecimientos seleccionados. La selección de los establecimientos se hizo con base en un muestreo por conveniencia.

Tabla 11. Distribución de la muestra por establecimientos y grupo

Establecimiento	Total de alumnos	Grupo I	Grupo II	Grupo III
1	130	43	44	43
2	111	37	37	37
3	120	40	40	40

H. Plan de análisis

Una vez recolectados todos los datos necesarios para medir las variables expuestas, se procede a su preparación para analizarlos. Se llevan a cabo dos tipos de análisis diferentes, teniendo en cuenta los objetivos fijados.

El primer análisis son los descriptivos, de la muestra y de las diferentes variables por separado, así como la descripción de relaciones entre variables. Esto permite hacer un primer acercamiento a la realidad del objeto de estudio.

Los estadísticos descriptivos a calcular, serán la media y la desviación típica, para aquellas variables de carácter continuo y la mediana, para las variables cuyo nivel de medida es ordinal. Por su parte la moda describe las variables nominales. Se analizarán también las relaciones entre las variables latentes (en la mayoría de los casos las puntuaciones totales obtenidas en los cuestionarios), mediante una matriz de correlaciones.

En segundo lugar, con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se llevará a cabo un análisis de correlación y regresión para verificar la relación funcional existente entre las variables. El análisis de correlación permite estudiar el grado de asociación de dos o más variables. El análisis de regresión emplea métodos que permiten determinar cual es la mejor relación funcional entre dos o más variables concomitantes (o relacionadas). Este tipo de análisis permite obtener una ecuación o función matemática que permita explicar de forma estadística que porcentaje de variabilidad explica los datos.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la evaluación de tercero básico fueron divididos en dos categorías, a saber: resultados descriptivos y resultados correlacionales. Los resultados descriptivos se presentan por sexo y por etnia. Es importante mencionar que en etnia se tomó únicamente la identificación ladina, maya y otro. Los análisis descriptivos que podrían presentarse en este apartado podrían ser numerosos, puesto que son muchas las variables estudiadas, aunque en el presente estudio se exponen de manera sintética los estadísticos descriptivos a nivel de tendencia central. Los resultados correlacionales presentan los grados de relación entre las variables bajo estudio y el desempeño en lectura.

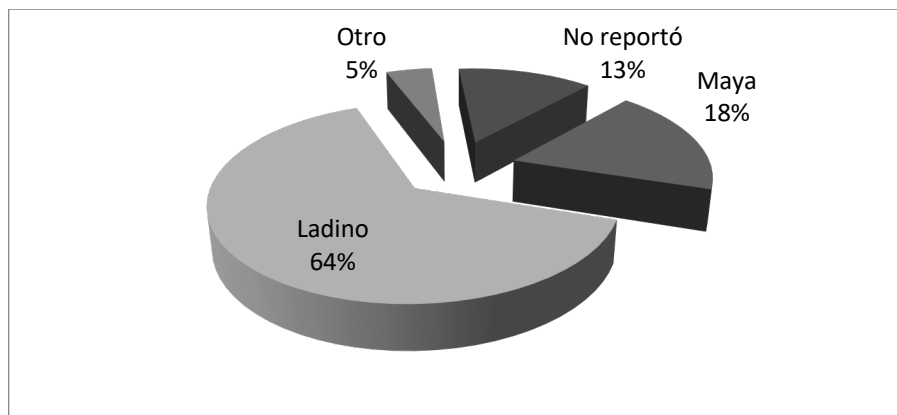
Es importante hacer hincapié en que los resultados presentados en este estudio, describen únicamente a los alumnos de los establecimientos bajo estudio, esto quiere decir que los resultados no pueden ser utilizados y validados para hacer inferencia de toda la población.

A. Resultados descriptivos

Se evaluaron a un total de 361 estudiantes de los cuales el 51.2% son del género femenino y el 48.8% del género masculino.

El Gráfico 1 muestra la composición de la muestra por etnia. La etnia ladina es la que tiene un mayor porcentaje 64%, la etnia maya reporta un 18% y el grupo otro un 5%, el 13% de los evaluados no reportó pertenecer a ninguna etnia. Es muy importante considerar que por factores históricos y económicos la etnia ladina ha sido la que ha tenido más acceso a la educación.

Gráfico 1. Total de evaluados por etnia



Fuente: Elaborada con datos de campo.

En el apartado de anexos, se encuentran las tablas con los datos correspondientes a las medias y a las desviaciones típicas de las variables continuas.

B. Análisis de fiabilidad

Para complementar los hallazgos del estudio, se incluye el análisis de los ítems que integra cada una de las escalas empleadas en el estudio, para validarla en el contexto de Guatemala.

El cuestionario de auto concepto tiene un coeficiente de alfa de cronbach de 0.718, lo cual indica que el instrumento es confiable; en la Tabla 12 se puede observar la confiabilidad de la escala total y en la Tabla 22 en el apartado de anexos la confiabilidad para cada uno de los ítems que la componen.

Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de autoconcepto

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.748	.718	16

Fuente: elaboración propia con datos de campo

El cuestionario de habilidades de aprendizaje tiene un coeficiente de alfa de cronbach de 0.888, lo cual indica que el instrumento es confiable; en la Tabla 13 se puede observar la confiabilidad de la escala total y en la Tabla 23 en el apartado de anexos la confiabilidad para cada uno de los ítems que la componen.

Tabla 13. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de habilidades de aprendizaje

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.916	.888	64

Fuente: elaboración propia con datos de campo

El cuestionario de motivación tiene un coeficiente de alfa de cronbach de 0.776, lo cual indica que el instrumento es confiable; en la Tabla 14 se puede observar la confiabilidad de la escala total y en la Tabla 24 en el apartado de anexos la confiabilidad para cada uno de los ítems que la componen.

Tabla 14. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de motivación

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.767	.776	22

Fuente: elaboración propia con datos de campo

El cuestionario de relaciones interpersonales tiene un coeficiente de alfa de cronbach de 0.900, lo cual indica que el instrumento es confiable; en la Tabla 15 se puede observar la confiabilidad de la escala total y en la Tabla 25 en el apartado de anexos la confiabilidad para cada uno de los ítems que la componen.

Tabla 15. Estadísticos de fiabilidad cuestionario de relaciones interpersonales

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.921	.900	54

Fuente: elaboración propia con datos de campo

C. Correlaciones y regresión

Para determinar si efectivamente existe alguna relación entre las variables de auto concepto, relaciones interpersonales, habilidades para el aprendizaje y motivación con el rendimiento en lectura en estudiantes de tercero básico de los establecimientos bajo estudio, se procedió a realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov smirnov; con la que se determinó que los datos no corresponden a una distribución normal, por lo que se procedió a utilizar la correlación de Spearman ρ (rho). Los resultados se muestran en la Tabla 16.

Tabla 16. Correlaciones

			Total relaciones interpersonales	Total autoconcepto	Total habilidades apren	Total motivación	Total lectura
Rho de Spearman	Total relaciones interpersonales	Coefficiente de correlación	1.000	.997 **	.999 **	.999 **	.999 **
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000
		N	361	361	361	361	361
	Total autoconcepto	Coefficiente de correlación	.997 **	1.000	.997 **	.997 **	.997 **
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000
		N	361	361	361	361	361
	Total habilidades apren	Coefficiente de correlación	.999 **	.997 **	1.000	.999 **	.999 **
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000
		N	361	361	361	361	361
	Total motivación	Coefficiente de correlación	.999 **	.997 **	.999 **	1.000	.998 **
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000
		N	361	361	361	361	361
	Total lectura	Coefficiente de correlación	.999 **	.997 **	.999 **	.998 **	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.
		N	361	361	361	361	361

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Los resultados de la correlación indican que si existe relación entre el punteo obtenido por los alumnos de tercero básico en lectura y las relaciones interpersonales, el auto concepto, las habilidades de aprendizaje y la motivación que estos poseen. Estas relaciones en todos los casos son altas y con un efecto alto.

Habilidades de aprendizajes $rRho = 0.999$ $p < 0.001$, $R^2 = 0.998$

Motivación $rRho = 0.998$ $p < 0.001$ $R^2 = 0.9969$

Relaciones interpersonales $rRho = 0.999$ $p < 0.001$, $R^2 = 0.998$

Auto concepto $rRho = 0.997$ $p < 0.001$, $R^2 = 0.994$

Según los resultados obtenidos por medio del análisis de correlación de spearman, se puede concluir que para los estudiantes de tercer grado básico que cursan sus estudios en los establecimientos educativos bajo estudio:

1. Las variables relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala es alto.
2. Las variables relacionadas con la motivación de logro de los alumnos se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala es alto.
3. Las variables relacionadas con las relaciones interpersonales se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala es alto.
4. Las variables relacionadas con el auto concepto social y académico se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala es alto.

Para determinar el grado de influencia de estas variables en el rendimiento en lectura de los estudiantes de tercero básico de los establecimientos bajo estudio, se procedió a crear un modelo de regresión que explique el efecto de estas variables sobre el rendimiento de los estudiantes. Como variable dependiente se tomó la habilidad del alumno y como variables predictoras se tomaron el auto concepto, motivación, habilidades de aprendizaje y relaciones interpersonales. La Tabla 17, muestra los coeficientes para cada una de las variables que componen el estudio. Como puede observarse la variable motivación es la que mayor influencia tiene para el rendimiento en lectura de los estudiantes, esto indica que el punteo promedio en lectura de los estudiantes aumentará en 1.012, es importante hacer notar que mientras mayor sea el auto concepto en los estudiantes, su

punteo promedio en lectura disminuirá en 0.23 unidades, aunque esta disminución no es significativa. Aunque el presente estudio tomaba en cuenta las variables de habilidad de aprendizaje y las relaciones interpersonales como variables predictoras, estas se excluyeron del modelo por presentar serios problemas de colinealidad. El modelo explica el 98% de variabilidad de los datos, siendo la ecuación que la explica la siguiente:

$$\text{Rendimiento en lectura} = -9.943 E - 16 + -0.23 (\text{auto concepto}) + 1.012 (\text{motivación})$$

Tabla 17. Coeficientes de regresión

	Tipo de Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
(Constante)		-9.943 E -16				
Auto concepto	Constante	-0.23	0.022	-0.23	-1.053	0.293
Motivación	Constante	1.012	0.022	1.012	45.429	.000

Fuente: elaboración propia con datos de campo

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A. Conclusiones

Según los resultados obtenidos por medio del análisis de correlación de spearman, se puede concluir que para los estudiantes de tercer grado básico que cursan sus estudios en los establecimientos educativos bajo estudio:

1. Las habilidades de aprendizaje son un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento. Las variables relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de los tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala que forman parte del estudio es alto.
2. Si bien es cierto que la motivación juega un papel importante en el rendimiento académico, esta solo ha sido vista desde el docente, y no desde el alumno. Las variables relacionadas con la motivación de logro de los alumnos se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala que forman parte del estudio es alto.
3. La forma en que las personas se comportan dentro de un ambiente específico puede influir en cómo se relacionan con las demás personas y en los resultados de las actividades que se llevan a cabo. El rendimiento académico no es la excepción y como para este estudio, las variables relacionadas con las relaciones interpersonales se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala que forman parte del estudio es alto.
4. Los resultados de numerosas investigaciones sobre la influencia del auto concepto en el rendimiento académico muestran la existencia de una persistente y significativa relación entre ambas variables, y este estudio no ha sido la excepción, las variables relacionadas con el auto concepto social y académico se encuentran altamente relacionadas y el efecto sobre el rendimiento académico en lectura de los estudiantes de tercero básico de tres establecimientos urbanos del departamento de Guatemala que forman parte del estudio es alto.

5. Dado que los cuestionarios de auto concepto, motivación, habilidades del aprendizaje y relaciones interpersonales no han sido empleados en Guatemala para efectuar estudios de este tipo o de algún otro, se efectuó el análisis de confiabilidad para cada uno de los cuestionarios, para establecer que tan confiables serían los datos que estos proporcionarían, siendo las escalas obtenidas:
 - a. Auto concepto, 0.718 siendo este en palabras de George y Mallery (1995) aceptable.
 - b. Motivación, 0.776 que se encuentra en un rango aceptable,
 - c. Habilidades de aprendizaje, 0.888 que se encuentra en un rango bueno y
 - d. Relaciones interpersonales 0.900 que es un rango excelente.

B. Recomendaciones

1. La falta de un modelo que explique y que organice la evidencia acerca de los factores asociados, es uno de los obstáculos para el desarrollo más fructífero de esta línea de investigación. Es por eso que el hecho que exista un modelo, permitirá formular problemas de investigación más profundos, que vayan más allá de lo meramente descriptivo y que puedan contribuir, a su vez, a fortalecerlo o refutarlo.
2. Es necesario revisar la construcción de los cuestionarios de contexto que se aplican en Guatemala para la explicación de los factores asociados al aprendizaje, a fin de revelar otros factores y/o conceptos que han mostrado efectos significativos en otras investigaciones.
3. Se hace necesario llevar a cabo estudios en profundidad para conocer qué factores favorecen o inhiben la aparición, de determinados climas de aula, liderazgos pedagógicos, o prácticas de aula.
4. La literatura ha mostrado la existencia de variaciones significativas entre escuelas en lo que refiere a los efectos del capital familiar, el sexo, y el trabajo; esto abre un gran campo de investigación.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alañón, M.T. (1990) *Análisis de los factores que determinan el fracaso escolar en formación profesional*. Madrid España.
- Alexander, K. L. y Pallas, A.H. (1985) *Sector escolar y desempeño cognitivo: ¿cuándo es un poco un poco?* *Sociología de la educación*, 58, 115-128.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997) *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1990) *Motivación y aprendizaje escolar*. En: c. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza.
- Alvaro et al. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento*. Madrid: CIDE.
- Anchén Dalma, Garat María José, López Julio . (2007). *Reducativa*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2008, de <http://www.reducativa.com/verarticulo.php?id=37>
- Anderson, C. S. (1982) *The search for school climate: A review of educative research*, 52, 368-420.
- Anderson, C. S. (1985) *The investigation of school climate*. En G. R Austin y H. Garber (Eds.), *Research on exemplary schools*, cap.6 (97-126). Orlando: Academic Press
- Asensio, I. (1992) *Estudio acerca de la medida del clima en las instituciones de educación superior*. Madrid, España.
- Atkinson, J.W. y Birch, D. (1970) *The dynamics of action*. New York: John Wiley.
- Atkinson, J.W. y Birch, D. (1978) *Introduction to motivation*. Nueva York: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. y Raynor, J. O. (Eds.) (1976) *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley
- Ball, S. (2001). *Estudios Educativos, empresa política y teoría social*. Madrid: Akal.
- Beltrán, J. (1984) *Motivación*. En J. Beltrán (Ed.) *Psicología educacional*, cap. 17. Madrid: UNED. pp.527-595.
- Beltrán, J. (1993). *Proceso, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid.
- Beltrán, J. (1995) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1996) *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis
- Beltrán, J., Moraleda, M., García-Alcañiz, E, García Callejas, F. y Santituste, V. (1995) *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Berlyne, D.E. (1960) *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Binder, D.M. Jones, J.G. y Strowing, R.W. (1970) *Variables de autoevaluación no intelectuales como predictoras del rendimiento escolar*. *The Journal of Educational Research*, 63, 364-366.
- Blanco, E. (2007). *Eficacia Escolar en México. Factores asociados en el aprendizaje de la educación primaria*. México.

- Boersma, F.J. y Chapman, J.W. (1985) *Manual de la Escala de Percepción de Habilidad del Estudiante*. Edmonton, Canadá: Universidad de Alberta
- Braslasvsky. (2004). *Los Factores Asociados y su estudio*.
- Brengelmann, J.C. (1975) *Determinantes personales del rendimiento escolar. Primer Simposium sobre Aprendizaje y Modificación conductual en Ambientes Educativos*. Madrid: INCIE. pp.155-170.
- Brengelmann, J.C. (1975) *Personalidad y rendimiento. En V. Pelechano (Dir.), Psicología estimular y modulación*. Madrid: Manova.
- Bronfenbrenner, U. (1976) *The experimental ecology of education. Educational Research*, 5, 5-15.
- Brookover, W.B., Patterson, A. y Thomas, S. (1962) *Autoconcepto de capacidad y rendimiento escolar. Oficina de Educación. Oficina de Investigación y Publicaciones*, East Lasing, Michigan State University.
- Brookover, W.B., Patterson, A. y Thomas, S. (1965) *Autoconcepto de capacidad y rendimiento escolar: Mejorar el rendimiento académico a través de la mejora del autoconcepto de los estudiantes II*. Oficina de Educación de EE. UU. Proyecto de investigación cooperativa, nº 1636, Oficina de Investigación y Publicaciones, East Lasing, Universidad Estatal de Michigan.
- Bruner, J. S. (1960) *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (trad. : El proceso de educación, Uteha, México, 1972).
- Bueno, J.A y Castanedo, C. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: Kapelusz.
- Bueno, J.A. (1995) *Motivación y aprendizaje II: los programas de intervención*. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo, pp. 256-283
- Burns, R.B. (1979) *The Self Concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Longman Inc.
- Butler, A. (1982). *Estilo de aprendizaje en todas las áreas de contenido. Estilos de aprendizaje de los estudiantes y comportamiento cerebral: programas, investigación de instrumentación*. Virginia: NASSP
- Byrne, B.M. (1986) *Self - concept/ Academic achievement relation: An investigation of dimensionality, stability, and causality. Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986) *On the structure of adolescent selfconcept. Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Cantor, N. y Kihlstron, H. (1983) *Social Intelligence*. Michigan: Universidad de Michigan.
- Carnoy, M. (2004). *Resultados de estudio comparativo sobre rendimiento escolar y factores asociados en Brasil, Chile y Cuba*. Santiago de Chile: UNESCO, UNICEF.
- Castillo & Tenjo. (2000). *Factores asociados al logro cognitivo de matemáticas y lenguaje para tercero y quinto de primaria, 1997-1998*.
- Cervini, R. (10 de Febrero de 2003). *Education Policy Analysis Archives*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2008, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>
- Cervini, R. (2006). *Índice de desempeño escolar graduandos y III básica 2006. Guatemala*.
- Coleman, J.S. y Husen, T. (1985) *Beacoming adult in a changing society*. Paris: OECD.

- Coleman, J.S. y otros (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, US: Office of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J.S. y otros (1966) *Reporte en calidad de oportunidades de educación*. Washington, US: Oficina de Imprenta del Gobierno para el Departamento de Educación para la Salud y Bienestar.
- Coop, R.H. y Brown, L.D. (1978). *Efectos del estilo cognitivo y el método de enseñanza sobre las categorías de logros*. *Journal of Educational Psychology*, 61, 404-405.
- Creemers, B. (1997). *La base de conocimientos sobre eficacia escolar*. Madrid: Santillana.
- Curry, L. (1983). *Organización de teoría y constructos de estilos de aprendizaje*. Montreal, Quebec: Reunión anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa.
- Danserau, D.F. (1985) *Learning strategies research*. En J. W. Segal y otros. *Thinking and learning strategies*. Hillsdale: Erlbaum.
- Darakjian, G.P. y Michael, W.B. (1982) *Validez comparativa de escalas de autoconcepto académico estandarizado y medidas de pruebas de rendimiento y de calificaciones de los maestros de ciudadanía y esfuerzo en pronosticar el desempeño de los estudiantes de secundaria*. *Medición educativa y psicológica*, 42, 629-641.
- Derry, S. I. y Murphy, D.A. (1986) *Designing systems that train learning ability*. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- DIGEDUCA. (12 de Noviembre de 2008). Ministerio de Educación Guatemala. Recuperado el 12 de Noviembre de 2008, de DIGEDUCA: www.mineduc.gob.gt/digeduca
- Dirección General de Evaluación. (2001). *Estudio de los factores asociados al aprovechamiento escolar. Matemáticas de tercer grado*. Estándares Nacionales. México: Secretaría de Educación Pública.
- Elliot, A.J., Sheldon, K.M. y Church, M.A. (1997) *Avoidance personal goals and subjective well-being*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 915-945.
- Escudero, J. (1978). *Componentes motivacionales de la enseñanza*. España: Aula abierta.
- Esteban, M., Ruiz, C. y Cerezo, F. (1996) *Validación del cuestionario ILPR, versión española*. *Anales de Psicología*, 12, 133-151.
- Fernández, M.J. y Asensio, I. (1989) *Relación del clima con el rendimiento académico de estudiantes de un centro educativo*. *Apuntes de Educación*. Dirección y Administración, 32, 5-7.
- Fernández, M.J. y Asensio, I. (1993) *Evaluación del clima de centros educativos*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
- Fernández, M.J. y Asensio, I. (1989) *Concepto del clima institucional*. *Apuntes de Educación*. Dirección y Administración, 32, 2-4.
- Fuentes, A. (1986) *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- García Durán, M. (1991) *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de Educación General Básica de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Madrid: UNED

- Gardner, R. (1990) *Cuando los niños y los adultos no utilizan estrategias de aprendizaje: hacia una teoría de los entornos*. Review of Educational Research, 60, 517-530.
- Gimeno Sacristán, J. (1974) *El autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.
- González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda. (1996). *Acercamiento teórico al concepto de objetivos académicos y su relación con la motivación*. Psicothema, 45 - 61.
- González Torres, M.C. (1997) *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: Eunsa.
- González, C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA
- González, M.C.; Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994) *Validación de un instrumento: Orientación motivacional intrínseca y extrínseca en el aula*. Bordón, 46, 35-51.
- Gonzalez-Pienda, J.A (1996) *Estilos cognitivos y de aprendizaje*. En J.A.
- González-Pienda, J.A. y Nuñez, J. C. (Coord.) (1998) *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Gough, H.G. (1957) *California Psychological Inventory (CPI)*. California: Consulting Psychology Press.
- Griffone, R.J. y Samuels, D.D. (1978). *Self-Concept of ability and college students' academic achievement*. Psychological Reports, 43, 37-38.
- Hansford, B.C. y Hattie, A.A. (1982). *The relationship between self and achievement/ Performance measures*. Review of Educational Research, 52, 123-142.
- Hart, J.G. (1985) *LAWSEQ: Su relación con otras medidas de autoestima y capacidad académica*. Revista británica de psicología de la educación, 55, 167-169.
- Harter, S. (1985) *Manual for the self-perception profile for children*. (Revision of the perceived competence scale for children). Manuscrito no publicado. Denver, C.O.: University of Denver.
- Heckhausen, H. (1967) *The anatomy of achievement motivation*. Orlando, FL: Academic Press.
- Heckhausen, H. (1984) *Emergent achievement behavior: some early developments*. En M.W. Steinkamp y M. L. Maehr (Eds.) *Advances in motivation and achievement*, 2. Greenwich, CT: JAI Press.
- Heckhausen, H. (1984). *Emergent Achievement behavior: Some early developments*. New York.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. New York: Springer-Verlag. Hernández Ruiz, S. y Gómez Dacal, G. (1982) *Fracasos Escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Herrera, M. y Lopez, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: CICE/CINTERPLAN.
- Hill, J. y otros (1971). *Personalized education programs utilizing cognitive style mapping*. Blomfield Hills, Michigan: Oakland Community College.
- Holland, J. L. (1973) *Marking vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hoy, W.K. y Mikel, C.G. (1987) *Administración educativa: teoría, investigación y práctica (3ª edición)*. Nueva York: Random House.
- Hunt, J.M. (1960) *Experience and the development of motivation*. Child Development, 31, 485-504.

- Keefe, J.W. (1988) *Profiling and utilizing learning style*. Virginia: Ed. National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D.A. (1984). *La experiencia de aprendizaje vivencial como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Acantilados de Englewood, Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Krimsky, J. S. (1982) *Un análisis comparativo de los efectos de emparejar y desajustar a los estudiantes de cuarto grado con sus preferencias de estilo de aprendizaje para el elemento ambiental de la luz y su posterior velocidad de lectura y puntajes de precisión*. Nueva York: St. John's University.
- Lera, O. (1975) *Personalidad, motivación y rendimiento*. Madrid
- LLECE/UNESCO. (2000). *Primer estudio sobre lenguaje, matemática y los factores asociados. Estudio internacional y comparativo – LLECE*. -. (Segundo Informe). UNESCO.
- Lynch, P. K. (1981) *Un análisis de las relaciones entre el rendimiento académico, la asistencia y las preferencias de tiempo del estilo de aprendizaje individual de los estudiantes de undécimo y duodécimo grado identificados como ausentistas iniciales o crónicos en un suburbano*. Distrito escolar de Nueva York. Nueva York: St. John's University
- Markus, H. (1977) *Self-schemata and processing information about the self*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. y Nurius, P.S. (1986) *Possible selves*. *American Psychologist* 41, 954-969.
- Markus, H. y Sentis, K. (1982) *The self in social information processing*. En J. Suls (Ed.) *Psychology perspectives on the self*, vol. 1. Hillsdale. NJ: Erlbaum. pp. 41-70.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987) *The dynamic self-concept: a social psychology perspective*. En M.R. Rosenzweig y L.W. Porter (Eds.) *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1986) *Autoestima global: Su relación con facetas específicas del autoconcepto y su importancia*. *Revista de personalidad y psicología social*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H.W., Parker, J.W. y Smith, I.D. (1993) *Autoconcepto preadolescente: su relación con el autoconcepto inferido por los profesores y con la capacidad académica*. *Revista Británica de Psicología de la Educación*, 53, 60-78.
- Martínez González, R.A. (1987) *Clima afectivo y rendimiento escolar*. *Aula Abierta*, 49, 79-83.
- Mboya, M.M. (1989) *La importancia relativa del autoconcepto global y el autoconcepto para la capacidad académica para predecir el rendimiento académico*. *Adolescencia*, 24, 39-46.
- McClelland, D.C. (1985) *De qué manera los motivos, los valores y las habilidades determinan lo que hace la gente*. *Psicólogo estadounidense*, 40, 812-825.
- McClelland, D.C. y Winter, D. G. (1969) *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- Miller, B. R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993) *Metas y capacidad percibida: Impacto en la valoración, autorregulación y perseverancia de los estudiantes*. *Psicología de la educación contemporánea*, 18, 2-14.
- Ministerio de Educación Guatemala. (2007). Ministerio de educación Guatemala. Recuperado el agosto de 2008, de www.mineduc.gob.gt/digeduca/documentos/participacion_internacional.pdf

- Moos, R.H. (1979) *Educational climates*. En H.J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects*. Berkeley, CA.: McCutchan.
- Murillo, F. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murrillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994) *AFA, Autoconcepto Forma A*, Manual. Madrid: TEA.
- Nicholls, J. (1990). *¿Qué es la habilidad y por qué la tenemos en cuenta? Una perspectiva de desarrollo*. New Heaven: Universidad de Yale.
- Oñate, P. (1989) *El autoconcepto. Formación, Medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Perry, A. (1908) *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Peterson, C., Mier, S.F y Sieligman, M.E.P. (1992). *Learned helplessness. A theory for the age of personal control*. New York, Estados Unidos.
- Pintrich, P.R, y De Groot, E.V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components or classroom performance*. Journal of educational psychology , 33-40.
- Pizzo, J. (1981) *Una investigación de las relaciones entre el ambiente acústico seleccionado y el sonido, un elemento del estilo de aprendizaje, ya que afectan el rendimiento y las actitudes lectoras de los estudiantes de sexto grado*. Nueva York: St. John's University.
- Ravela, P. (s.f.).*¿Qué son los "factores asociados"? Para Comprender las evaluaciones educativas*. Fichas didácticas 13 OPREAL.
- Rodríguez Espinar, S. (1982) *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
- Rodríguez Espinar, S. (1982) *Un modelo de predicción del rendimiento académico en la 2ª etapa de Educación General Básica. Modelos de Investigación Educativa*. Barcelona: Edicions Universitat. pp. 131-170.
- Roeser, R.W., Midgley, C. y Urdan, T.C. (1996) *Percepciones del entorno psicológico escolar y del funcionamiento psicológico y conductual de los primeros adolescentes en la escuela. El papel mediador de la pertenencia a los objetivos*. Revista de Psicología Educativa, 88, 408-422.
- Schiefelbein, E.; E. Vélez y J. Valenzuela. (1997). *Factors Affecting Academic Performance in Primary Education. Review of the Literature of Latin America and the Caribbean*. Washington DC.: The World Bank.
- Schlenker, B.R. (1985) Identify and self identification. En B. S. Schlenker (Ed.), *The self and social life*. New York: McGraw-Hill, pp. 65-100.
- Schmeck, R.R. (1982). *Inventory of learning processes*. En *Student Learning styles and brain behavior*.
- Schmeck, R.R., Geisler-Brenstein, E. y Cercy, S.P. (1991) *Autoconcepto y aprendizaje: el inventario revisado de procesos de aprendizaje*. *Psicología de la educación*, 11, 343-362.
- Schunk, D.H. (1981) *Efectos de modelización y atribución en el rendimiento de los niños: un análisis de autoeficacia*. Revista de Psicología de la Educación, 73, 93-105.
- Secadas, F. (1971) *Dimensiones básicas de la inteligencia*. Revista española de Pedagogía, 116, 351-367.

- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982) *Self-Concept: The interplay of theory and methods*. Journal of Educational Psychology, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976) *Validation of construc interpretations*. Review of Educational Research, 46, 407-441.
- Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. París: International Institute for Educational. París: UNESCO.
- Skaalvik, E.M. (1997) *Orientación del ego auto-realizador y autodestructivo: Relaciones con la orientación hacia la tarea y la evitación, el logro, las autopercepciones y la ansiedad*. Revista de Psicología de la Educación, 89, 1-11.
- Slavin, R.E. (1983) *Non cognitive outcomes of cooperative learning*. En J.M. Levine y M. C. Wang, *Teachers and students' perceptions*. Hillsdale: Erlbaum.
- Slee, R y G. Weiner. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de Escuelas*. Akal: Madrid.
- Smith, R.M. (1988). *Learning how to learn*. Milton: Open University Press. Soler, E. (1989) *Fracaso Escolar: concepto, alcance y etiología*. Revista de Ciencias de la Educación, 138, 7-32.
- Sternberg, R. (1990): *Thinking styles: keys to understanding student performance*. Phi Delta Kappan, 71, 366-371.
- Stewart, D. (1979) *Una crítica del clima escolar. Qué es, cómo se puede mejorar y algunas recomendaciones generales*. The Journal of Educational Administration, 17, 148-159.
- Gómez Taibo, M.L., González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S. y Piñeiro, I, Valle, A.,. (1998). *Influence of internal and external causal attributions on academic goals*, Bordón, 50, 405-413.
- González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J.M , Valle, A.,. (1999) *Capacidades que se atribuyen al, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico*. Revista Española de Pedagogía, 214, 525-546.
- Walberg, H.J. y Moos, R.G. (1980) *Assessing educational environmet. New directions for testing and measurement*, 7, 63-76.
- Weiner, B. (1990) *History of motivational research in education*. Journal of Educational Psychology, 82, 616-822.
- Weinstein, C.E. y Danserau, V. C. (1985) *Learnig strategies: the how of learning*. En J. W. Segal y otros, *Thinking and learning skills*. Hillsdale: Erlbaum.
- Wheeler, R. (1983). *An investigacion of the degree of academic achievement evidenced when second grade learning disabled students' perceptual preferences are matched and mismatched with complementary sensory approaches to beginning reading instruction*. New York: St. John's University.
- White, R.S. (1979). *Learning Style Preferences of technical education students*. Universidad de Ohio.
- Wicklund, R. A. y Goolwitzer, P. M. (1982) *Symbolic self-completion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Witkin, H.A. (1975) *Algunas implicaciones de la investigación sobre estilo cognitivo para problemas de educación*. En J.M. Whitehead (Ed.), *Personalidad y aprendizaje*. Londres: Hodder y Stoughton.

Wylie, R.C. (1979) *The Self-Concept (Vol. II): Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Zarb, J.M. (1981) *Predictores no académicos del éxito académico en una muestra de adolescentes normales*. *Adolescencia*, 16, 891-900.

VIII. ANEXO

A. Estadísticos descriptivos

Tabla 18. Estadísticos descriptivos cuestionario auto concepto

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Es difícil para mí, mantener los amigos/as	361	0	3	1.05	.503
Hago bien los trabajos escolares	361	0	3	2.21	1.050
Puedo dibujar bien	361	0	3	1.99	1.045
Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	361	0	3	1.03	.534
Hago cosas a mano muy bien	361	0	3	1.88	1.071
Con frecuencia soy voluntario/a en la escuela	361	0	3	2.11	1.104
Detesto la escuela	361	0	3	1.00	.468
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	361	0	3	2.16	1.090
Tengo muchos amigos/as	361	0	3	2.29	1.075
Soy alegre	361	0	3	2.19	1.088
Olvido pronto lo que aprendo	361	0	3	1.00	.474
Consigo fácilmente amigos/as	361	0	3	2.24	1.056
Trabajo mucho en clase	361	0	3	2.36	1.007
Juego con mis compañeros/as	361	0	3	2.29	1.047
Me gusta mi forma de ser	361	0	3	1.03	.515
Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a	361	0	3	1.71	1.025
N válido (según lista)	361				

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 19. Estadísticos descriptivos cuestionario habilidades de aprendizaje

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Me preocupa más conseguir un buen trabajo que terminar mis estudios	361	.00	4.00	22.133	.87015
Tengo muy claro lo que debo hacer para no fracasar en mis estudios.	361	.00	4.00	26.870	114.216
Preferiría no venir a la escuela	361	.00	4.00	22.715	110.980
No me gusta aprender tantas cosas en la escuela, preferiría aprender únicamente lo que necesito para obtener un buen trabajo.	361	.00	4.00	22.410	.91596
Solo estudio lo que me gusta	361	.00	4.00	27.091	116.005
La mayoría de lo que se enseña en clase no merece la pena ser aprendido y no me gusta.	361	.00	4.00	21.136	122.740
Llevo al día mis tareas escolares o deberes	361	.00	4.00	25.983	118.645
Intento acabar todos los deberes aunque sean aburridos y no me gusten	361	.00	4.00	23.878	.99122
Suelo venir a clase sin terminar los deberes que tenía que entregar	361	.00	4.00	20.111	112.046
Estudio para sacar buenas notas inclusive en las asignaturas que no me gustan.	361	.00	4.00	30.083	126.598
Cuando no hago los trabajos de clase busco excusas para no tener remordimiento	361	.00	4.00	21.801	101.008
Me he propuesto conseguir buenos resultados al acabar mis estudios.	361	.00	4.00	23.989	118.856
Cuando lo que tengo que hacer es difícil, lo dejo y hago solo lo que es más fácil.	361	.00	4.00	23.934	.87265
Leo libros relacionados con la asignatura que estudio	361	.00	4.00	26.759	108.151
Cuando planifico mi tiempo de estudio, casi nunca respeto mi plan.	361	.00	4.00	24.404	.94424
Sólo estudio cuando tengo evaluaciones	361	.00	4.00	27.202	.73926
Cuando tengo que hacer deberes de clase, siempre lo suelo dejar para más tarde.	361	.00	4.00	24.931	114.532
Acabo estudiando con prisas para casi todos los exámenes	361	.00	4.00	22.410	116.193
Aprovecho las horas que tengo libres en la escuela para estudiar.	361	.00	4.00	28.061	123.201
Cuando hago los deberes en casa me fijo un tiempo y lo sigo al pie de la letra.	361	.00	4.00	22.687	108.133
Hago mal las evaluaciones porque no sé organizar el tiempo de estudio ni de trabajo.	361	.00	4.00	23.989	119.555
Paso tanto tiempo con mis amigos que repercute en mi rendimiento escolar	361	.00	4.00	28.089	128.648
Me preocupa no aprovechar las clases	361	.00	4.00	20.582	.82627

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Continuación tabla 19. Estadísticos descriptivos cuestionario habilidades de aprendizaje

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Me desaniman las malas notas	361	.00	4.00	26.787	114.106
Me pongo nervioso/a cuando estudio	361	.00	4.00	26.537	120.152
Aunque vaya bien preparado a un examen me va mal cuando lo estoy haciendo.	361	.00	4.00	26.399	117.519
Normalmente cuando empiezo hacer un examen estoy seguro/a de que no tendré ningún problema para aprobar	361	.00	4.00	24.931	.94902
Mientras hago un examen la preocupación por hacerlo mal me distrae	361	.00	4.00	23.906	130.376
Siento pánico cuando tengo que realizar un examen importante, y me pongo tan nervioso que no respondo todo lo que sé	361	.00	4.00	24.321	.93777
Habitualmente cuando el profesor/a explica yo estoy pensando en otras cosas y no escucho lo que dice.	361	.00	4.00	21.468	.97071
Las condiciones que hay en mi casa no me permiten estudiar ni trabajar (T.V. con volumen alto, mesa o silla incomoda, mucha gente que no respeta mi horario de estudio, etc).	361	.00	4.00	20.111	108.775
Tengo problemas con mis padres, hermanos o amigos que me impiden realizar adecuadamente los deberes en casa.	361	.00	4.00	22.659	110.110
A veces no me concentro en lo que estoy haciendo porque estoy cansado/a	361	.00	4.00	18.892	108.726
Me cuesta poner atención en clase	361	.00	4.00	19.501	113.174
Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando o haciendo los deberes sin ningún motivo.	361	.00	4.00	20.526	136.015
Como no escucho con atención, no entiendo algunas explicaciones de la clase.	361	.00	4.00	19.751	125.031
Procuro aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio.	361	.00	4.00	24.127	137.588
Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	361	.00	4.00	18.920	115.083
Trato de reunir toda la información sobre lo que estudio para comprenderlo bien	361	.00	4.00	21.717	142.532
Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé y con mis propias experiencias	361	.00	4.00	17.507	123.779
Procuro aplicar lo que estudio a mi vida	361	.00	4.00	19.557	114.902
Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	361	.00	4.00	19.668	124.007
Distingo perfectamente las ideas principales de las secundarias cuando mi profesor/a está explicando	361	.00	4.00	18.255	132.917
Me resulta difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.	361	.00	4.00	20.139	148.411
Cuando realizo algún trabajo escolar, a menudo me pierdo en los detalles y no recuerdo las ideas principales.	361	.00	4.00	17.368	131.233
Antes de ponerme a estudiar un tema selecciono las ideas principales.	361	.00	4.00	17.784	147.599

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Continuación tabla 19. Estadísticos descriptivos cuestionario habilidades de aprendizaje

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Cuando estudio utilizo algunas ayudas como subrayar en diferentes colores, o emplear letras en mayúsculas para distinguir lo importante de lo que no lo es.	361	.00	4.00	15.319	134.566
Tomo muchas notas que son útiles cuando hago los deberes	361	.00	4.00	17.895	141.618
Comparo los apuntes con los de mis compañeros para estar seguro de que están bien.	361	.00	4.00	20.111	160.031
Hago resúmenes o esquemas para entender mejor lo que estoy estudiando.	361	.00	4.00	16.066	137.047
Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clase en tablas o diagramas.	361	.00	4.00	24.349	.62964
Utilizo los títulos de los apartados de un tema para encontrar la información más importante mientras lo leo	361	.00	4.00	22.825	.76952
Si hay una clase de repaso voy a ella sin falta	361	.00	4.00	27.562	.68017
Cada día después de clase hecho un vistazo a mis apuntes para comprobar si he comprendido los contenidos y corregir los errores.	361	.00	4.00	24.709	.73399
Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que pueden aparecer en él.	361	.00	4.00	29.141	105.979
Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar en lo que he leído, y luego lo vuelvo a leer.	361	.00	4.00	25.346	140.615
Compruebo lo que el profesor está explicando durante la clase para ver si lo entiendo.	361	.00	4.00	28.255	112.300
Me examino a mí mismo para comprobar que se lo que he estudiado	361	.00	4.00	21.773	.55441
Tengo problemas para planificar el estudio de un tema no sé qué pasos seguir.	361	.00	4.00	13.850	.99649
Tengo problemas para entender lo que me piden las preguntas de los exámenes	361	.00	4.00	24.294	140.678
Cuando hago un examen me doy cuenta de lo que he estudiado mal.	361	.00	4.00	24.460	.66916
Memoriza reglas gramaticales, palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir.	361	.00	4.00	21.662	124.502
No sé como estudiar las diferentes asignaturas	361	.00	4.00	25.374	.70661
Cuando realizo los exámenes y las tareas escolares, me doy cuenta de que no entiendo lo que el profesor/a pretende y por ello me quedan cosas sin comprender.	361	.00	4.00	29.751	.88941
N válido (según lista)	361				

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 20. Estadísticos descriptivos cuestionario motivación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
Grado de satisfacción que tienes en relación con la nota obtenida en la evaluación pasada	361	0	4	2.18	.972
Influencia de la suerte en las notas que recibes	361	0	4	2.84	1.222
Relación existente entre la nota que obtuviste y la que esperabas obtener en la nota media de la evaluación pasada	361	0	4	1.95	1.053
Grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación de los profesores	361	0	4	2.05	.999
La justicia de la nota en relación a tus merecimientos	361	0	4	2.43	1.256
El esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	361	0	4	2.32	1.292
La confianza que tienes en sacar buenas notas	361	0	4	2.25	1.194
Dificultad (1) / facilidad (5) de las tareas escolares que realizas.	361	0	4	2.35	1.055
Probabilidades de aprobar todas las asignaturas del año	361	0	4	1.86	1.042
Tu propia capacidad para estudiar	361	0	4	2.87	1.361
Importancia que das a las buenas notas	361	0	4	2.11	1.067
Interés que tomas por estudiar.	361	0	4	2.38	1.198
Cantidad de satisfacción que te proporciona estudiar	361	0	4	2.38	.855
Grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías	361	0	4	2.62	1.114
Afán que tú tienes en sacar buenas notas	361	0	4	2.55	.985
Capacidad pedagógica de tus profesores	361	0	4	2.58	.901
Persistencia después de que no has conseguido una tarea o ésta te ha salido mal.	361	0	4	2.51	1.121
Exigencias que te pones a ti mismo respecto al estudio	361	0	4	2.31	1.165
Tu conducta cuando haces un problema difícil (1: abandono rápidamente, 5: sigo trabajando hasta el final)	361	0	4	2.61	1.267
Ganas de aprender	361	0	4	2.28	1.091
Frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	361	0	4	2.28	1.215
Tu aburrimiento en las clase	361	0	4	2.62	1.332
N válido (según lista)	361				

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 21. Estadísticos descriptivos cuestionario relaciones interpersonales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Muchos profesores parecen estar sólo pendientes del reloj para dejar el trabajo.	361	0	4	2.27	.735
Los trabajadores parecen estar orgullosos del establecimiento	361	0	4	2.61	1.082
Todos los empleados del establecimiento ponen gran esfuerzo en lo que hacen	361	0	4	2.50	1.162
Todo lo que hacen los profesores no parece ser de una forma voluntaria.	361	1	4	2.25	.954
En general, aquí se trabaja con entusiasmo.	361	0	4	2.56	1.194
Es difícil que los profesores hagan un trabajo fuera de sus horas laborales.	361	0	4	2.29	1.263
Por lo general el trabajo que realizan los profesores del establecimiento parece muy interesante.	361	0	4	2.75	1.207
Los profesores no acostumbran a trabajar en equipo.	361	0	4	2.41	1.090
Los profesores se esfuerzan en ayudar a los profesores nuevos que llegan, para que se sientan a gusto.	361	0	4	2.09	1.231
El ambiente del establecimiento es bastante parecido al que podríamos encontrar en otro establecimiento, no tiene nada característico, es decir es “impersonal”.	361	0	4	2.71	1.303
Las personas que trabajan en el establecimiento se ocupan personalmente de los demás.	361	0	4	2.29	1.023
Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.	361	0	4	2.24	1.191
En general, las personas expresan con franqueza y sinceridad lo que piensan.	361	0	4	2.36	.954
A menudo los profesores y otros trabajadores del establecimiento comen juntos al medio día	361	0	4	2.54	1.022
Los trabajadores del centro (incluidos los profesores) con tareas muy distintas no se llevan entre sí.	361	0	4	2.52	.952
Con frecuencia los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.	361	0	4	2.68	.807
A menudo, los profesores crean problemas hablando de otros a sus espaldas.	361	0	4	2.36	1.203
El director/a suele dirigirse a los profesores como si fuese su jefe y no un compañero más.	361	0	4	2.59	1.244
El director/a suele felicitar a los demás profesores cuando hacen algo bien.	361	0	4	2.65	1.209
Normalmente el director/a valora y lleva a la práctica las ideas de los profesores.	361	0	4	2.28	1.060

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Continuación Tabla 21. Estadísticos descriptivos cuestionario relaciones interpersonales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A menudo el director/a critica y “regaña” a los profesores por cosas que parecen de poca importancia.	361	0	4	2.59	1.24
El director/a parece esperar demasiado de los profesores del establecimiento.	361	0	4	2.59	1.22
Los profesores comentan al director/a sus problemas personales.	361	0	4	2.13	1.04
El director defiende siempre a todos los trabajadores del (centro incluidos los profesores).	361	0	4	2.54	1.27
Los alumnos ponemos mucho interés en las tareas que hacemos en clase	361	0	4	2.72	1.26
Los alumnos de esta clase estamos distraídos habitualmente	361	0	4	2.47	1.23
A menudo los alumnos pasamos el tiempo deseando que acabe la clase	361	0	4	2.47	1.06
La mayoría de alumnos de esta clase ponemos mucha atención a lo que dice el profesor.	361	0	4	2.42	1.23
Muy pocos alumnos participamos en las discusiones o actividades de clase.	361	0	4	2.48	1.05
Muchos de nosotros nos distraemos en clase haciendo cosas que no debemos (dibujando, pasándonos notas, etc.)	361	0	4	2.20	.96
A veces, exponemos los trabajos hechos en clase a nuestros compañeros.	361	0	4	2.09	1.02
Mientras explica el profesor, muchos de nosotros parece que estamos medio dormidos.	361	0	4	2.24	1.25
A veces, hacemos trabajos extras para la clase por propia iniciativa.	361	0	4	1.92	1.20
Realmente me gusta esta clase.	361	0	4	1.93	1.16
Todos los compañeros de clase nos conocemos muy bien.	361	0	4	1.98	1.26
No estamos muy interesados en conocer a todos nuestros compañeros.	361	0	4	2.14	1.25
En esta clase se hacen muchas amistades	361	0	4	2.49	1.29
Formamos grupos para hacer trabajos de clase con mucha facilidad.	361	0	4	2.11	1.09
A los alumnos nos gusta colaborar en los trabajos con otros compañeros.	361	0	4	2.19	1.40
Nos ayudamos unos a otros a hacer nuestros deberes.	361	0	4	1.95	1.31
Los alumnos no tenemos muchas oportunidades de conocernos entre nosotros.	361	0	4	1.84	1.17
Tardamos mucho en conocer a todos los compañeros por su nombre.	361	0	4	1.90	1.12

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Continuación Tabla 21. Estadísticos descriptivos cuestionario relaciones interpersonales

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hay grupos de alumnos que no se siente bien en esta clase.	361	0	4	1.89	1.275
Algunos compañeros de clase no se llevan bien entre ellos.	361	0	4	2.42	1.414
Los profesores dedican muy poco tiempo en hablar con nosotros.	361	0	4	1.96	1.353
Los profesores se interesan personalmente por nosotros	361	0	4	2.01	1.445
Los profesores parecen más nuestros amigos que nuestros superiores.	361	0	4	1.62	1.315
Los profesores sobrepasan sus obligaciones para ayudar a los alumnos.	361	0	4	1.93	1.351
A veces los profesores nos avergüenzan por no saber las respuestas correctas.	361	0	4	2.13	1.435
Los profesores nos hablan como si fuésemos niños pequeños.	361	0	4	1.93	1.435
Cuando solicitamos a los profesores que nos hablen sobre un tema, siempre buscan tiempo para hacerlo.	361	0	4	2.28	.868
Los profesores nos consultan los temas que nos interesan aprender.	361	0	4	2.78	1.144
Los profesores no confían en nosotros	361	0	4	2.12	1.139
Los alumnos debemos tener cuidado con lo que decimos en clase.	361	0	4	2.10	.988
N válido (según lista)	361				

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 22. Estadísticos descriptivos prueba de lectura.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Dcsv. típ.
I.1	346	1	4	2.35	1.259
I.2	342	1	4	2.54	1.234
I.3	353	1	4	2.93	.995
I.4	354	1	4	2.93	1.000
I.5	348	1	4	2.89	1.190
I.6	343	1	4	2.99	1.155
I.7	351	1	4	2.54	1.016
I.8	351	1	4	2.44	1.048
I.9	346	1	4	2.45	1.172
I.10	348	1	4	2.45	1.144
I.11	349	1	4	2.30	1.363
I.12	354	1	4	2.36	1.377
I.13	345	1	4	2.38	1.176
I.14	351	1	4	2.42	1.190
I.15	354	1	4	2.08	.974
I.16	351	1	4	1.79	.810
I.17	352	1	4	2.24	.693
I.18	354	1	4	2.01	1.176
I.19	356	1	4	1.84	.753
I.20	357	1	4	2.24	.879
I.21	354	1	4	2.52	.804
I.22	352	1	4	2.71	1.049
I.23	351	1	4	2.57	1.188
I.24	357	1	4	2.45	1.482
I.25	348	1	4	3.05	1.020
I.26	353	1	4	1.60	.732
I.27	358	1	4	2.46	.960
I.28	355	1	4	2.33	.902
I.29	355	1	4	2.49	1.100
I.30	355	1	4	2.80	1.192
I.31	357	1	4	2.34	.954
I.32	356	1	4	2.93	1.261
I.33	358	1	4	2.73	1.129
I.34	358	1	4	2.91	1.135
I.35	358	1	4	1.92	1.125
I.36	349	1	4	2.34	1.337
I.37	353	1	4	2.14	1.174
I.38	350	1	4	3.15	1.037
I.39	347	1	4	2.32	1.058
I.40	344	1	4	2.31	1.048
I.41	345	1	4	3.10	.971
I.42	345	1	4	3.03	1.053
I.43	348	1	4	2.70	1.018
I.44	342	1	4	2.73	1.064
I.45	337	1	4	2.16	.956
I.46	333	1	4	1.96	.745
I.47	334	1	4	2.40	.835
I.48	333	1	4	1.92	1.064
I.49	319	1	4	2.50	1.291
I.50	325	1	4	2.33	1.351
N válido (según lista)	231				

Fuente: elaboración propia con datos de campo

B. Estadísticos de fiabilidad

1. Cuestionario de auto concepto

Tabla 23. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Es difícil para mí, mantener los amigos/as	30.80	25.462	.064	.285	.753
Hago bien los trabajos escolares	29.44	22.192	.394	.266	.730
Puedo dibujar bien	29.73	23.757	.143	.067	.761
Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	30.82	25.553	.060	.190	.752
Hago cosas a mano muy bien	29.83	21.857	.369	.272	.734
Con frecuencia soy voluntario/a en la escuela	29.49	21.715	.456	.279	.723
Detesto la escuela	30.84	25.697	.029	.304	.753
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	29.40	21.801	.479	.442	.721
Tengo muchos amigos/as	29.24	21.655	.623	.525	.710
Soy alegre	29.39	21.152	.572	.530	.710
Olvido pronto lo que aprendo	30.82	25.807	-.012	.262	.755
Consigo fácilmente amigos/as	29.35	21.582	.541	.491	.715
Trabajo mucho en clase	29.26	21.736	.584	.482	.713
Juego con mis compañeros/as	29.30	22.053	.497	.499	.720
Me gusta mi forma de ser	30.79	25.630	.020	.154	.755
Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a	29.98	22.512	.291	.216	.743

Fuente: elaboración propia con datos de campo

2. Cuestionario de habilidades de aprendizaje

Tabla 24. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Me preocupa más conseguir un buen trabajo que terminar mis estudios	381.1801	102813.659	-.021	.173	.917
Tengo muy claro lo que debo hacer para no fracasar en mis estudios.	379.6399	101441.553	.216	.570	.916
Preferiría no venir a la escuela	380.6648	101923.796	.168	.570	.916
No me gusta aprender tantas cosas en la escuela, preferiría aprender únicamente lo que necesito para obtener un buen trabajo.	381.0000	101865.750	.217	.574	.916
Solo estudio lo que me gusta	380.5319	101919.850	.204	.564	.916
La mayoría de lo que se enseña en clase no merece la pena ser aprendido y no me gusta.	380.2133	101472.696	.207	.416	.916
Llevo al día mis tareas escolares o deberes	380.9474	102359.144	.123	.588	.916
Intento acabar todos los deberes aunque sean aburridos y no me gusten	380.3961	101557.562	.231	.390	.916
Suelo venir a clase sin terminar los deberes que tenía que entregar	380.3158	101379.489	.223	.443	.916
Estudio para sacar buenas notas inclusive en las asignaturas que no me gustan.	380.0803	102146.930	.133	.256	.916
Cuando no hago los trabajos de clase busco excusas para no tener remordimiento	379.3850	101485.349	.168	.442	.916
Me he propuesto conseguir buenos resultados al acabar mis estudios.	376.8809	100179.989	.254	.443	.916
Cuando lo que tengo que hacer es difícil, lo dejo y hago solo lo que es más fácil.	380.6953	101942.329	.180	.410	.916
Leo libros relacionados con la asignatura que estudio	379.9557	101533.320	.223	.426	.916
Cuando planifico mi tiempo de estudio, casi nunca respeto mi plan.	380.9529	101788.134	.267	.649	.916
Sólo estudio cuando tengo evaluaciones	380.6731	101878.415	.244	.610	.916
Cuando tengo que hacer deberes de clase, siempre lo suelo dejar para más tarde.	381.0526	101882.050	.276	.612	.916
Acabo estudiando con prisas para casi todos los exámenes	380.5429	101827.204	.176	.460	.916
Aprovecho las horas que tengo libres en la escuela para estudiar.	380.7396	102440.876	.097	.509	.916

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 24 Continuación. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Cuando hago los deberes en casa me fijo un tiempo y lo sigo al pie de la letra.	379.9058	100874.347	.299	.616	.915
Hago mal las evaluaciones porque no sé organizar el tiempo de estudio ni de trabajo.	380.3850	101514.932	.239	.549	.916
Paso tanto tiempo con mis amigos que repercute en mi rendimiento escolar	380.2798	101443.191	.296	.659	.916
Me preocupa no aprovechar las clases	381.1828	102441.533	.072	.391	.916
Me desaniman las malas notas	380.7147	102339.832	.111	.514	.916
Me pongo nervioso/a cuando estudio	380.7396	101979.276	.212	.596	.916
Aunque vaya bien preparado a un examen me va mal cuando lo estoy haciendo.	379.9917	101465.525	.235	.399	.916
Normalmente cuando empiezo hacer un examen estoy seguro/a de que no tendré ningún problema para aprobar	380.5956	101463.558	.292	.589	.916
Mientras hago un examen la preocupación por hacerlo mal me distrae	379.7839	100763.253	.317	.627	.915
Siento pánico cuando tengo que realizar un examen importante, y me pongo tan nervioso que no respondo todo lo que sé	380.0471	100726.567	.357	.633	.915
Habitualmente cuando el profesor/a explica yo estoy pensando en otras cosas y no escucho lo que dice.	378.6565	99811.054	.358	.506	.915
Las condiciones que hay en mi casa no me permiten estudiar ni trabajar (T.V. con volumen alto, mesa o silla incomoda, mucha gente que no respeta mi horario de estudio, etc).	380.0111	100034.717	.420	.650	.915
Tengo problemas con mis padres, hermanos o amigos que me impiden realizar adecuadamente los deberes en casa.	378.6898	98590.131	.531	.752	.914
A veces no me concentro en lo que estoy haciendo porque estoy cansado/a	379.2188	98937.499	.493	.685	.914
Me cuesta poner atención en clase	377.0249	97318.697	.547	.609	.913
Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando o haciendo los deberes sin ningún motivo.	374.0277	96852.994	.483	.614	.914
Como no escucho con atención, no entiendo algunas explicaciones de la clase.	376.8476	96821.413	.592	.735	.913
Procuro aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio.	375.9529	96882.701	.568	.753	.913
Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	375.7119	95846.983	.630	.751	.912
Trato de reunir toda la información sobre lo que estudio para comprenderlo bien	374.2133	94843.129	.678	.819	.912
Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé y con mis propias experiencias	375.7008	95332.377	.671	.848	.912

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 24 Continuación. Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Procuro aplicar lo que estudio a mi vida	374.8864	95120.729	.668	.806	.912
Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	372.2853	93091.066	.755	.815	.910
Distingo perfectamente las ideas principales de las secundarias cuando mi profesor/a está explicando	369.9889	92287.861	.751	.788	.910
Me resulta difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.	369.4958	92172.751	.757	.844	.910
Cuando realizo algún trabajo escolar, a menudo me pierdo en los detalles y no recuerdo las ideas principales.	370.8393	92981.474	.712	.816	.911
Antes de ponerme a estudiar un tema selecciono las ideas principales.	368.6648	92082.173	.737	.887	.910
Cuando estudio utilizo algunas ayudas como subrayar en diferentes colores, o emplear letras en mayúsculas para distinguir lo importante de lo que no lo es.	368.9114	92399.209	.708	.859	.911
Tomo muchas notas que son útiles cuando hago los deberes	367.5873	92511.988	.686	.862	.911
Comparo los apuntes con los de mis compañeros para estar seguro de que están bien.	366.1468	91744.731	.729	.958	.911
Hago resúmenes o esquemas para entender mejor lo que estoy estudiando.	367.0083	91993.697	.709	.956	.911
Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clase en tablas o diagramas.	381.2632	102365.156	.153	.363	.916
Utilizo los títulos de los apartados de un tema para encontrar la información más importante mientras lo leo	381.1108	102334.888	.113	.264	.916
Si hay una clase de repaso voy a ella sin falta	380.9418	102747.377	.002	.708	.916
Cada día después de clase hecho un vistazo a mis apuntes para comprobar si he comprendido los contenidos y corregir los errores.	381.3795	102799.947	-.022	.027	.916
Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que pueden aparecer en él.	380.6316	102558.989	.060	.448	.916
Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar en lo que he leído, y luego lo vuelvo a leer.	381.0111	102682.394	.019	.644	.917
Compruebo lo que el profesor está explicando durante la clase para ver si lo entiendo.	380.4155	102450.960	.070	.362	.916
Me examino a mi mismo para comprobar que se lo que he estudiado	381.3684	102787.700	-.014	.267	.917
Tengo problemas para planificar el estudio de un tema no sé qué pasos seguir.	376.9806	101207.680	.125	.284	.917
Tengo problemas para entender lo que me piden las preguntas de los exámenes	380.3546	102477.491	.046	.407	.917
Cuando hago un examen me doy cuenta de lo que he estudiado mal.	380.9474	102653.506	.024	.389	.917
Memoriza reglas gramaticales, palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir.	373.3047	102514.235	-.009	.299	.920
No sé como estudiar las diferentes asignaturas	380.7036	102817.642	-.022	.492	.917
Cuando realizo los exámenes y las tareas escolares, me doy cuenta de que no entiendo lo que el profesor/a pretende y por ello me quedan cosas sin comprender.	380.4183	102825.316	-.025	.149	.917

Fuente: elaboración propia con datos de campo

3. Cuestionario de motivación

Tabla 25. Estadísticos totales del elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Grado de satisfacción que tienes en relación con la nota obtenida en la evaluación pasada	87.62	6654.442	.248	.405	.762
Influencia de la suerte en las notas que recibes	86.05	6669.434	.151	.421	.769
Relación existente entre la nota que obtuviste y la que esperabas obtener en la nota media de la evaluación pasada	88.01	6653.472	.273	.219	.761
Grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación de los profesores	87.75	6611.742	.284	.304	.760
La justicia de la nota en relación a tus merecimientos	86.16	6386.911	.301	.374	.759
El esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	85.19	6098.212	.379	.341	.754
La confianza que tienes en sacar buenas notas	86.94	6385.086	.368	.430	.755
Dificultad (1) / facilidad (5) de las tareas escolares que realizas.	85.93	6034.945	.487	.516	.745
Probabilidades de aprobar todas las asignaturas del año	86.73	6297.293	.352	.338	.756
Tu propia capacidad para estudiar	86.02	6335.847	.369	.440	.754
Importancia que das a las buenas notas	86.02	6125.183	.414	.523	.751
Interés que tomas por estudiar.	83.77	6068.329	.314	.492	.762
Cantidad de satisfacción que te proporciona estudiar	87.73	6421.821	.549	.594	.749
Grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías	87.33	6610.123	.317	.412	.759
Afán que tú tienes en sacar buenas notas	88.17	6846.500	.312	.443	.763
Capacidad pedagógica de tus profesores	87.68	6812.372	.177	.287	.765
Persistencia después de que no has conseguido una tarea o ésta te ha salido mal.	87.91	6822.036	.198	.226	.764
Exigencias que te pones a ti mismo respecto al estudio	87.50	6582.362	.310	.328	.759
Tu conducta cuando haces un problema difícil (1: abandono rápidamente, 5: sigo trabajando hasta el final)	86.74	6528.832	.287	.415	.760
Ganas de aprender	85.85	5977.935	.504	.541	.743
Frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	86.30	6589.334	.178	.195	.768
Te aburres en las clase	86.88	6489.193	.337	.368	.757

Fuente: elaboración propia con datos de campo

4. Cuestionario de relaciones interpersonales

Tabla 26. Estadísticos totales del elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Muchos profesores parecen estar sólo pendientes del reloj para dejar el trabajo.	310.13	86966.697	.064	.616	.921
Los trabajadores parecen estar orgullosos del establecimiento	308.87	86446.752	.136	.446	.921
Todos los empleados del establecimiento ponen gran esfuerzo en lo que hacen	309.14	86957.875	.020	.239	.921
Todo lo que hacen los profesores no parece ser de una forma voluntaria.	310.30	87065.577	.030	.150	.921
En general, aquí se trabaja con entusiasmo.	308.47	86118.850	.175	.411	.921
Es difícil que los profesores hagan un trabajo fuera de sus horas laborales.	309.50	86031.951	.274	.405	.920
Por lo general el trabajo que realizan los profesores del establecimiento parece muy interesante.	309.35	86640.127	.146	.644	.921
Los profesores no acostumbran a trabar en equipo.	308.61	85914.977	.215	.344	.921
Los profesores se esfuerzan en ayudar a los profesores nuevos que llegan, para que se sientan a gusto.	307.41	85239.104	.239	.439	.921
El ambiente del establecimiento es bastante parecido al que podríamos encontrar en otro establecimiento, no tiene nada característico, es decir es "impersonal".	308.93	86402.228	.159	.579	.921
Las personas que trabajan en el establecimiento se ocupan personalmente de los demás.	307.97	86267.471	.114	.557	.921
Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.	303.76	83903.732	.293	.610	.921
En general, las personas expresan con franqueza y sinceridad lo que piensan.	308.97	86645.766	.082	.370	.921
A menudo los profesores y otros trabajadores del establecimiento comen juntos al medio día	309.55	86555.409	.176	.693	.921

Fuente: elaboración propia con datos de campo

Tabla 26 Continuación. Estadísticos totales del elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Los trabajadores del centro (incluidos los profesores) con tareas muy distintas no se llevan entre sí.	309.57	86751.696	.108	.350	.921
Con frecuencia los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.	309.41	86568.088	.174	.697	.921
A menudo, los profesores crean problemas hablando de otros a sus espaldas.	309.88	86273.686	.330	.795	.920
El director/a suele dirigirse a los profesores como si fuese su jefe y no un compañero más.	308.59	85732.971	.265	.671	.920
El director/a suele felicitar a los demás profesores cuando hacen algo bien.	309.45	86144.337	.318	.827	.920
Normalmente el director/a valora y lleva a la práctica las ideas de los profesores.	309.66	86286.381	.232	.684	.921
A menudo el director/a critica y "regaña" a los profesores por cosas que parecen de poca importancia.	308.59	86168.715	.175	.352	.921
El director/a parece esperar demasiado de los profesores del establecimiento.	309.20	86137.960	.247	.525	.920
Los profesores comentan al director/a sus problemas personales.	309.35	86372.445	.152	.432	.921
El director defiende siempre a todos los trabajadores del (centro incluidos los profesores).	308.48	86011.628	.195	.418	.921
Los alumnos ponemos mucho interés en las tareas que hacemos en clase	307.85	85731.166	.219	.484	.921
Los alumnos de esta clase estamos distraídos habitualmente	308.09	84871.541	.369	.565	.920
A menudo los alumnos pasamos el tiempo deseando que acabe la clase	308.25	84787.124	.400	.602	.919
La mayoría de alumnos de esta clase ponemos mucha atención a lo que dice el profesor.	308.45	84970.104	.382	.632	.920
Muy pocos alumnos participamos en las discusiones o actividades de clase.	308.39	84582.084	.458	.794	.919
Muchos de nosotros nos distraemos en clase haciendo cosas que no debemos (dibujando, pasándonos notas, etc.)	308.67	84567.905	.459	.841	.919
A veces, exponemos los trabajos hechos en clase a nuestros compañeros.	308.94	84499.352	.493	.716	.919
Mientras explica el profesor, muchos de nosotros parece que estamos medio dormidos.	306.04	82666.612	.519	.711	.918
A veces, hacemos trabajos extras para la clase por propia iniciativa.	305.60	81192.124	.649	.738	.917
Realmente me gusta esta clase.	304.83	81130.128	.614	.741	.917
Todos los compañeros de clase nos conocemos muy bien.	305.09	81746.814	.560	.598	.918
No estamos muy interesados en conocer a todos nuestros compañeros.	306.14	82275.181	.568	.714	.918
En esta clase se hacen muchas amistades	305.48	81942.323	.594	.754	.917
Formamos grupos para hacer trabajos de clase con mucha facilidad.	306.33	82345.721	.569	.696	.918
A los alumnos nos gusta colaborar en los trabajos con otros compañeros.	303.65	79983.667	.698	.799	.916

Tabla 26 Continuación. Estadísticos totales del elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Nos ayudamos unos a otros a hacer nuestros deberes.	303.89	80262.767	.664	.841	.917
Los alumnos no tenemos muchas oportunidades de conocernos entre nosotros.	303.85	79953.407	.689	.820	.916
Tardamos mucho en conocer a todos los compañeros por su nombre.	304.55	80305.820	.689	.769	.916
Hay grupos de alumnos que no se siente bien en esta clase.	301.21	78930.324	.692	.710	.916
Algunos compañeros de clase no se llevan bien entre ellos.	301.90	80114.938	.627	.832	.917
Los profesores dedican muy poco tiempo en hablar con nosotros.	301.76	79540.296	.655	.835	.917
Los profesores se interesan personalmente por nosotros	300.64	78585.970	.712	.903	.916
Los profesores parecen más nuestros amigos que nuestros superiores.	299.96	78536.692	.681	.869	.916
Los profesores sobrepasan sus obligaciones para ayudar a los alumnos.	299.20	78377.025	.689	.900	.916
A veces los profesores nos avergüenzan por no saber las respuestas correctas.	298.23	77972.115	.711	.905	.916
Los profesores nos hablan como si fuésemos niños pequeños.	298.74	78034.421	.708	.901	.916
Cuando solicitamos a los profesores que nos hablen sobre un tema, siempre buscan tiempo para hacerlo.	309.66	87185.587	-.040	.239	.922
Los profesores nos consultan los temas que nos interesan aprender.	308.55	87341.248	-.069	.119	.922
Los profesores no confían en nosotros	308.75	87386.784	-.072	.149	.922
Los alumnos debemos tener cuidado con lo que decimos en clase.	309.23	87293.146	-.059	.203	.922

Fuente: elaboración propia con datos de campo

C. Instrumentos

1. Cuestionario de auto concepto



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
TRABAJO DE GRADUACIÓN

AUTOCONCEPTO (Tomado de González, C., 2002)¹

Curso:

Grado:

No Asignado

A continuación aparecen unas afirmaciones sobre tu autoconcepto. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 3) que más se adecue a tu caso.

- 1: Siempre
- 2: Algunas veces
- 3: Nunca

1. Es difícil para mí, mantener los amigos/as	1	2	3
2. Hago bien los trabajos escolares	1	2	3
3. Puedo dibujar bien	1	2	3
4. Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	1	2	3
5. Hago cosas a mano muy bien	1	2	3
6. Con frecuencia soy voluntario/a en la escuela	1	2	3
7. Detesto la escuela	1	2	3
8. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	1	2	3
9. Tengo muchos amigos/as	1	2	3
10. Soy alegre	1	2	3
11. Olvido pronto lo que aprendo	1	2	3
12. Consigo fácilmente amigos/as	1	2	3
13. Trabajo mucho en clase	1	2	3
14. Juego con mis compañeros/as	1	2	3
15. Me gusta mi forma de ser	1	2	3
16. Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a	1	2	3

¹ Este instrumento es una adaptación del AFA (Autoconcepto Forma A), Mutusi, G., García, F. y Gutierrez, M. (1991).

2. Cuestionario de habilidades de aprendizaje



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
TRABAJO DE GRADUACIÓN

HABILIDADES APRENDIZAJE Y ESTUDIO

(Tomado de González, C., 2002)¹

Curso:

Grado:

No Asignado

A continuación aparecen unas afirmaciones sobre tu forma de estudiar. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.

- 1: Nunca
2: Casi nunca
3: Algunas veces
4: Mucho
5: Siempre

1. Me preocupa más conseguir un buen trabajo que terminar mis estudios	1	2	3	4	5
2. Tengo muy claro lo que debo hacer para no fracasar en mis estudios.	1	2	3	4	5
3. Preferiría no venir a la escuela	1	2	3	4	5
4. No me gusta aprender tantas cosas en la escuela, preferiría aprender únicamente lo que necesito para obtener un buen trabajo.	1	2	3	4	5
5. Solo estudio lo que me gusta	1	2	3	4	5
6. La mayoría de lo que se enseña en clase no merece la pena ser aprendido y no me gusta.	1	2	3	4	5
7. Llevo al día mis tareas escolares o deberes	1	2	3	4	5
8. Intento acabar todos los deberes aunque sean aburridos y no me gusten	1	2	3	4	5
9. Suelo venir a clase sin terminar los deberes que tenía que entregar	1	2	3	4	5
10. Estudio para sacar buenas notas inclusive en las asignaturas que no me gustan.	1	2	3	4	5
11. Cuando no hago los trabajos de clase busco excusas para no tener remordimiento	1	2	3	4	5
12. Me he propuesto conseguir buenos resultados al acabar mis estudios.	1	2	3	4	5

¹ Este instrumento es una adaptación del Lassi (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988).



13. Cuando lo que tengo que hacer es difícil, lo dejo y hago solo lo que es más fácil.	1	2	3	4	5
14. Leo libros relacionados con la asignatura que estudio	1	2	3	4	5
15. Cuando planifico mi tiempo de estudio, casi nunca respeto mi plan.	1	2	3	4	5
16. Sólo estudio cuando tengo evaluaciones	1	2	3	4	5
17. Cuando tengo que hacer deberes de clase, siempre lo suelo dejar para más tarde.	1	2	3	4	5
18. Acabo estudiando con prisas para casi todos los exámenes	1	2	3	4	5
19. Aprovecho las horas que tengo libres en la escuela para estudiar.	1	2	3	4	5
20. Cuando hago los deberes en casa me fijo un tiempo y lo sigo al pie de la letra.	1	2	3	4	5
21. Hago mal las evaluaciones porque no sé organizar el tiempo de estudio ni de trabajo.	1	2	3	4	5
22. Paso tanto tiempo con mis amigos que repercute en mi rendimiento escolar	1	2	3	4	5
23. Me preocupa no aprovechar las clases	1	2	3	4	5
24. Me desaniman las malas notas	1	2	3	4	5
25. Me pongo nervioso/a cuando estudio	1	2	3	4	5
26. Aunque vaya bien preparado a un examen me va mal cuando lo estoy haciendo.	1	2	3	4	5
27. Normalmente cuando empiezo hacer un examen estoy seguro/a de que no tendré ningún problema para aprobar	1	2	3	4	5
28. Mientras hago un examen la preocupación por hacerlo mal me distrae	1	2	3	4	5
29. Siento pánico cuando tengo que realizar un examen importante, y me pongo tan nervioso que no respondo todo lo que sé	1	2	3	4	5
30. Habitualmente cuando el profesor/a explica yo estoy pensando en otras cosas y no escucho lo que dice.	1	2	3	4	5
31. Las condiciones que hay en mi casa no me permiten estudiar ni trabajar (T.V. con volumen alto, mesa o silla incomoda, mucha gente que no respeta mi horario de estudio, etc).	1	2	3	4	5
32. Tengo problemas con mis padres, hermanos o amigos que me impiden realizar adecuadamente los deberes en casa.	1	2	3	4	5
33. A veces no me concentro en lo que estoy haciendo porque estoy cansado/a	1	2	3	4	5
34. Me cuesta poner atención en clase	1	2	3	4	5
35. Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando o haciendo los deberes sin ningún motivo.	1	2	3	4	5
36. Como no escucho con atención, no entiendo algunas explicaciones de la clase.	1	2	3	4	5



37. Procuero aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio.	1	2	3	4	5
38. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	1	2	3	4	5
39. Trato de reunir toda la información sobre lo que estudio para comprenderlo bien	1	2	3	4	5
40. Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé y con mis propias experiencias	1	2	3	4	5
41. Procuero aplicar lo que estudio a mi vida	1	2	3	4	5
42. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	1	2	3	4	5
43. Distingo perfectamente las ideas principales de las secundarias cuando mi profesor/a está explicando	1	2	3	4	5
44. Me resulta difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto.	1	2	3	4	5
45. Cuando realizo algún trabajo escolar, a menudo me pierdo en los detalles y no recuerdo las ideas principales.	1	2	3	4	5
46. Antes de ponerme a estudiar un tema selecciono las ideas principales.	1	2	3	4	5
47. Cuando estudio utilizo algunas ayudas como subrayar en diferentes colores, o emplear letras en mayúsculas para distinguir lo importante de lo que no lo es.	1	2	3	4	5
48. Tomo muchas notas que son útiles cuando hago los deberes	1	2	3	4	5
49. Comparo los apuntes con los de mis compañeros para estar seguro de que están bien.	1	2	3	4	5
50. Hago resúmenes o esquemas para entender mejor lo que estoy estudiando.	1	2	3	4	5
51. Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clase en tablas o diagramas.	1	2	3	4	5
52. Utilizo los títulos de los apartados de un tema para encontrar la información más importante mientras lo leo	1	2	3	4	5
53. Si hay una clase de repaso voy a ella sin falta	1	2	3	4	5
54. Cada día después de clase hecho un vistazo a mis apuntes para comprobar si he comprendido los contenidos y corregir los errores.	1	2	3	4	5
55. Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que pueden aparecer en él.	1	2	3	4	5
56. Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar en lo que he leído, y luego lo vuelvo a leer.	1	2	3	4	5
57. Compruebo lo que el profesor está explicando durante la clase para ver si lo entiendo.	1	2	3	4	5
58. Me examino a mi mismo para comprobar que se lo que he estudiado	1	2	3	4	5
59. Tengo problemas para planificar el estudio de un tema no sé	1	2	3	4	5



qué pasos seguir.					
60. Tengo problemas para entender lo que me piden las preguntas de los exámenes	1	2	3	4	5
61. Cuando hago un examen me doy cuenta de lo que he estudiado mal.	1	2	3	4	5
62. Memoriza reglas gramaticales, palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir.	1	2	3	4	5
63. No sé como estudiar las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5
64. Cuando realizo los exámenes y las tareas escolares, me doy cuenta de que no entiendo lo que el profesor/a pretende y por ello me quedan cosas sin comprender.	1	2	3	4	5

3. Cuestionario de motivación



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
TRABAJO DE GRADUACIÓN

MOTIVACIÓN (Tomado de González, C., 2002)¹

Curso: _____ Grado: _____ No Asignado

A continuación aparecen unas afirmaciones sobre tu forma de estudiar. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.

1: Nunca/Nada
5: Siempre/Mucho

1. Grado de satisfacción que tienes en relación con la nota obtenida en la evaluación pasada	1	2	3	4	5
2. Influencia de la suerte en las notas que recibes	1	2	3	4	5
3. Relación existente entre la nota que obtuviste y la que esperabas obtener en la nota media de la evaluación pasada	1	2	3	4	5
4. Grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación de los profesores	1	2	3	4	5
5. La justicia de la nota en relación a tus merecimientos	1	2	3	4	5
6. El esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	1	2	3	4	5
7. La confianza que tienes en sacar buenas notas	1	2	3	4	5
8. Dificultad (1) / facilidad (5) de las tareas escolares que realizas.	1	2	3	4	5
9. Probabilidades de aprobar todas las asignaturas del año	1	2	3	4	5
10. Tu propia capacidad para estudiar	1	2	3	4	5
11. Importancia que das a las buenas notas	1	2	3	4	5
12. Interés que tomas por estudiar.	1	2	3	4	5
13. Cantidad de satisfacción que te proporciona estudiar	1	2	3	4	5
14. Grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías	1	2	3	4	5
15. Afán que tú tienes en sacar buenas notas	1	2	3	4	5
16. Capacidad pedagógica de tus profesores	1	2	3	4	5
17. Persistencia después de que no has conseguido una tarea o ésta te ha salido mal.	1	2	3	4	5
18. Exigencias que te pones a ti mismo respecto al estudio	1	2	3	4	5
19. Tu conducta cuando haces un problema difícil (1: abandono rápidamente, 5: sigo trabajando hasta el final)	1	2	3	4	5
20. Ganas de aprender	1	2	3	4	5
21. Frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	1	2	3	4	5
22. Tu aburrimiento en las clase	1	2	3	4	5

¹Este instrumento es una adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro (Manassero, M.A. y Vázquez, A., 1995).

4. Cuestionario de relaciones interpersonales



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
TRABAJO DE GRADUACIÓN

RELACIONES INTERPERSONALES

(Tomado de González C., 2002)

Curso:

Grado:

No. Asignado:

A continuación aparecen unas afirmaciones sobre tu motivación hacia el aprendizaje. Valora marcando el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.

1: Nunca/Nada

5: Siempre/Mucho

Relaciones entre los trabajadores del establecimiento:

1. Muchos profesores parecen estar sólo pendientes del reloj para dejar el trabajo.	1	2	3	4	5
2. Los trabajadores parecen estar orgullosos del establecimiento	1	2	3	4	5
3. Todos los empleados del establecimiento ponen gran esfuerzo en lo que hacen	1	2	3	4	5
4. Todo lo que hacen los profesores no parece ser de una forma voluntaria.	1	2	3	4	5
5. En general, aquí se trabaja con entusiasmo.	1	2	3	4	5
6. Es difícil que los profesores hagan un trabajo fuera de sus horas laborales.	1	2	3	4	5
7. Por lo general el trabajo que realizan los profesores del establecimiento parece muy interesante.	1	2	3	4	5
8. Los profesores no acostumbran a trabajar en equipo.	1	2	3	4	5
9. Los profesores se esfuerzan en ayudar a los profesores nuevos que llegan, para que se sientan a gusto.	1	2	3	4	5
10. El ambiente del establecimiento es bastante parecido al que podríamos encontrar en otro establecimiento, no tiene nada característico, es decir es "impersonal".	1	2	3	4	5
11. Las personas que trabajan en el establecimiento se ocupan personalmente de los demás.	1	2	3	4	5
12. Los profesores raramente participan juntos en otras actividades fuera del trabajo.	1	2	3	4	5
13. En general, las personas expresan con franqueza y sinceridad lo que piensan.	1	2	3	4	5
14. A menudo los profesores y otros trabajadores del establecimiento comen juntos al medio día	1	2	3	4	5

15. Los trabajadores del centro (incluidos los profesores) con tareas muy distintas no se llevan entre sí.	1	2	3	4	5
16. Con frecuencia los profesores hablan entre sí de sus problemas personales.	1	2	3	4	5
17. A menudo, los profesores crean problemas hablando de otros a sus espaldas.	1	2	3	4	5
18. El director/a suele dirigirse a los profesores como si fuese su jefe y no un compañero más.	1	2	3	4	5
19. El director/a suele felicitar a los demás profesores cuando hacen algo bien.	1	2	3	4	5
20. Normalmente el director/a valora y lleva a la práctica las ideas de los profesores.	1	2	3	4	5
21. A menudo el director/a critica y "regaña" a los profesores por cosas que parecen de poca importancia.	1	2	3	4	5
22. El director/a parece esperar demasiado de los profesores del establecimiento.	1	2	3	4	5
23. Los profesores comentan al director/a sus problemas personales.	1	2	3	4	5
24. El director defiende siempre a todos los trabajadores del (centro incluidos los profesores).	1	2	3	4	5

Relaciones entre alumnos y profesores

25. Los alumnos ponemos mucho interés en las tareas que hacemos en clase	1	2	3	4	5
26. Los alumnos de esta clase estamos distraídos habitualmente	1	2	3	4	5
27. A menudo los alumnos pasamos el tiempo deseando que acabe la clase	1	2	3	4	5
28. La mayoría de alumnos de esta clase ponemos mucha atención a lo que dice el profesor.	1	2	3	4	5
29. Muy pocos alumnos participamos en las discusiones o actividades de clase.	1	2	3	4	5
30. Muchos de nosotros nos distraemos en clase haciendo cosas que no debemos (dibujando, pasándonos notas, etc.)	1	2	3	4	5
31. A veces, exponemos los trabajos hechos en clase a nuestros compañeros.	1	2	3	4	5
32. Mientras explica el profesor, muchos de nosotros parece que estamos medio dormidos.	1	2	3	4	5
33. A veces, hacemos trabajos extras para la clase por propia iniciativa.	1	2	3	4	5
34. Realmente me gusta esta clase.	1	2	3	4	5
35. Todos los compañeros de clase nos conocemos muy bien.	1	2	3	4	5
36. No estamos muy interesados en conocer a todos nuestros compañeros.	1	2	3	4	5



37. En esta clase se hacen muchas amistades	1	2	3	4	5
38. Formamos grupos para hacer trabajos de clase con mucha facilidad.	1	2	3	4	5
39. A los alumnos nos gusta colaborar en los trabajos con otros compañeros.	1	2	3	4	5
40. Nos ayudamos unos a otros a hacer nuestros deberes.	1	2	3	4	5
41. Los alumnos no tenemos muchas oportunidades de conocernos entre nosotros.	1	2	3	4	5
42. Tardamos mucho en conocer a todos los compañeros por su nombre.	1	2	3	4	5
43. Hay grupos de alumnos que no se sienten bien en esta clase.	1	2	3	4	5
44. Algunos compañeros de clase no se llevan bien entre ellos.	1	2	3	4	5
45. Los profesores dedican muy poco tiempo en hablar con nosotros.	1	2	3	4	5
46. Los profesores se interesan personalmente por nosotros	1	2	3	4	5
47. Los profesores parecen más nuestros amigos que nuestros superiores.	1	2	3	4	5
48. Los profesores sobrepasan sus obligaciones para ayudar a los alumnos.	1	2	3	4	5
49. A veces los profesores nos avergüenzan por no saber las respuestas correctas.	1	2	3	4	5
50. Los profesores nos hablan como si fuésemos niños pequeños.	1	2	3	4	5
51. Cuando solicitamos a los profesores que nos hablen sobre un tema, siempre buscan tiempo para hacerlo.	1	2	3	4	5
52. Los profesores nos consultan los temas que nos interesan aprender.	1	2	3	4	5
53. Los profesores no confían en nosotros	1	2	3	4	5
54. Los alumnos debemos tener cuidado con lo que decimos en clase.	1	2	3	4	5

