

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS
DE LA EDUCACION



**determinantes
del
rendimiento
académico**

DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Departamento de Prospección Educativa

DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

© SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Textos: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Imprime: IMNASA. Menorca, 47. Madrid

Depósito Legal: M. 39.160-1976

I.S.B.N. 84-369-0090-1

Impreso en España

La presente investigación se comenzó en enero de 1975, siendo el director del Gabinete de Investigación y Evaluación José Ramón Torregrosa Peris.

Agradecemos la colaboración prestada por los colegios nacionales «Carrero Blanco», «Pablo Montesi- no», «Sanz Raso» y «Juan Zaragüeta», y el centro privado «Gredos», sin la cual nunca podría haberse realizado el presente trabajo. Lugderio Espinosa y Rafael Asenjo realizaron los cálculos estadísticos y M.ª Jesús Jiménez llevó a cabo con eficacia la transcripción del manuscrito.

INDICE

	<i>Págs</i>
1. Introducción teórica	15
1.1. Personalidad, motivación y rendimiento académico ...	17
1.2. Expectativas de los maestros y rendimiento académico de los alumnos	18
1.3. Socialización y rendimiento académico	19
2. Planteamiento del trabajo	23
2.1. Objetivos	23
2.2. Muestra	23
2.3. Variables que se han considerado	25
3. Medidas de rendimiento e inteligencia	29
3.1. Rendimiento	29
3.2. Inteligencia	30
— Relaciones entre inteligencia y rendimiento en lenguaje.	31
— Relaciones entre inteligencia y rendimiento en matemáticas	31
4. Las variables de personalidad y motivación en relación con el rendimiento escolar	37
4.1. Antecedentes teóricos	37
4.2. Instrumentos utilizados	40
— Dimensiones básicas de personalidad	40

	<u>Págs</u>
— Factores motivacionales	40
4.3. Resultados	41
4.3.1. Análisis global (Caracterización de la muestra).	41
— Relaciones entre personalidad-inteligencia e interrelaciones entre factores de personalidad	41
— Personalidad y motivación en relación con las notas escolares	42
— Alumnos aprobados frente a alumnos suspensos: una comparación	46
4.3.2. Diferencias entre sexos	46
A) Diferencias en puntuaciones directas	46
B) Diferencias correlacionales entre sexos	47
4.3.3. Selección por curso escolar	52
A) Diferencias en puntuaciones directas	52
B) Diferencias correlacionales entre los cursos de 6.º y 7.º de EGB	53
4.3.4. Selección por colegios	60
A) Comparaciones a nivel de puntuaciones directas	60
B) Diferencias correlacionales entre colegios.	60
C) Relaciones inteligencia-emocionalidad en los diferentes grupos	69
D) Estructura y dinámica de las variables de personalidad y motivación dentro de cada colegio	71
4.3.5. Conclusiones	77
A) Aportaciones de las variables emocionales a la predicción del rendimiento académico	77
B) Diferencias emocionales constatadas en este estudio	78
C) Conclusiones de tipo metodológico	79
5. Las expectativas del maestro y el rendimiento académico ...	85
— La medida de las expectativas	87
— Resultados	87

	<i>Págs.</i>
a) Características de las escalas	87
b) Relaciones de expectativas con las demás variables.	88
c) Interpretación	89
d) Expectativas, personalidad y motivación	90
— Conclusiones	91
6. Socialización y rendimiento académico	99
6.1. Planteamiento general del problema junto con referencias a trabajos e hipótesis contrastables con los datos de las investigaciones	99
6.2. Hipótesis y antecedentes teóricos	100
— Expectativas, nivel de aspiración, logro académico ...	101
— Expectativas y nivel de aspiración	102
— Estatus socioeconómico de la familia	104
6.3. Hipótesis y subhipótesis	105
6.4. Instrumentos	107
1. Información de los padres	107
2. Actitudes de los padres	107
6.5. Resultados generales	108
6.5.1. Información de los padres-actitud de los padres.	108
6.5.2. Influencias paternas en el rendimiento	111
6.5.3. Influencia de la motivación de los padres	111
6.5.4. Diferencias entre dos grupos extremos en rendimiento	112
6.6. Conclusiones finales	113
7. Resumen y conclusiones	119
8. Bibliografía	123

INTRODUCCION

1. INTRODUCCION TEORICA

El presente trabajo está claramente dividido en tres partes pero refleja dos preocupaciones comunes que han sido su punto de partida y que le dan toda la unidad que pueda tener: el concepto de rendimiento y el enfoque psicológico de la realidad educativa.

El concepto de rendimiento ha sido usado en formas muy diversas por los educadores, los investigadores de temas educativos y, en general, por todas las personas relacionadas con la educación. Los intereses de cada uno de estos grupos son distintos. Unos intentan mejorar el rendimiento de sus alumnos, otros están interesados en lograr integrar los tipos de rendimiento en un concepto unitario y otros se centran en el problema de los determinantes. De esta diversidad de intereses surge la diversidad de usos del concepto «rendimiento» que puede corroborarse fácilmente y que dificulta el diálogo y la comprensión mutua entre las personas dedicadas, en una u otra manera, a la educación.

Y si el concepto genera discrepancias, mucho más sus determinantes. En la literatura se encuentra una gama de una amplitud sorprendente, desde los problemas psicológicos «profundos» hasta las variables demográficas. Más sorprendente es aún la total incomunicación entre diversas tendencias y líneas de investigación. A partir de Revistas de Educación se podría hacer un inventario de todos los determinantes del rendimiento postulados. Resultaría muy difícil, sin embargo, saber cuál es el efecto o el peso de cada uno de ellos sobre el rendimiento y si están relacionados entre sí o si, por el contrario, son independientes.

De la equivocidad del concepto y de la multiplicidad de determinantes surge la confusión que se apodera del lector cuando intenta llegar a comprender los problemas del rendimiento. Cuanto mayor sea la información sobre el tema, tanto mayor será el grado de confusión. Las formas de superar ésta son dos, en nuestra opinión. La primera es adoptar una posición de escuela y trabajar a espaldas de otras tendencias, procedimiento tan usual como nocivo. La segunda es intentar la integración de los distintos enfoques, tarea loable pero de difícil realización en el momento actual. Remitimos al lector interesado a los siguientes artículos en los que se debaten, con mayor o menor fortuna, estos temas. Asbury, 1974, Pellechano 1972, Pelletier 1971, Farquhar and McCuaig 1972, Cardinet 1973 y Bonora 1972. En ellas, aparte de encontrar un material que invita a una reflexión detenida y a la adopción de una postura más crítica sobre los conceptos tradicionales de rendimiento, se puede obtener una documentación interesante.

Nuestro trabajo era consciente de todos estos problemas cuando se planteó. Pero pensábamos que en la escuela el alumno recibe unas enseñanzas y debe demostrar, por medio de ciertas pruebas, que las ha asimilado. El maestro juzga si esta asimilación se acerca o no al mínimo requerido y le asigna una calificación (evaluación del rendimiento). Esta determina a corto plazo la situación académica del alumno y a largo plazo puede tener efectos de mayor alcance. El rendimiento adquiere para el alumno un claro significado: es lo que va a facilitar o impedir la consecución de unas metas. Entendido así, el concepto de rendimiento pierde su ambigüedad y por esta razón se ha convertido en la variable dependiente de nuestro estudio.

En cuanto al enfoque psicológico que comparte todo el trabajo, significa que se trata de una aproximación desde una disciplina concreta. La colaboración entre psicólogos y educadores es ineludible. Existen diversos y poderosos motivos para ello, pero nos referiremos a uno sólo. La situación educativa implica a unos sujetos durante largos períodos de tiempo llegando a constituir una parte importante de su vida. Para comprender correctamente esta situación no se puede prescindir de la comprensión de los procesos psicológicos implicados. Sería absurdo pensar que los procesos perceptivos, motivacionales, actitudinales, los aspectos de la personalidad, etc., no tienen nada que ver ni ejercen influencia sobre la dinámica educativa y el rendimiento académico. La labor del psicólogo educativo estriba en demostrar esta influencia, revelar y poner de manifiesto la forma en que operan esos procesos y utilizar estos conocimientos para mejorar y facilitar el quehacer educativo. Con nuestro trabajo hemos creído responder a esta triple demanda.

Existen abundantes razones, teóricas y prácticas, que justifican la elección de un trabajo como éste. En primer lugar, la escasez de investigaciones, tanto en nuestro país como en otros (Asbury, 1974), que se ocupen de la identificación temprana de los potenciales fracasados escolares. El estudio de las variables que podrían estar relacionadas con un pobre logro académico, aunque conveniente, ha sido muy descuidado. Realizar un estudio de ese tipo es tanto más urgente cuanto que todo profesor cuenta con un porcentaje variable de niños inadaptados a la clase y con un rendimiento escolar deficiente. Muchas veces, a la base de este problema se encuentra un bajo C. I. Otras muchas, se trata de niños con C. I. normal que, sin embargo, por razones que los profesores conocen vagamente, no alcanzan el nivel establecido de ejecución académica. En cualquier caso, ni el C. I. es tan estable como vulgarmente se cree (Maltzman, 1955, Rosenthal, 1970, Guilford, 1964) ni las aptitudes y estructura cognitiva de los niños se detectan con una simple medida de inteligencia, quedando siempre abierta la posibilidad de diseñar programas de entrenamiento en el uso de niveles categoriales más útiles para el enfrentamiento de los niños con los problemas escolares (Scott, 1962; Cawley, 1968; Michael, 1968, etc.). En todas las ocasiones, los factores emocionales y los cognitivos interactúan de modo complejo, resultando difícil poder responsabilizar a los segundos de todo el peso explicativo en un problema tan amplio como la falta de rendimiento. A lo largo del presente trabajo, se defiende la necesidad de ampliar el número de variables en alguna medida

responsables de las diferencias en rendimiento, identificando aquellas relacionadas con el éxito, las implicadas en el fracaso, las que puedan mostrar una constancia por encontrarse en diferentes contextos, y aquellas otras de carácter más específico que sólo operen en interacción con otras; inclusión, en definitiva, de un número de variables potencialmente influyentes y no tradicionalmente incluidas en el estudio del rendimiento escolar.

1.1. Personalidad, motivación y rendimiento académico

En la primera parte del trabajo, se analizan las relaciones entre el rendimiento de los niños y sus características emocionales, dividiendo éstas en dos apartados. Por un lado, lo que se han llamado *dimensiones o factores básicos de personalidad*, esto es, los aspectos emocionales más generales, que con una ya notable tradición han sido estudiados en su posible implicación con el rendimiento en tareas educativas. Nombres obligados son en este caso los de Eysenck (H. J. y S. B.), Eysenck y Cookson, Cattell, Sealy y Sweney, Taylor, Elliott, Lynn, Savage, Entwistle, Child, Wilson, etc. Si se admite la contribución de los factores de personalidad en los procesos de aprendizaje, es de resaltar el interés de estudiar estas relaciones en edades tempranas, donde en parte a través de la clase y el mundo de la escuela en general, se va produciendo la génesis de la emocionalidad.

Por otro lado, la buena ejecución escolar lleva aparejada una serie de hábitos, como métodos de estudio, organización y estructuración de las tareas, participación en la marcha de la clase, relaciones con los compañeros, etc., sin cuya participación es imposible un buen rendimiento. Los hábitos sociales necesarios para seguir el proceso educativo están a la base de otros factores emocionales menos generales que los de personalidad: la *motivación* y las *actitudes*. En la bien conocida formulación de la escuela de need-achievement (Atkinson, 1964) se delimitan dos variables influyentes en la tendencia motivacional, además de la propia motivación básica del sujeto: el interés o incentivo que la tarea despierta y la probabilidad subjetiva de éxito, determinada por la dificultad de la tarea a realizar y también por la experiencia previa en tareas similares. Con esta orientación se deja abierta la posibilidad de mejora en la efectividad escolar, basada en la propia plasticidad de las tendencias motivacionales.

Estos dos aspectos, con los que en esta parte del trabajo se cubren los factores emocionales de los niños (1), interactúan con las propias habilidades y destrezas cognitivas, y determinan la mejor adaptación de unos individuos a determinados tipos de entrenamiento y enseñanza. La evidencia

(1) No pretendemos, evidentemente, haber agotado el tema. Somos conscientes, por un lado de la importancia de los factores emocionales *situacionales*, y por otro del valor práctico y de investigación que plantean los recientes estudios que relacionan la conducta *directa* —no la basada en autoinformes ni informes de otros— con el rendimiento en la clase (v. al respecto los trabajos de McKinney et al. (1975), donde se ofrecen datos de la validez incremental de las muestras de conducta sobre medidas de inteligencia, para la predicción del rendimiento escolar).

cada vez mayor de que ciertos tipos de entrenamiento son especialmente útiles con ciertos tipos de sujetos y no con otros —el reconocimiento, en suma, de que no puede haber sistema educativo eficaz que no respete las diferencias individuales—, ha desembocado en los diseños tipo ATI (Aptitude & Treatment Interaction), que sin duda alguna suponen una eficaz contribución de la psicología a la pedagogía, tan desafortunadamente dogmática en ocasiones.

1.2. Expectativas de los maestros y rendimiento académico de los alumnos

El aula es una pequeña unidad social. Su estructura formal diferencia claramente el rol del profesor (enseñanza) del de los alumnos (aprendizaje). Al mismo tiempo, se tiende a desarrollar en forma espontánea una estructura informal dentro del grupo de alumnos. La tarea asignada a éstos es la de aprendizaje, y su cumplimiento, bueno o malo, resulta afectado por los procesos de grupo. Como prueba de esta afirmación tenemos el hecho frecuentemente repetido de que unos mismos alumnos presentan rendimientos distintos con profesores distintos. Incluso con un mismo profesor se pueden apreciar distintos rendimientos si su forma de tratar a los alumnos varía de unos grupos a otros (Lewin, Lippit y White, 1939).

En principio nada impediría que se aplicase a los grupos educativos el enfoque característico de los grupos pequeños, que, si bien arranca del laboratorio, pronto se extendió a grupos en contextos naturales. Como ejemplos clásicos podemos citar los trabajos de E. Mayo (1959) en grupos de trabajadores industriales, los de W. F. White (1943) en pandillas de adolescentes, los de P. M. Blau (1955) y G. C. Homans (1953) con trabajadores de la administración y de la burocracia. Son tantos los trabajos en esta dirección que Homans (1963) ha dedicado un libro a mostrar las semejanzas en las propiedades y el funcionamiento de grupos distintos. La conclusión, muy simplificada, que se podría extraer de su libro sería que en todo grupo, dedicado a una tarea cualquiera, se desarrolla una estructura y una diferenciación de funciones y roles, que determinan cómo va a ser el cumplimiento de la tarea asignada.

En los últimos años de la década de los cincuenta y en la década siguiente comenzaron a aparecer trabajos sobre el aula como grupo. El trabajo de Coleman (1960) sobre la subcultura académica puso de manifiesto cómo los intereses de los grupos de alumnos eran contrarios muchas veces a los de los maestros y cómo este hecho interfería con un rendimiento académico adecuado. R. Schmuck (1963) estudió las relaciones entre distintas configuraciones de la estructura del grupo de alumnos y la influencia sobre su conducta y rendimiento escolar. Un ejemplo de las proposiciones que expresan los resultados de sus investigaciones es el siguiente: «Los alumnos que son conscientes de su bajo status dentro del grupo, utilizan peor sus aptitudes que los alumnos con alto status real.»

Muy relacionada con la obra de estos autores, aunque con una orientación algo distinta, están los trabajos de Rosenthal (1966, 1968, 1970) a los que dedicaremos especial atención. Este autor demostró que las expectati-

vas del experimentador podrán determinar la conducta de los sujetos de forma que incluyan en los resultados del experimento tanto o más que la misma condición experimental. Las expectativas eran de este modo una variable extraña o espúrea que había que controlar para asegurar la validez interna del experimento. Por eso se le denominó como sesgo del experimentador (experimenter bias). El paso siguiente fue demostrar este mismo efecto, pero en el aula. Las expectativas del maestro podían afectar al rendimiento de los alumnos y a su cociente intelectual. Este resultado recibió el nombre de «efecto Pygmalión» o profecía que se cumple a sí misma. El interés que despiertan estos trabajos se basa en que ponen de relieve la importancia que un aspecto tan sutil de la interacción, como las expectativas de conducta, tienen sobre resultados «objetivos» como los de un experimento o las puntuaciones en tareas escolares y en test de inteligencia.

El interés del trabajo de Rosenthal sería mucho mayor si hubiese explicado con igual claridad la forma o los mecanismos a través de los cuales las expectativas ejercen su influencia sobre la conducta. Aunque dedica el artículo citado en tercer lugar a discutir este problema, las respuestas no son satisfactorias (véanse concretamente las páginas 43 y 44). En cualquier caso, habría quedado claro qué es lo que comparte la orientación de Rosenthal con las de los autores que han trabajado con grupos en contextos naturales: la interacción, en el aula, entendida en un sentido genérico (bien como procesos de grupo, bien como resultado de expectativas recíprocas) es un determinante del rendimiento académico. Este es el enfoque que hemos adoptado para la segunda parte de nuestro trabajo.

1.3. Socialización y rendimiento académico

En Sociología de la Educación, quizás como en otras especialidades de las ciencias sociales, hay modas. Al parecer, esta frivolidad no es sólo propia de la actividad extracientífica y ello se manifiesta en el uso y desuso, utilización o abandono, a los que suelen estar sometidos métodos, teorías e hipótesis de trabajo. Son los estilos de trabajo del científico.

Es sorprendente contemplar lo frecuente que puede ser la inconsecuencia implícita en la actividad del científico, actividad a la que se suele dar el calificativo de «libre», es decir, no sometida más que a los imperativos de unos métodos considerados como la exaltación de la objetividad.

Las peripecias por las que ha atravesado el estudio de la clase social en el campo del éxito académico destacan justamente esta actitud entre caprichosa e indecisa.

Data de antiguo el intento de sistematizar las relaciones clase social-educación. Lynd y Lynd (1929) ya señalaban el aspecto selectivo de esta relación, así como su pervivencia en el sistema educativo. Globalmente el traído y llevado status socioeconómico de la familia podía ser utilizado como variable primordial en la explicación del rendimiento. Pero no era suficiente una explicación de tipo general que, con ser cierta, dejó insatis-

fechas las motivaciones inquisitivas tan abundantes en la Psicología Social. De modo que, posteriormente, Davis y Havighurst (1946), por ejemplo, plantean el problema en el nivel de las prácticas socializadoras de la familia, evidentemente distintas en unos grupos y en otros, que en su conjunto y por razones tales como la herencia lingüística, emocional o cultural en un sentido amplio favorecerían a los sujetos de alto status socio-económico.

La hipótesis clase social-éxito académico la defienden con diversa fortuna y haciendo uso de metodologías distintos autores de diferentes campos. Un intento sugestivo de verificar la relación por un cauce poco ortodoxo en este tipo de estudios es el de B. Bernstein (1961) al insistir en la relación socialización-lenguaje; dicha relación supondría que unos niños interiorizan en su medio códigos lingüísticos adecuados y otros códigos restringidos, disfuncionales para la comprensión de conceptos y la solución de tareas verbales. Del resumen que Getzels (1969) lleva a cabo en una obra tan representativa como el *Handbook of Social Psychology* parece deducirse un acuerdo consistente respecto a la clase social como determinante de la adaptación académica.

En la actualidad parece predominar una tendencia conducente a trasladar el foco de análisis desde la variable clase social, considerada muy amplia, a otras más concretas que son sus derivaciones inmediatas. Por ejemplo, en la investigación de Bayés y Garriga (1970) se habla de repertorios conductuales propios de los niños pertenecientes a grupos socioeconómicos diferentes. En el de Finlayson (1971) se habla de expectativas de clase y rendimiento infantil. Pollister y Wilson (1970) prefieren tratar el tema de las expectativas ocupacionales y el entorno cultural del niño en relación con la motivación hacia el estudio.

Sea cual sea el planteamiento que se haga de la cuestión, el caso es que la variable rendimiento se encuentra condicionada por la naturaleza del medio social del niño. Este opera como estimulante o como obstáculo. Desde este punto de vista el problema de la selectividad hay que encararlo con una perspectiva que descarte de entrada el supuesto de que la igualdad de oportunidades se logrará cuando se logre un sistema de evaluación totalmente objetivo. En el supuesto de que éste fuera factible, el hecho de la desigualdad social seguiría subsistiendo como seguirían subsistiendo sus efectos.

PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

2. PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

2.1. Objetivos

El objetivo propuesto consistió en obtener evidencia de algunos posibles factores determinantes del rendimiento escolar a niveles de 6.º y 7.º de E.G.B., considerando el peso de cada uno sobre una medida convencional de rendimiento (las evaluaciones escolares al finalizar los dos primeros trimestres del curso), así como la interrelación entre todos ellos y su incidencia conjunta en las notas obtenidas. Se consideraron específicamente tres apartados correspondientes a:

- a) Características del propio alumno (factores de personalidad y motivación, inteligencia general y aptitudes específicas).
- b) Características de los padres (información general y actitudes ante la educación).
- c) Datos obtenidos a través del profesor (calificación del alumno y pronóstico de su rendimiento).

Los instrumentos utilizados (v. más adelante) consistieron en tests y cuestionarios, que fueron aplicados en dos sesiones de dos horas de duración.

Muchos han sido los trabajos, artículos y reseñas críticas contra el uso de los tests en educación e investigación (V. Cronbach, 1975 a), y del mismo autor las anotaciones sobre el método correlacional frente al experimental propiamente dicho (1957, 1975 b). Es posible, sin embargo, encontrar reacciones constructivas frente a esos criticismos (Carnes y Daughthie, 1966; Asbury, 1974). El reconocimiento de la causación múltiple y la influencia de variables como factores socioculturales y de maduración sobre la significación de las puntuaciones de un test, así como la «sofisticación» en los análisis de los datos —se señala la posibilidad abierta al considerar variables moduladoras— son argumentos que en parte han solucionado algunos de los problemas achacados a los estudios empíricos de tipo correlacional. Por nuestra parte, sólo quisiéramos añadir que la información obtenida a partir de nuestros datos no creemos que hubiera sido posible obtenerla con otro tipo de trabajo, en las mismas condiciones económicas de tiempo y dinero.

2.2. Muestra

Incluye a alumnos de segunda etapa de E.G.B. (6.º y 7.º) de ambos sexos en diversos colegios del área de Madrid. El carácter analítico del

trabajo nos convenció de la irrelevancia de la representatividad muestral para los fines que íbamos persiguiendo. A la vez, la necesidad de interrumpir la marcha normal del curso en los grupos seleccionados nos limitó mucho a la hora de escoger los centros, obligándonos a ceñirnos a aquellos cuya colaboración fue más decidida.

En cualquier caso los cinco centros en los que se llevó a cabo la aplicación de las pruebas, ofrece una diversidad bastante notable. Hay un colegio de área urbana adscrito a una Escuela Normal y cuatro periféricas. Al mismo tiempo, uno es privado y cuatro estatales. De todas formas, será conveniente aclarar que la muestra inicial en la que pensábamos, se vio reducida en dos colegios, por razones ajenas a nuestra voluntad y con las que en principio no contábamos. Uno de ellos, el «Herrera Horia», se negó en rotundo a colaborar, y otro, el «Virgen Milagrosa», cumplimentó mal parte de las pruebas y no pudo ser incluido.

Los cinco colegios que componen la muestra definitiva son:

1. «Pablo Montesino», del barrio de Chamberí, estatal, adscrito a la Escuela Normal de Magisterio.
2. «Sanz Raso», de Vallecas (puente), estatal.
3. «Juan Zaragüeta», del Barrio de Moratalaz, estatal.
4. «Carrero Blanco», del barrio de Parla, estatal.
5. «Gredos», de Vallecas, privado.

La muestra definitiva quedó de la siguiente forma:

	CURSO 6.º		CURSO 7.º		Total
	V	H	V	H	
«P. Montesino»	24	—	25	—	49
«Sanz Raso»	33	26	25	35	119
«Juan Zaragüeta» ...	49	—	—	28	77
«Carrero Blanco» ...	—	—	61	—	61
«Gredos»	—	41 (a)	—	—	68
	—	27 (b)	—	—	—
	106	94	111	63	374

Aunque el número total de alumnos que cumplimentaron alguna de las pruebas fue de 450, el número definitivo que entró en el análisis fue de 374. La pérdida de sujetos obedeció a dos razones: la primera y fundamental fue la aplicación de las pruebas en dos sesiones, lo que llevó a que determinados sujetos respondiesen a una parte pero no a otra. La segunda, tiene que ver con incorrecciones en las contestaciones.

Por otra parte, la muestra de alumnos determinó la de profesores y padres. Las pérdidas de sujetos en estas últimas fueron más notables, ya que no se trataba de poblaciones cautivas (como sucedería en el caso de los alumnos), sino de sujetos cuya colaboración era un requisito imprescindible.

En el caso de los profesores, el 50 % entregaron los cuestionarios que debían rellenar.

Fueron éstos: «Pablo Montesino» (6.º curso), «Sanz Raso» (6.º curso), «Juan Zaragüeta» (6.º V y 7.º H) y «Carrero Blanco» (7.º V).

En el caso de los padres contamos con cuestionarios en los siguientes centros:

	CURSO 6.º		CURSO 7.º	
	V	H	V	H
«Pablo Montesino»	—	—	—	—
«Sanz Raso»	24	—	7	—
«Juan Zaragüeta»	11	2	—	—
«Carrero Blanco»	—	—	—	—
C. C. «Gredos»	—	61	—	—

«Sanz Raso»: 31.

«J. Zaragüeta»: 13

C. C. «Gredos»: 61.

2.3. Variables que se han considerado

En conexión con los objetivos expuestos anteriormente, se han tenido en cuenta las siguientes variables:

1. *Rendimiento académico*, con dos puntuaciones, una correspondiente al área de Lenguaje y otra al área de Matemáticas.
2. *Inteligencia*, con tres puntuaciones, dos escalas del PMA (V y R) y el Otis elemental.
3. *Personalidad*, con cinco puntuaciones: Neuroticismo, Extraversión, Nerviosismo Social y dos de Rigidez: estereotipia y detallismo y autoevaluación rígida del propio esfuerzo en el trabajo.
4. *Motivación*, con cuatro puntuaciones, dos positivas y dos negativas.
5. *Expectativas del maestro*, con tres puntuaciones, una global, una parcial y el pronóstico escolar.
6. *Información y actitudes de los padres*, con dos puntuaciones.

La explicación detallada de las medidas de cada variable, así como la justificación de su uso en el presente trabajo, se dará dentro del apartado correspondiente del presente informe. Señalaremos aquí únicamente que las cuatro primeras se centran en el alumno, la quinta en el profesor y la sexta y última en los padres.

MEDIDAS DE RENDIMIENTO E INTELIGENCIA

3. MEDIDAS DE RENDIMIENTO E INTELIGENCIA

3.1. Rendimiento

El rendimiento como principal variable de nuestro estudio y única dependiente, merece unas consideraciones previas antes de especificar de qué modo se midió y por qué.

A nuestro entender, el rendimiento plantea un doble problema, el del concepto o criterio y el de medición. El criterio puede ser simple (las contestaciones o las pruebas, exámenes...) o complejo (esfuerzo, interés por el estudio, conducta...). La medición puede hacerse por pruebas objetivas, por métodos tradicionales o por una combinación de ambos. En realidad ambos problemas se entremezclan en cuanto que determinadas medidas son más adecuadas para ciertos criterios.

Gran parte de los estudios que buscan relaciones entre el rendimiento y otras variables, pasan por encima de tales problemas, con lo cual sus resultados quedan, al menos, parcialmente comprometidos. Mal se puede llegar a conclusiones válidas sobre las relaciones de aspectos psicológicos, pedagógicos o sociales, con el rendimiento, cuando éste responde a algo distinto de unos estudios a otros. Asbury (1974) informa de que al intentar clasificar a sujetos de alto y bajo rendimiento no consiguió acuerdo entre diversos jueces. Otros autores (Annesley, Odhner, Madoff, Chansky, 1970) hallaron diferencias significativas entre diversos métodos de calificación. Es razonable pensar que la evaluación del rendimiento en el aula está sujeta a estas mismas limitaciones y que, en el mejor de los casos, no pasará de ser una mera aproximación a la realidad.

Sin embargo, existe una medida de rendimiento que, independientemente de cuál sea su validez o corrección, encierra una gran importancia, sobre todo para el sujeto que la recibe. Nos referimos a las notas o calificaciones escolares que cada alumno recibe al final de una evaluación y de las que dependen aspectos tan importantes como su éxito o fracaso escolar y las implicaciones que éstos tengan para él en el futuro. Apoyándonos, pues, más en las consecuencias inmediatas y tangibles del rendimiento que en la corrección de su criterio y medición, tomamos como índice para nuestro trabajo la media de las dos primeras evaluaciones del curso en dos áreas: Lenguaje y Matemáticas.

La selección de estas dos áreas se hizo por considerarlas las de mayor importancia y continuidad entre todas las áreas de E.G.B. La razón de tomar sólo las dos primeras evaluaciones fue que el trabajo se llevó a cabo durante el tercer trimestre del curso y no nos pareció oportuno alterar la marcha del curso más de lo estrictamente necesario.

Indicamos las correlaciones que se han obtenido entre las dos medidas de rendimiento en los diferentes grupos (Tabla 1).

TABLA 1
Correlaciones entre evaluaciones de Lenguaje y Matemáticas

Grupo total	r_{LM}	
Varones		0.70***
Mujeres		0.725***
6.º varones	Col. «P. Montesino»	0.670***
6.º »	» «Sanz Raso»	0.780***
6.º »	» «Zaragüeta»	0.677***
7.º »	» «Pablo Montesino»	0.749***
7.º »	» «Sanz Raso»	0.712***
7.º »	» «Carrero Blanco»	0.697***
6.º mujeres	» «Sanz Raso»	0.726***
6.º »	» «Gredos» (a)	0.560**
6.º »	» » (b)	0.640***
7.º »	» «Sanz Raso»	0.787***
7.º »	» «Zaragüeta»	0.806***
		0.397*

Se observa, en general, que ambas evaluaciones están estrechamente relacionadas, con un nivel de significación de $p < 001$, excepto en dos grupos de niñas. Parece, en general, que los alumnos que fracasan en una materia tienden a fracasar en la otra, y que los éxitos se dan similarmente también. Sin embargo, parece que en ciertos casos se mantiene una mayor especificidad, aun cuando sigue manteniéndose una relación significativa.

3.2. Inteligencia

Nuestro interés no estribaba en explicar las relaciones de la inteligencia con el rendimiento. La gran cantidad de estudios que investigan estas relaciones desde los esfuerzos pioneros de Thurstone hasta los realizados en nuestro país, sobre todo dentro del marco de la pedagogía, han puesto de manifiesto que existe una cierta relación entre ambas variables, cuyo tamaño oscila según los casos, pero que no suele superar la cota de .60 ni bajar de .20. También se desprende de estos estudios la conclusión más general de que la inteligencia es una potencialidad que puede cristalizar o no en rendimiento, dependiendo de múltiples condiciones. Dicho de otra manera, las relaciones entre inteligencia y rendimiento están moduladas por variables como la motivación, la personalidad, el tipo de enseñanza, ... (2).

(2) En ocasiones extremas, la influencia de algunas variables hace desaparecer por completo la relación (Pelechano, 1972).

La presencia de la inteligencia en nuestro estudio, obedece a la necesidad de poder comparar su efecto sobre el rendimiento con el efecto de las demás variables consideradas, de estudiar hasta qué punto las relaciones motivación-rendimiento, expectativas-rendimiento... cambian o no, con la inteligencia de los sujetos. Esto nos impulsó a seleccionar unas medidas que teóricamente tuviesen que ver con las áreas en las que teníamos medidas de rendimiento escolar: el factor de comprensión verbal (V) y de razonamiento (R) del PMA y el Otis elemental. Conscientes de las limitaciones de los tests, nos decidimos por los que han sido más ampliamente usados en el país y reúnen un mínimo de garantías de precisión y validez. El uso de tests más elaborados no nos pareció aconsejable dada la edad de los sujetos y su número. así como el peso de la variable en nuestro estudio.

Las intercorrelaciones entre las tres medidas aparecen en la Tabla 2. Cabe destacar: 1.º) Las correlaciones entre el factor V y el Otis son las mayores, lo cual es congruente dada la fuerte saturación del test Otis en factor verbal. Los resultados obtenidos por Thurstone son similares: el factor V correlaciona con el test Otis más que el factor R. Nuestras correlaciones son más altas debido tal vez a problemas de depuración. 2.º) La correlación entre el factor V y el R es la menor, pero no tan pequeña como la obtenida por los adaptadores de la versión española del PMA. Teniendo en cuenta la constancia de la correlación (sobre .4) en tantos grupos diferentes no parece posible pensar en un resultado aleatorio y es lo que nos sugiere la existencia de problemas de depuración.

Relaciones entre inteligencia y rendimiento en lenguaje (Tabla 3)

Los coeficientes de correlación encontrados indican la tendencia a la asociación de estas dos variables. Existen, sin embargo, diferencias entre las tres pruebas. El test Otis y el factor V son los que mantienen correlaciones más altas, en el orden indicado. El factor R no presenta relación en un grupo y el tamaño de sus correlaciones es menor. Estos resultados parecen comprensibles teniendo en cuenta el significado de cada una de estas medidas.

Relaciones entre inteligencia y rendimiento en matemáticas

Como en el caso anterior, hay relación entre las dos variables y diferencias entre las tres pruebas. El factor V presenta correlaciones significativas en todos los grupos. El factor R y el test Otis fallan en dos. Observando con detenimiento la Tabla 3 se puede concluir una divergencia entre constancia y tamaño de las correlaciones. El factor V, el más constante, no es el que presenta las correlaciones más altas. El test Otis, que en un caso llega a correlacionar .62 (mayor valor de la Tabla), presenta una dispersión que va de .14 a .62.

Se puede advertir que esta dispersión es mayor que la encontrada cuando se consideraba el rendimiento en lenguaje. Allí la dispersión del test Otis iba de .41 a .58. Algo similar le ocurre al factor R: en matemáticas va de .00 hasta .54 y en lenguaje de .26 a .52.

Dos conclusiones nos parecen derivarse de aquí. El criterio de rendimiento en matemáticas es más complejo y está cruzado por más variables. Queremos hacer hincapié, por otra parte, en el gran peso de los factores verbales sobre este rendimiento, equivalente al que existe sobre el rendimiento en lenguaje, y mayor que el atribuible al factor de razonamiento. Cabe suponer que el aprendizaje de las matemáticas sigue poniendo en juego factores que no necesariamente tienen que ir relacionados con tal aprendizaje.

TABLA 2

Correlaciones entre medidas de inteligencia

Total	Varones	Mujeres	6.º V	6.º F	7.º V	7.º F	PM	JZ	SR	CB	GR
.46***	.45***	.52***	.41***	.57***	.47***	.38**	.32*	.54***	.37**	.49***	.48***
.64***	.66***	.68***	.72***	.70***	.58***	.63***	.64***	.72***	.67***	.61***	.68***
.56***	.49***	.63***	.45***	.62***	.56***	.67***	.61***	.64***	.50***	.42**	.58***

* Correlación significativa con $p < 05$.

** Correlación significativa con $p < 01$.

*** Correlación significativa con $p < 001$.

TABLA 3

Coefficientes de correlación entre variables de inteligencia y rendimiento académico. En la parte superior con la evaluación en Lengua; en la parte inferior con la de Matemáticas. Se indican sólo las correlaciones significativas. ($p < 05$, ** $p < 01$, *** $p < 001$)*

	V	R	Otis	V	R	Otis	
Totales ... ..	.42*	.31*	.45*	.52***	.58***	.77***	7.º Varones. Colegio «Sanz Raso»
	.30*	.26*	.31	.47*		.51***	
Varones ... ..	.37	.26	.50	.36*	.30*	.42**	7.º Varones. Colegio «Carrero Blanco»
	.26	.19	.26				
Mujeres ... ..	.47	.34	.41	.51*	.58**	.58**	6.º Chicas. Colegio «Sanz Raso»
	.25	.20	.28	.48**	.66**	.69**	
6.º Varones ... ..	.50	.26	.54				6.º Chicas. Colegio «Gredos»
	.58	.47	.61				
6.º Mujeres ... ..	.50	.42	.48	.69***	.64***	.71***	7.º Chicas. Colegio «Sanz Raso»
	.42	.44	.52	.42*	.47**	.47**	
7.º Varones ... ..	.26	.29	.55	.48**	.36*	.40*	7.º Chicas. Colegio «Juan Zaragüeta»
	.19	.10	.17	.42*	.47**	.47**	
7.º Mujeres ... ..	.61	.45	.55	.63	.26	.58	Colegio «Pablo Montesinos»
	.44	.54	.58	.52	.32	.46	
6.º Varones. Colegio «Pablo Montesino»..	.70***		.73***	.53	.52	.53	Colegio «Sanz Raso»
	.73***	.44**	.73***	.57	.51	.62	
6.º Varones. Colegio «Sanz Raso»..	.68***	.64***	.73***	.53	.51	.46	Colegio «Juan Zaragüeta»
	.75***	.48**	.65***	.41	.48	.51	
6.º Varones. Colegio «Juan Zaragüeta» ...	.56***	.61***	.50***	.35	.30	.41	Colegio «Carrero Blanco»
	.40**	.48**	.55***	.17			
7.º Varones. Colegio «Pablo Montesino»..	.63**		.66**	.50	.35	.44	Colegio «Gredos»
	.60**		.55*	.37	.33	.43	

**LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD
Y MOTIVACION EN RELACION
CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR**

4. LAS VARIABLES DE PERSONALIDAD Y MOTIVACION EN RELACION CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR

4.1. Antecedentes teóricos

Las relaciones entre variables emocionales-ejecución y rendimiento en determinadas tareas han ocupado la atención de los psicólogos desde hace un cierto tiempo. La constatación de que la inteligencia y los factores cognitivos no explican más que una parte de las variaciones en el rendimiento escolar fue en parte responsable del desarrollo de este campo de estudio. Investigadores tan cualificados en materia educativa como Backman y Secord (1968) recogen la aportación de las variables de personalidad del niño en la explicación de su rendimiento escolar, señalando tres posibilidades teóricas de acercamiento al mismo. El primero conlleva una interpretación tradicional, según la cual determinados rasgos de personalidad influyen en el rendimiento efectivo en materia educativa. El segundo supone una orientación en cierto modo inversa: la experiencia académica de éxito o fracaso puede moldear determinadas características y actitudes personales de tipo emocional, que por un proceso de feedback incidirán de nuevo sobre el logro futuro; por último, Backman y Secord señalan una tercera posibilidad, que supera e integra a las anteriores: la de que aptitudes intelectuales y rasgos de personalidad se desarrollan paralelamente con destrezas específicas que culminan en un buen o mal rendimiento en la escuela.

Es una cuestión de hecho, por otro lado, que al referirnos a personalidad apelamos a los procesos emocionales que se dan en toda conducta. Las orientaciones cognitivas de la personalidad, desafortunadamente (Piniños, 1967), no suelen ser muy frecuentes en los trabajos al respecto (v. el resumen de Glass, D. C., «Theories of consistency and the study of personality», en Borgatta y Lambert: *Handbook of personality theory and research*, Rand McNally, 1968).

En los momentos actuales de la investigación, el balance sobre este tipo de orientación es poco homogéneo. Los resultados discordantes entre unos estudios y otros, las conclusiones abiertamente contradictorias a que llegan unos investigadores frente a estudios previos, es común y frecuente en la literatura especializada. Creemos, sin embargo, que dentro del panorama confuso pueden entresacarse algunos datos aceptados por una buena parte de los dedicados al estudio de este problema. Uno de ellos se refiere a las variables supuestamente implicadas en el rendimiento. Debido al énfasis marcado por los primeros investigadores del tema, hay ciertas variables que se toman unánimemente en consideración.

Una de ellas es la variable de *extraversión*. La línea más coherente proviene del grupo del Maudsley y está asociada a los profesores H. J. y S. B. Eysenck, de cuya teoría se esperaba un rendimiento más pobre en los extravertidos. Utilizando la misma variable, se han realizado estudios por Entwistle y Wilson, Furneaux, Elliot y Bynner, entre otros. Prescindiendo de las consideraciones biológicas o causales que unos y otros esgrimen para explicar la diferencia entre extravertidos e introvertidos, parece que se ha llegado a un cierto consenso entre investigadores según el cual la *extraversión* sería favorecedora del rendimiento a niveles escolares primarios, y perturbadora del mismo en niveles superiores (Elliot, 1972; Bynner, 1972).

Otras veces, la variable *extraversión* no ha demostrado ninguna relación con el rendimiento escolar (Ormé, 1975), mientras que, por último, buen número de estudios han producido resultados difíciles de integrar que exigirían una mayor depuración metodológica de las escalas que la miden, así como una consideración de los factores moduladores —sexo, edad, condiciones externas— que pueden modificar la repercusión de dicha variable sobre el rendimiento escolar.

Otra variable generalmente admitida y estudiada como relevante es la de *neuroticismo* o *ansiedad básica*. Este factor, estudiado con ligeras variaciones por distintos autores (Cattell et al., 1966, Taylor, 1964, Eysenck y Cookson, 1969) parece, en general, perturbador del rendimiento escolar. También en este caso existen muchas precisiones que hacer. La ley de Yerkes-Dodson (1909) precisaba una relación curvilínea entre *drive* y rendimiento, de tal modo que los niveles óptimos de éste se lograrían con niveles intermedios de *drive*.

De acuerdo con la teoría del rasgo-estado de ansiedad (Spielberger, 1966, 1972, 1975) en la investigación sobre ansiedad e instrucción individualizada, es esencial distinguir entre ansiedad como estado transitorio *A-State* y ansiedad como rasgo estable de personalidad (*A-trait*). El *A-State*, condición emocional caracterizada por sentimientos de tensión y actividad intensificada del sistema nervioso autónomo, varía de intensidad y fluctúa en el tiempo en función del stress situacional. El *A-trait* alude a las diferencias individuales en la disposición a responder al stress psicológico con elevaciones en el estado de ansiedad.

Según la teoría, los niños con alto *A-trait* percibían las situaciones de evaluación como más amenazantes que los de bajo *A-trait*, experimentando así mayores elevaciones en el *A-State* y mayores decrementos en ejecución. Las últimas investigaciones de que tenemos noticia insisten en los efectos de dar un tipo de instrucción estructurada y procurar una buena organización del material, que al reducir el estado de ansiedad serían especialmente beneficiosos para niños de alto *A-State*.

La larga trayectoria experimental de la escuela de Iowa sobre los efectos de la ansiedad como rasgo básico, concluyó, ante la dificultad de integrar los contradictorios resultados experimentales, en la concepción de la misma como un impulso motivacional, semipermanente, activado por la situación concreta y dependiente de ella (Spence, 1964), olvidando la primitiva concepción de la ansiedad como una variable crónica o permanente, equivalente a lo que otros autores (v. Eysenck) llaman neuroticismo.

Por último el trabajo de Alpert y Haber (1960), revisa diferentes escalas de ansiedad, generales y específicas, y tras encontrar escasas relaciones significativas entre unas y otras demuestra el mayor poder predictivo de las específicas, en relación con el rendimiento académico.

En todo caso, la variable de neuroticismo ofrece resultados más coherentes que los de extraversión, mientras la investigación reciente subraya la importancia de los determinantes más concretos y específicos de la ansiedad.

Las variables de *rigidez o actitudes extremas* ante el estudio en particular, y otros aspectos más generales de la vida diaria, han sido menos incluidas en los estudios clásicos centrados en el problema del rendimiento escolar. Mientras algunos autores (Eysenck, 1960; Eysenck y Eysenck, 1962) no consideran que estas variables tengan entidad, conceptualizándolas como dependientes de otras ya aisladas, en una serie de trabajos recientes han sido precisamente estas variables las de mayor coherencia interna y resultados más homogéneos (Lera, 1975, Pelechano et al., 1975).

Los *aspectos motivacionales* han recibido gran atención desde muy distintas perspectivas teóricas. Las investigaciones más sistemáticas y pioneras correspondientes a la escuela de Mc Clelland y Atkinson tropezaron con el problema de la utilización de instrumentos de dudosa validez y escaso rigor metodológico. Por otra parte, diferentes autores especializados en el tema han coincidido en señalar la complejidad del constructo «motivación» e insistir en la necesidad de realizar un estudio pormenorizado de cada uno de los aspectos comprometidos con la misma (Birney, 1968; Clarke, 1973). En este sentido, se han abierto vías muy comprometedoras, que ofrecen resultados de gran interés para comprender el rendimiento escolar, con la utilización de escalas motivacionales de tipo más concreto, en relación con ciertos aspectos específicos, bien de sentido positivo —como autoexigencia, tendencia a la sobrecarga en el trabajo—, bien de carácter negativo —como separación entre el trabajo y la vida privada, falta de motivación, etc.— (Grupo del Instituto Max Plank, de Munich). Gough (1964) distinguió entre «Achievement via conformance» y «Achievement via independence», y el instrumento que diseñó —CPI— puede considerarse un buen predictor del rendimiento escolar, así como el de Jackson (1967) que distingue entre motivación de afiliación y de logro. La importancia de los procesos motivacionales para el rendimiento académico no ofrece ninguna duda. El interés que presenta su estudio ofrece mayores posibilidades que los propios factores de personalidad, debido precisamente a su carácter menos genérico y más específico. La investigación en este caso, discurre hacia la selección de aquellos factores motivacionales que ofrecen una mayor relación con el rendimiento, por un lado, y por otro, el estudio de qué condiciones son consideradas más favorables para incrementar la motivación en relación con las materias escolares.

Existe, al menos dentro de una perspectiva que va ganando terreno en los últimos años, otro punto de acuerdo entre las expectativas. Nos referimos al reconocimiento de los múltiples aspectos emocionales que se suscitan en los contextos escolares diarios y que impiden las generalizaciones y simplificaciones dogmáticas sobre las relaciones personalidad-rendimien-

to. Las *capacidades intelectuales* de los niños determinan en parte las relaciones entre su personalidad y su logro efectivo: una experiencia de fracaso escolar es diferente para sujetos de C. I. alto y sujetos de bajo nivel mental, por ejemplo; la *edad* altera la cualidad de la relación, en otros casos, o bien el tipo de material escolar en los diferentes cursos se ve favorecido por distintas variables, como podría ocurrir con la *extraversión*; el *sexo* podría ser otra fuente de diferencias, tanto en lo que se refiere a la propia personalidad de los niños como a los rasgos de calificación de los profesores (Harris, 1975) o incluso con una variable independiente más (Curry, 1961, y Shaw, 1961, informan que la proporción de fracasos escolares entre niños y niñas es de dos niños por cada niña). A mayor abundamiento, todas estas variables confluyen en un contexto determinado en el cual hay que considerar las interacciones con el tipo de enseñanza, características del profesor y condiciones físicas y sociales del colegio. Todo ello nos ha llevado a procurar recoger la mayor información posible de los datos obtenidos en los cuestionarios, realizando diferentes análisis en función de cada una de las variables que hemos ido comentando.

4.2. Instrumentos utilizados

Los cuestionarios de motivación y personalidad que utilizamos pertenecen a una batería de pruebas adaptada en unos casos y realizada en otros, por V. Pelechano. Tratándose de adultos, algunas de estas pruebas están en el mercado (cuestionario MAE, editado por Fraser Española, 1975) y el resto de ellas han sido descritas en publicaciones recientes (Pelechano y Avia, Marova, 1975).

Las pruebas de *adolescentes* conservan la misma orientación general teórica, aunque no han arrojado exactamente los mismos factores. Los datos de la adaptación a adolescentes y su composición factorial pueden consultarse en Lera, O. (1975). Resumimos brevemente las mismas:

Dimensiones básicas de personalidad

- Cuestionario *EN/42*.—Elaborado a partir de los cuestionarios *EN.36* de J. C. Brengelmann, y *S. B. G.*, de Eysenck, mide tres variables: Extraversión social (12 ítems), neuroticismo (13 ítems) y nerviosismo y retraimiento social (10 ítems).
- *Cuestionario RIII*.—Recoge las orientaciones del cuestionario del mismo nombre de Fish-Brengelmann (1969) y mide tres variables de *rigidez*: 1) Estereotipia y detallismo (20 ítems); 2) Autoevaluación rígida del propio esfuerzo en el trabajo (14 ítems); 3) rigidez en principios de tipo social (19 ítems). Esta tercera variable no ha sido considerada en nuestro estudio.

Factores motivacionales

Se utilizó el cuestionario MAE-I (motivación y ansiedad de ejecución) realizado a partir de los trabajos de Sedlmayr (1969), Lynn (1969) y Raynor

(1969), así como los trabajos de Alpert y Haber (1960). Nos interesaban fundamentalmente las variables motivacionales, por lo cual utilizamos éstas y no las dos de ansiedad que se registran también en el cuestionario. Las variables son:

- *Persistencia en el estudio* (8 ítems), teóricamente facilitador del rendimiento.
- *Autoexigencia y autoestima* (8 ítems), asimismo favorecedor.
- *Ausencia de motivación* para el estudio, factor negativo (13 ítems).
- *Falta de compromiso en el estudio*, o separación entre el mismo y la vida privada (18 ítems), también perturbador.

4.3. Resultados

4.3.1. Análisis global (*Caracterización de la muestra*)

En la Tabla 4 se presentan las puntuaciones obtenidas por la totalidad de la muestra.

T A B L A 4
Puntuaciones obtenidas en las variables de rendimiento, inteligencia y personalidad (N = 374)

	T O T A L E S	
	X	D.T.
Evaluación 1 (Lengua)	1,848	0,683
Evaluación 2 (Matemáticas)	1,821	1,28
Factor V PMA	16,51	6,80
Factor R PMA	9,03	5,11
Otis	40,558	11,80
Neurot.	54,70	2,46
Extraversión	8,35	3,10
Nerv. Social	6,77	1,75
Persistencia Estudio	3,50	1,32
Autoexigencia Estudio	2,71	1,46
Ausencia Motivación	5,41	2,35
Falta compromiso est.	8,34	2,86
Rigidez Laboral, estereotipia	14,37	2,83
Autovaloración esfuerzo est.	7,35	2,75

Relaciones entre personalidad-inteligencia e interrelaciones entre los factores de personalidad

(Tablas 5 y 6)

Los datos más significativos son los siguientes:

- Personalidad e inteligencia son independientes, excepto en un factor negativo de motivación (falta de compromiso), que se relaciona

- negativamente con las tres medidas de inteligencia utilizadas ($p < 001$); por otra parte, la actitud extrema correlaciona también negativamente con el razonamiento general.
- El mundo de la motivación aparece coherentemente interrelacionado, apoyando la teoría básica subyacente a las pruebas utilizadas: los factores se emparejan según lo esperado teóricamente: persistencia en el trabajo con autoexigencia ($p < 001$) y ausencia de motivación con falta de compromiso ($p < 001$). Los dos bloques aparecen como independientes entre sí.
 - Las medidas de inteligencia presentan estrechas relaciones entre todos los casos, que alcanzan la mayor cuantía en el caso del factor verbal del PMA, con el Otis (0,64).
 - Las dimensiones básicas de personalidad aparecen como independientes entre sí (neuroticismo, extraversión y rigidez). Las dos variables de rigidez correlacionan significativamente ($p < 01$), así como las dos de neuroticismo ($p < 05$). Tanto la rigidez como la extraversión parecen tener una «significación» positiva, dado que la primera —estereotipia, detallismo— correlaciona positivamente con autoexigencia y negativamente con falta de motivación, mientras la segunda lo hace con persistencia en estudio. Neuroticismo, en cambio, se relaciona sistemáticamente con el resto de factores perturbadores, lo cual indicaría su repercusión negativa sobre el rendimiento, caso de darse.

Personalidad y motivación en relación con las notas escolares.

TABLA 7

Coefficientes de correlación obtenidos entre variables de personalidad y motivación con el rendimiento escolar

	RENDIMIENTO	
	Eval. Lengua	Eval. Matemáticas
Neurot.	-.065	-.065
Extrac.	-.003	-.005
Nervios. y retraining social ... ..	.069	.039
Estereotipia trabajo (R_1) ... ..	.049	-.059
Autovaloración esfuerzo (R_2) ... ..	.045	.022
Persistencia estudio (M_1) ... ..	.159**	.109*
Autoexigencia (M_2) ... ..	.158**	-.008
Ausencia de motiv. (M_3)	-.099	-.061
Falta de compromiso (M_4)	-.271***	-.199**

La correlación entre las dos medidas de evaluación fue de .379*** (< 001) (*, correlación significativa con $p < 05$; **, con $p < 01$; ***, con $p < 001$)

Entresacamos los siguientes resultados:

- No existe relación significativa entre las evaluaciones de los niños y sus dimensiones o aspectos básicos de personalidad (neuroticismo, extraversión, nerviosismo social, rigidez y actitudes extremas ante el estudio).
- Aparecen en cambio correlaciones significativas y sistemáticas entre su motivación y su rendimiento escolar, especialmente el que se refiere a la materia de lengua, cuya evaluación se ve favorecida por las variables de persistencia en el estudio y autoexigencia y perturbada por la falta de compromiso con las notas escolares. En matemáticas influyen asimismo el factor último citado y el de persistencia en el trabajo, con menor significación. Parece, pues, que las notas obtenidas en matemáticas son algo más independientes de los factores de motivación.

Los resultados hallados coinciden con nuestras expectativas teóricas. El valor de los aspectos básicos de la personalidad a la hora de predecir en alguna medida el rendimiento escolar es muy limitado, si no nulo, como en este caso. Resultados similares han sido obtenidos por otros autores (Palechano, 1972; Brengelmann, 1975; Asbury, 1974). En todos ellos se señala el dato de que si bien determinados rasgos hipotéticos de personalidad pueden relacionarse con la eficacia o ineficacia del rendimiento (Taylor, 1964), estos factores ni poseen una estabilidad tan aceptable a través del tiempo y las situaciones, ni han producido unos datos homogéneos a través de diferentes estudios. Ello no quiere decir que las variables de personalidad tengan que ser desechadas de los trabajos sobre determinantes del rendimiento escolar. Antes bien, creemos que en investigación emocional-ejecución se ha abierto una nueva etapa, subyacente a la cual se halla el concepto de los rasgos de personalidad como *hábitos de conducta* que se conforman y moldean a lo largo de la vida del niño, parte de la cual transcurre en ambientes escolares. El valor explicativo de las medidas de personalidad no se reduce por el hecho de que a niveles prácticos y específicos sean de poca utilidad, puesto que ese mismo dato deja abierta una línea de trabajo muy prometedora: la del peso del ambiente y las diferentes condiciones y situaciones sobre los rasgos de la conducta y por tanto de sus posibilidades predictivas. El interés variará de aquellos aspectos generales y básicos a los otros menos estables, más modificables y de mayores posibilidades de predicción, como la motivación. En nuestro caso, las correlaciones significativas motivación-rendimiento apoyan los comentarios que hacemos, coherentes asimismo con trabajos anteriores (Lera, 1975; Pelechano, 1972; Entwistle y Wilson, 1970).

Por otra parte, asumimos que la falta de relación personalidad básica-rendimiento, puede deberse a la generalidad del análisis efectuado y que al buscar las correlaciones más específicas de cursos y sexos, podrán encontrarse quizá relaciones significativas.

TABLA 5

Matriz de correlaciones entre las distintas variables de inteligencia y personalidad utilizadas en el trabajo. Se incluyen sólo las correlaciones significativas

(Muestra total N = 374. * correlación significativa con $p < 05$; ** con $p < 01$; *** con $p < 001$)

	V	R	Otis	N	ES	NR	P	Aut.	AM	FC	AEx.	AE
Factor verbal (PMA)	—	*** 460	*** 640							** —141		
Factor razonamiento (PMA)		—	*** 560							* —139	** —154	
Otis			—							*** —230		
Neuroticismo				—		* 112			** 157	** 158		
Extraversión social					—		* 117					
Nerviosismo y retraimiento						—			* 119			
Persistencia en el estudio							—	*** 256				
Autoexigencia estudio								—			*** 212	* 139
Ausencia de motivación									—	*** 373	** —175	
Falta de compromiso estudio										—		
Actitud extrema trabajo											—	** 168
Autovaloración propio esfuerzo												—

TABLA 6

Niveles de significación de las relaciones entre las variables indicadas en la Tabla 2

(N = 374)

	V	R	Otis	N	ES	NR	P	Aut.	AM	FC	AEx.	AE
V	—	+001	+001							—01		
R		—	+001							—05	—01	
Otis			—							—001		
Neuroticismo				—		+05			+01	+01		
Extraversión Social					—		+05					
Nerviosismo y retraimiento						—			+05			
Persistencia en el estudio							—	+001				
Autoexigencia estudio								—			+001	+05
Ausencia de motivación									—	+001	—001	
Falta de compromiso estudio										—		
Actitud extrema trabajo											—	+01
Autovaloración propio esfuerzo												—

Alumnos aprobados frente a alumnos suspensos: una comparación

En la Tabla 8 se muestran las puntuaciones en personalidad, inteligencia y motivación, de los alumnos suspendidos (a quienes dimos una puntuación de 1) y los aprobados (a quienes dimos una puntuación de 2). Las diferencias entre ambos grupos son claras: los alumnos que suspenden son menos inteligentes ($p < 001$) y menos motivados ($p < 05$: son menos autoexigentes y se comprometen menos con su trabajo). No presentan diferencias en personalidad.

TABLA 8

Puntuaciones en las variables de personalidad, motivación e inteligencia de alumnos suspensos (SP) y aprobados (AP). En las últimas columnas, razones críticas (RC) y niveles de significación (NS)

	SP		AP		RC	NS
	X	D.T.	X	D.T.		
V	13,31	5,63	16,60	6,36	4,74	001
R	7,11	4,33	9,26	5,14	3,92	001
Otis	34,49	10,83	41,01	11,02	5,19	001
Neurot.	5,56	2,30	5,42	2,58	0,49	—
Extraversión	8,40	4,64	8,28	1,88	0,26	—
Nerv. y Retra.	6,58	1,78	6,85	1,77	1,29	—
Rigidez ₁	14,18	2,93	14,44	3,04	0,74	—
Rigidez ₂	7,25	2,11	7,32	3,26	0,2265	—
Persis. Estudio... ..	3,26	1,24	3,55	1,34	1,90	—
Autoexigencia	2,48	1,43	2,87	1,49	2,16	05
Aus. Motivación	5,70	2,48	5,34	2,34	1,24	—
Falta comprom.	9,13	2,65	8,47	2,94	2,01	05

4.3.2. Diferencias entre sexos

A) *Diferencias en puntuaciones directas*

En la Tabla 9 se muestran las diferencias por sexos en las variables de inteligencia, personalidad y motivación.

No aparecen diferencias por sexos en evaluaciones, ni en los factores del PMA; si en la prueba de razonamiento general del Otis, en que con $p < 001$ obtienen una puntuación más elevada los chicos.

Las niñas presentan un mayor nerviosismo social ($p < 05$), y una mayor autoexigencia en el estudio ($p < 05$). La falta de motivación ($p < 05$) es mayor en los chicos, los cuales autovaloran más su propio esfuerzo al estudiar ($p < 05$).

Los varones, pues, son más inteligentes y menos «nerviosos», pero también menos motivados y menos autoexigentes, valorando más su esfuerzo en el trabajo.

B) *Diferencias correlacionales entre sexos*

Basándonos en trabajos anteriores en la misma línea, hemos comparado las interrelaciones de todas las variables utilizadas obtenidas por separado entre varones y mujeres. Las tablas 10 y 11 lo representan gráficamente. Fijándonos especialmente en aquellas correlaciones diferentes en los dos casos, apuntamos los siguientes comentarios:

- Tal como ocurría en la matriz general, las notas de lengua se ven afectadas en mayor grado por las características emocionales de los niños; la persistencia en el estudio, como favorecedora y la falta de compromiso, como perturbadora, inciden en ambos casos. Ahora bien, la autoexigencia parece que solamente presenta relación significativa con la evaluación en el caso de ser chicos los sujetos utilizados, debiéndose sin duda a éstos el hecho de que se diera el mismo resultado en el análisis global. Además, en el caso de las chicas aparece una relación nueva, positiva y significativa ($p < 05$), con las notas en lengua y es de la variable de nerviosismo y retraimiento social. Por tanto, es interesante anotar que: a) las predicciones basadas en aspectos emocionales sobre el rendimiento escolar deben siempre tomar en consideración el sexo; b) más específicamente, puede hablarse de un compromiso de la emocionalidad con el rendimiento escolar en esta materia «más básico» en el caso de las chicas que en el de los chicos, en cuyo caso es la motivación la que interviene.
- Las diferencias entre varones y hembras se dan, en buena parte de los casos, por lo que se refiere a la propia dinámica de las variables de motivación y personalidad. Las llamadas «dimensiones básicas» ofrecen buenos ejemplos de ello:
 - 1) El factor de extraversión, en niñas, depende tanto de neuroticismo ($p < 05$, correlación negativa) como de falta de compromiso en el trabajo (negativa, $p < 05$), mientras aparece como independiente de ambos, y todas las demás variables, en el caso de los chicos.
 - 2) Las variables de rigidez presentan una dinámica completamente diferente en ambos casos: la autovaloración rígida del propio trabajo es independiente de todas las variables, en las niñas, mientras presenta relaciones teóricamente esperables (con motivación y la otra variable de rigidez) en el caso de los varones. Este es el caso contrario de la variable de rigidez o actitud extrema ante el trabajo, que es independiente en los niños (excepto de autoexigencia), y relacionada en las chicas con ausencia de motivación (negativamente) y con nerviosismo social (positivamente).

El factor de nerviosismo social y retraimiento, relacionado positivamente con neuroticismo en ambos sexos, presenta relaciones distintas en las demás variables: con razonamiento (R) en chicos, pero con inteligencia general (Otis) en chicas; con rigidez, en éstas, pero con los dos factores negativos de motivación en chicos; por último, como ya dijimos, correlaciona la evolución en Lengua de las chicas. Parece, pues, como si la significación psicológica de la variable fuera más favorable para las niñas.

- 3) Especialmente interesantes son las relaciones personalidad-inteligencia, prácticamente inexistentes en el grupo total. En este caso, observamos estas diferencias:

	Chicos	Chicas
Otis-Neuroticismo	(—152, p < 05)	—
Otis-Persistencia estudio	(+141, p < 05)	—
Otis-Falta compromiso	(—243, p < 001)	(—209, p < 01)
F. verbal PMA-Falta compromiso ...	(—200, p < 01)	—
F. verbal PMA-Rigidez ₂	(+148, p < 05)	—
F. Razón. PMA-Nerv. Retraim.	(+150, p < 05)	—
Otis-Nerv. Retraim.	—	(+161, p < 05)
F. Raz. PMA-Falta compr.	—	(—181, p < 05)

Tan sólo en un caso coinciden las relaciones obtenidas. Mientras no se repitan coherentemente datos como éste, únicamente señalamos que las relaciones personalidad-inteligencia son muy diferentes en función del sexo, y que parecen ser mucho más estrechas en el caso de los varones, mientras los dos aspectos resultan «relativamente independientes» en las chicas. Apurando algo más en las relaciones concretas, parece que rigidez y nerviosismo y retraimiento, al relacionarse con inteligencia, apoyarían nuestra sugerencia de unas páginas atrás, como factores de tendencia positiva para la ejecución. Lo contrario ocurre con neuroticismo, tal y como se asumía teóricamente.

- 4) Por último, la evaluación de los profesores (escalas de calificación del alumno) se relaciona con características positivas y negativas, en el caso de las niñas (califican mejor a las niñas persistentes y autoexigentes en el estudio, y peor a las que carecen de motivación para el mismo), mientras son sólo factores negativos los influyentes en el caso de los niños (ausencia de motivación, falta de compromiso, neuroticismo). Al no ser los mismos profesores no podemos hacer sino constatar esos datos.

Parece, pues, que existen en nuestra muestra diferencias notables en la estructura de personalidad entre chicos y chicas.

T A B L A 9

Diferencias entre sexos en las variables de personalidad, inteligencia y motivación. En las últimas columnas, razones críticas y nivel de significación

	CHICOS (N = 217)		CHICAS (N = 157)		RC	NS
	X	D.T.	X	D.T.		
Evaluación 1 (Lengua)	1,77	0,73	1,87	0,60	(1,447)	—
Evaluación 2 (Matemáticas)	1,85	1,54	1,84	1,67	(0,059)	—
Factor V PMA	16,17	6,84	17,25	6,93	(1,491)	—
Factor R PMA	9,32	5,08	8,95	5,21	(0,683)	—
Otis	42,32	11,69	38,85	11,43	(3,687)	001
Neuroticismo	5,46	2,49	5,40	2,40	(0,234)	—
Extraversión social	8,55	3,68	8,07	1,94	(1,629)	—
Nerv. social y retraimiento	6,58	1,70	6,92	1,807	(1,836)	05
Persistencia estudio	3,45	1,27	3,49	1,39	(0,284)	—
Autoexigencia estudio	2,53	1,35	2,92	1,51	(2,569)	01
Ausencia de motivación	5,70	2,28	5,04	2,41	(2,585)	001
Falta compromiso estudio	8,47	2,79	8,27	2,88	(0,670)	—
Rigidez laboral, estereotipia	14,13	2,74	14,54	2,94	(1,365)	—
Autovaloración, esfuerzo estudio	7,61	2,24	7,01	3,14	(2,041)	01

TABLA 10

Interrelaciones entre variables de rendimiento, inteligencia, personalidad, motivación y calificación de los profesores. Por sexos, arriba varones (N = 217) y abajo chicas (N = 157); se incluyen sólo las correlaciones significativas. Se han omitido las correlaciones entre inteligencia y rendimiento, que aparecen en la Tabla 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Eval. Lengua.	—								.196	.234		—298					
2. Eval. Matem.		—										—185					
3. V			—									—200					
4. R				—				.150						—148			
5. Otis					—	—152			.141			—243					
6. N						—		.284		.137	.197	.236					.150
7. E						—175	—					.164	.147				
8. NR ... ..	.197				.161	.259		—									
9. PE ... ..	.162								—	.161							
10. Aut.										—			.138	.223			
11. A. Mot. ... ..					.261						—	.487	—137				—158
12. F. Comp. ...	—219	—170		—182	—209	—179	—118					.266	—				—250
13. R ₁ ... ..								.151		.241	—220		—	.286			
14. R ₂														—	—135	—175	
15. Esc. Global...									.185	.153	—213				—		
16. Esc. Parcial.									.202	.154	—215						—
17. Pronóstico ...											—203						—

TABLA 11

Nivel de significación de las correlaciones indicadas en la Tabla 10. Arriba varones y abajo chicas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Eval. Lengua.	—								+01	+001		—001					
2. Eval. Matem.		—										—01					
3. V			—									—01					
4. R				—				+05						—05			
5. Otis					—	—05			+05			—001					
6. N						—		+001		+05	+01	+001					—05
7. E						—05	—										
8. NR	+05				+05	+01		—			+05	+05					
9. PE	+05								—	+05					+01		
10. Aut.									+001	—			+05	+01			
11. A. Mot.						+01					—	+001	—05				—001
12. F. Comp. ...	—01	—05		—05	—01	+05	—05				+01	—					—05
13. R ₁								+05		+05	—05		—	+001			
14. R ₂														—	—05		
15. Esc. Global...									+05	+01	—01				—		
16. Esc. Parcial.									+01	+05	—01					—	
17. Pronóstico ...											—01						—

4.3.3. Selección por curso escolar

Puesto que en nuestra muestra participan niños de ambos sexos pertenecientes a los cursos 6.º y 7.º de EGB, una vez expresados los efectos diferenciales del sexo, hemos intentado estudiar los efectos respectivos del curso, manteniendo la separación entre chicos y chicas.

A) *Diferencias en puntuaciones directas*

En la Tabla 12, las diferencias entre medias en los cuatro grupos de sujetos (6.º V, 6.º F, 7.º V, 7.º F) (1).

Por lo que respecta a las variables de personalidad observamos ciertas diferencias entre cursos, distintos en función del sexo. Parece, pues, que el efecto de la variable que queremos analizar es menor que el del sexo, por un lado, y por otro, que se encuentra mediatizado por aquél.

Dentro del grupo de varones, los de 6.º se presentan con puntuaciones más elevadas en las variables de neuroticismo, extraversión ($p < 01$) y falta de motivación ($p < 05$). En el grupo femenino, las diferencias se dan en neuroticismo (superiores las de 7.º, $p < 01$) y autoexigencia (superiores las de 6.º, $p < 05$). Asimismo, los grupos se diferencian también con respecto a su inteligencia, siendo en este caso las diferencias favorables a los grupos de 7.º (superiores en factor verbal, en ambos sexos y en inteligencia general, en el caso de los varones).

Parece, en definitiva, que dentro de los varones, los de 6.º parecen reunir peores condiciones, tanto en inteligencia como en personalidad. Dentro del grupo femenino las diferencias estarían más compensadas.

Por otro lado, es evidente que el sexo, como variable real, ofrece mayores discriminaciones que el curso, variable en cierto modo artificial y sobre todo de muy pequeña variación, en nuestro caso, al tratarse de cursos seguidos. Sin embargo, no deja de tener interés (v. Tabla 13) el que mientras algunas variables ofrecen diferencias en todos los casos (cursos y sexos), como neuroticismo, por ejemplo, otras lo hacen fundamentalmente en atención al sexo (como en ausencia de motivación, donde en ambos cursos los chicos son menos motivados que las chicas) mientras en otras variables, por último, los efectos diferenciales parecen obedecer a una interacción entre curso y sexo (p. ej. en extraversión y autoexigencia, siendo en la primera de ellas los varones de 6.º superiores, en la segunda las chicas de 6.º). Otras variables, finalmente, no ofrecen significación diferencial ni por sexo ni por curso, como la variable 1 de rigidez. Con ello queremos decir que, muchas veces estos análisis son necesarios, quizá no tanto sustantivamente cuanto para corroborar o rebatir algunas conclusiones sacadas previamente.

(1) Conviene advertir que las diferencias que en este apartado se atribuyen al curso escolar y/o edad, no pueden ser atribuidas al *colegio*, puesto que en cada grupo participaban sujetos de por lo menos dos colegios diferentes. (6.º V, 24 del «Pablo Montesino», 33 de «Sanz Raso» y 49 del «Zaragüeta»; 6.º F: 26 del «Sanz Raso» y 41 y 27 (dos clases) del «Gredos»; 7.º V: 25 del «Pablo Montesino», 25 del «Sanz Raso» y 61 del «Carrero Blanco»; 7.º F: 35 de «Sanz Raso» y 28 del «Zaragüeta»).

B) Diferencias correlacionales entre los cursos de 6.º y 7.º de EGB

En la Tabla 14 se presentan las matrices de correlaciones entre los factores en los cuatro grupos de sujetos (6.º V, 6.º F, 7.º V, 7.º F).

Analizando en primer lugar las correlaciones entre evaluaciones académicas y las demás variables, se encuentran algunos resultados nuevos dignos de señalar. El rendimiento obtenido en materia de lengua, que en anteriores análisis vimos influido por las variables de persistencia en el estudio, autoexigencia y ausencia de motivación, se ve en este análisis relacionado con variables nuevas. Con respecto a las tres citadas, podemos apreciar que:

- La autoexigencia en el trabajo influye en las notas, especialmente en el caso de los chicos (las correlaciones significativas se dan en 6.º y 7.º de varones, pero en chicas no llegan a alcanzar el nivel de significación requerido).
- La persistencia en el estudio influye en el rendimiento en materia de lengua mediante una interacción entre sexo y grado (sólo es significativa en el curso 7.º de varones).
- Se mantiene la relación entre la variable de compromiso con el trabajo y el rendimiento bajo en esta materia, siendo la cuantía similar en tres de los casos, y no alcanzando el nivel de significación en el curso 7.º de niñas.

Respecto a las variables nuevas, encontramos que:

- En los cursos de 7.º, las evaluaciones en lengua se ven relacionadas significativamente ($p < 05$) con la variable de *extraversión*, siendo la relación *positiva* en los varones y *negativa* en las chicas.
- En el curso 7.º de chicas, las variables de *neuroticismo* y *nerviosismo* y *retramiento social* presentan una relación positiva con el rendimiento ($p < 05$ y $p < 01$, respectivamente).

Recogemos en estos resultados el influjo de variables de personalidad en el rendimiento en ciertas materias escolares, en interacción compleja con ciertas variables independientes como curso, edad y sexo. De nuevo, es posible comprobar la imposibilidad de relacionar rendimiento y personalidad, en especial en lo que respecta a dimensiones básicas, de un modo general, global, expresable en un solo coeficiente de correlación. La necesidad de apreciar los efectos complejos de interacción entre variables parece obvia, en función de resultados como el que acabamos de comentar. En este caso concreto, las relaciones nuevas aparecen sistemáticamente en el curso 7.º, y en interacción con el sexo femenino.

Respecto a las evaluaciones en matemáticas, se mostraban más independientes de las características de personalidad de los sujetos. Hay que señalar de nuevo que el número de correlaciones es menor que en el caso anterior, apareciendo sin embargo algún otro dato nuevo.

- En el curso 7.º de niñas, el factor de nerviosismo y retramiento presenta correlación positiva con notas en matemáticas.

- El factor de rigidez ante el estudio es negativo para conseguir un buen rendimiento en matemáticas, en el curso 6.º, grupo de chicas.
- Solamente la falta de compromiso con el trabajo correlaciona significativamente con la evaluación en más de un caso (correlación negativa, en ambos grupos de 6.º, con $p < 001$ y $p < 01$, respectivamente).

En resumen, y recogiendo lo más saliente de los datos ofrecidos, podemos concluir que el factor falta de compromiso en el trabajo parece ser el más sistemáticamente relacionado con las dos evaluaciones; el rendimiento en matemáticas depende menos de la personalidad que el rendimiento en lengua; las variables básicas de personalidad correlacionan sólo en ciertos grupos de sujetos, dependiendo al menos de curso escolar y del sexo, y siendo la dirección de la correlación inversa de unos grupos a otros en algunos casos, como con el factor de extraversión. Por último, en nuestro caso concreto, el rendimiento de *las chicas* parece más afectado por las características de personalidad al nivel de dimensiones básicas y de modo especial en el curso 7.º de EGB.

* * *

En la Tabla 14 se indicaban también las correlaciones entre factores de personalidad y motivación entre sí y con inteligencia. Puesto que no existe un efecto generalizado del curso sobre las tendencias relacionales en este caso, ni los resultados son especialmente dignos de mención, únicamente llamaremos la atención sobre algunos puntos específicos.

Por un lado, resalta el hecho de que difícilmente se obtienen coeficientes significativos entre las mismas variables para los cuatro grupos. Las relaciones que más constancia presentan son las de los dos factores perturbadores de motivación, neuroticismo-nerviosismo social, y falta de compromiso con inteligencia general (Otis, relación negativa). En el resto de los casos las relaciones varían mucho, sin que podamos sacar la conclusión de que la variación se debe al sexo o al curso. Nuestra explicación, más bien sugeriría que se trata de efectos específicos ligados a unidades naturales (un grupo determinado de un colegio concreto), dado que, por ejemplo, la mayor parte de las correlaciones nuevas se dan en el curso 7.º de niñas, en donde aparecen, además, resultados claramente diferentes a los demás, en función de los cuales, por ejemplo, los factores emocionales de neuroticismo y nerviosismo social aparecen como favorecedores del rendimiento académico y relacionados con inteligencia general (0,26) e inteligencia verbal (0,40).

En definitiva, parece que el curso escolar es una variable a tener en cuenta, no tanto por sus características específicas, que aparecen menos marcadas que en el caso de la variable sexo, sino porque permite poner de manifiesto efectos de interacción sexo-curso y aclarar algunas de las posibles relaciones que analizamos en aquél.

Las diferencias halladas, dada la poca «distancia» entre un curso y otro, no sabemos si se deban en definitiva al propio contenido del curso, al grado propiamente dicho, a efectos específicos de los colegios o a efectos diferentes no controlados en nuestro estudio.

En cualquier caso, hemos creído poner de manifiesto que el fenómeno del rendimiento escolar, y sus determinantes, es extraordinariamente complejo, y lo que es más grave a nivel educativo, extraordinariamente variable de unos grupos a otros. A nivel metodológico, por ende, esta conclusión subraya la incapacidad de solucionar de una vez por todas los problemas que afectan a aspectos tan interesantes como el éxito o fracaso en la escuela.

TABLA 12

Diferencias entre medias por cursos dentro de los grupos de chicos (V) y chicas (F). En la última columna, razones críticas, indicándose el nivel de significación con $p < 05^*$ y $p < 01^{**}$

	6.º V (N=106)		6.º F (N=94)		7.º V (N=111)		7.º F (N=63)		R. C.	
	X	D. T.	X	D. T.	X	D. T.	X	D. N.	V	F
Neurot....	5,90	2,54	5,10	2,34	5,07	2,37	5,98	2,41	2,51**	2,31*
Extrav....	8,90	4,82	8,03	2,09	8,25	2,09	8,10	1,77	2,50**	0,21
N. R.	6,74	1,58	6,97	1,99	6,43	1,80	7,14	1,43	1,34	0,63
Pers. Est.	3,57	1,30	3,69	1,56	3,34	1,24	3,46	1,01	1,53	1,15
Autoexig.	2,50	1,27	3,22	1,57	2,56	1,43	2,71	1,48	0,35	1,96*
Aus. Mot.	6,01	2,14	5,22	2,75	5,46	2,27	4,66	1,93	1,83*	1,51
Falta compr....	8,44	2,85	7,95	3,23	8,51	2,68	8,47	2,51	0,18	1,13
R ₁	14,28	2,75	14,60	2,70	14,13	2,78	14,69	3,27	0,40	0,18
R ₂	7,63	2,38	7,28	3,95	7,58	2,11	6,55	1,90	0,16	1,55
Otis	38,53	12,01	36,97	11,73	45,84	10,22	39,52	11,01	4,83**	1,37
V	15,11	6,75	16,24	6,69	17,16	6,79	18,08	6,57	2,22*	1,70*
R	8,96	5,217	8,53	5,06	9,64	4,93	8,76	5,23	0,98	0,27

TABLA 13

Razones críticas de las diferencias entre los diversos grupos según su sexo y grado escolar, en las variables de personalidad y motivación, que se indican a la izquierda. (Detrás de cada resultado se indica, entre paréntesis, el grupo superior.)

	COMPARACION POR SEXO		COMPARACION POR CURSO		A M B O S	
	6.º V - 6.º F	7.º V - 7.º F	6.º V - 7.º V	6.º F - 7.º F	6.º V - 7.º F	6.º F - 7.º V
Neurotismo	2,31* (V)	2,39* (F)	2,48** (6)	2,25* (7)	—	—
Extraversión social	3,32** (V)	—	2,22 (6)	—	2,57** (6V)	—
Nerviosismo y retraimien- to	—	2,31** (F)	—	—	1,66 (7F)	2,30 (6F)
Persistencia estudio	—	—	—	—	—	1,74 (6F)
Autoexigencia	2,45** (F)	—	—	2,50* (6)	—	3,10** (6F)
Ausencia motivación	2,23 (V)	2,41** (V)	1,86 (6)	—	4,19** (6V)	—
Falta de compromiso	—	—	—	—	—	—
Rigidez ₁	—	—	—	—	—	—
Rigidez ₂	—	3,24** (F)	—	—	3,19** (6V)	—

TABLA 14

Matriz de correlaciones entre las variables de motivación, personalidad, inteligencia y rendimiento académico
 1.—6.º V; 2.—6.º F; 3.—7.º V; 4.—7.º F

(Por razones de claridad, hemos omitido aquí, así como en anteriores tablas, las correlaciones entre inteligencia y rendimiento, que se indicaron anteriormente —Tabla 3, pág. 25—.) Sólo aparecen las correlaciones significativas.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
		L	M	V	R	Ot.	N	E	NR	PE	Aut.	A. Mot.	FC	R ₁	R ₂
L	1										264**		—238*		
	2	—											—315**		
	3							225*		209*	213*		—360***		
	4						254*	—276*	331**						
M	1												—333***		
	2		—										—349**	—221*	
	3														
	4								256*						
V	1												—283**		
	2			—											
	3														
	4								400**						
R	1														—226*
	2				—								—264**		
	3														
	4														—258*
Ot.	1								197*	206*			—267**		
	2					—							—324**		
	3												—252**		
	4								267*						
N	1								224**						
	2						—					326**			
	3								317**			292**	355***		
	4							—338**	285*						—252*

1
2
3
4

E

—253*

—316*

1
2
3
4

NR

211*

295**

217*

—

1
2
3
4

PE

182*

253**

1
2
3
4

Aut.

271**

443***

391***

—205*

—194*

585***

388**

—

342**

225*

—

331***

1
2
3
4

R₁

1
2
3
4

R₂

—

4.3.4. Selección por colegios

Un último análisis a efectuar es el que atiende a los distintos tipos de colegios que intervinieron en nuestra muestra. El hecho de tener alumnos de cinco centros diferentes supone otra fuente de variación que consideramos de interés estudiar. Las comparaciones entre colegios han tenido que hacerse sólo en aquellos casos en que estuviesen igualadas las variables sexo y curso escolar, con el fin de evitar atribuir al colegio la razón de las diferencias debidas a alguna de las otras dos variables ya comentadas. Por ello, las comparaciones se han hecho entre los colegios «Pablo Montesino», «Sanz Raso» y «Juan Zaragüeta», cuando los grupos eran varones de 6.º de EGB; «Pablo Montesino», «Sanz Raso» y «Carrero Blanco», cuando los grupos eran varones de 7.º de EGB, y en el caso de las chicas, «Sanz Raso» y «Gredos» (cursos de 6.º) y «Sanz Raso», «Juan Zaragüeta» (cursos de 7.º). En los demás casos, nos ha parecido aventurado sacar conclusiones sobre las diferencias, dado que los alumnos pertenecían a sexo y grado diferente, y como ya hemos visto, ambas variables condicionan en gran medida los resultados.

A) Comparaciones a nivel de puntuaciones directas (Tablas 15 y 16)

Aparecen abundantes diferencias entre colegios tanto en personalidad y motivación como en inteligencia, existiendo mayor número de diferencias en los cursos de 6.º que en los de 7.º.

En las variables de inteligencia, los resultados son como sigue:

En razonamiento general, no se presentan diferencias dentro de los grupos de 7.º, pero sí en los de 6.º, tanto en chicos como en chicas, siendo las diferencias siempre desfavorables para los del colegio «Sanz Raso». Entre varones, los alumnos de mayores puntuaciones en inteligencia son los del Colegio «Pablo Montesino».

En el factor de razonamiento abstracto del PMA, las diferencias van en la dirección anterior (las chicas del Colegio «Gredos» son superiores a las del «Sanz Raso»); en los varones, los del «Zaragüeta» superan tanto a los del «Sanz Raso» como a los del «Pablo Montesino». En el factor de inteligencia verbal, el Colegio «Juan Zaragüeta» es superior al «Sanz Raso» (V) y el «Gredos» al «Sanz Raso» (F).

Resulta evidente que en todos los casos, los alumnos del Colegio «Sanz Raso» obtienen puntuaciones inferiores a los demás en los tres factores de inteligencia.

Con respecto a *personalidad*, las mayores diferencias aparecen entre grupos de chicos. En neuroticismo las únicas diferencias —grupos de varones de 7.º curso— sitúan al Colegio «Sanz Raso» con mayores puntuaciones que los otros dos («Carrero Blanco» y «Pablo Montesino»). En extraversión, por el contrario, los niños de este último colegio puntúan más alto que los del «Sanz Raso» y «Carrero Blanco». En rigidez, por último, las escasas diferencias señalan a los colegios «Sanz Raso» y «Pablo Montesino» como superiores al «Zaragüeta».

Finalmente, en *motivación*, puede constatarse que el Colegio «Pablo Montesino» resulta favorecido, en cuanto que presentan mejores puntua-

TABLA 15

Diferencias entre medias entre los distintos colegios, agrupados por sexo y curso escolar
 (SR, Colegio «Sanz Raso»; GR 1 y 2, dos grupos del Colegio «Gredos»; JZ, Colegio «Juan Zaragüeta»; PM, Colegio «Pablo Montesino»; CB, Colegio «Carrero Blanco»)

	6 . ° F									7 . ° F					
	SR			GR			GR			SR			JZ		
	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N
Verbal	13,31	5,46	26	18,46	6,91	41	15,65	6,57	26	18,79	6,84	34	17,21	6,38	28
Abstracto	6,34	5,21	26	8,56	4,53	41	10,65	5,06	26	6,76	4,36	34	11,18	5,35	28
Otis	28,12	11,61	26	39,32	10,29	41	42,12	9,43	26	37,00	10,36	33	42,50	11,59	28
Neurot.	4,41	2,32	24	5,26	2,68	38	5,54	2,00	26	5,71	2,41	34	6,32	2,47	28
Extrav.	8,12	1,72	25	7,51	2,28	41	8,77	2,03	26	7,94	1,67	34	8,29	1,94	28
N-R	6,72	2,44	25	7,07	1,78	41	7,00	1,98	26	6,97	1,45	34	7,36	1,45	28
M ₁	4,42	1,64	24	3,44	1,63	41	3,40	1,32	25	3,33	1,11	33	3,63	0,93	27
M ₂	4,08	1,91	24	3,03	1,38	37	2,74	1,54	23	2,76	1,62	33	2,90	1,55	21
M ₃	3,87	2,46	23	5,07	2,39	41	6,76	3,17	25	4,64	2,00	33	4,67	2,00	27
M ₄	8,29	3,16	24	8,31	3,36	41	6,96	3,44	23	8,45	2,40	33	8,52	2,82	27
R ₁	15,53	2,32	26	14,33	2,95	39	14,12	2,74	25	14,79	2,55	33	14,61	4,11	28
R ₂	7,31	2,04	26	7,59	5,77	39	6,80	1,78	25	6,52	2,15	33	6,64	1,68	28

T A B L A 1 5 (Continuación)

	6 . ° V									7 . ° V								
	PM			SR			JZ			PM			SR			CB		
	X	Sx	N	X	Sx	N	X	Sx	N	X	Sx	N	X	Sx	N	X	Sx	N
Verbal. ...	15,90	6,66	22	12,68	7,76	32	16,31	5,93	48	15,30	4,80	23	16,78	7,32	34	18,02	7,33	60
Abstracto.	7,86	4,18	22	6,00	4,08	31	11,58	5,38	47	9,47	4,54	23	9,03	5,35	34	9,92	5,05	60
Otis	44,77	8,36	22	31,15	15,35	32	40,29	8,52	48	49,77	9,92	22	44,07	12,52	33	44,92	8,90	60
Neurot. ...	5,81	2,55	22	6,06	2,55	32	5,92	2,63	48	4,14	2,12	21	6,11	2,84	34	4,90	2,18	60
Extrav. ...	9,04	1,43	22	7,68	1,99	32	9,62	6,85	48	9,57	2,99	21	8,00	1,74	34	7,87	1,80	60
NR	6,95	1,67	22	6,51	1,85	33	6,83	1,37	48	6,04	1,68	21	6,57	1,85	34	6,57	1,89	60
M ₁	3,84	1,06	19	3,37	1,18	32	3,61	1,50	47	4,05	1,31	19	3,46	1,29	33	3,12	1,21	60
M ₂	3,05	1,23	20	2,50	1,40	28	2,43	1,34	44	3,68	1,81	16	2,70	1,56	33	2,22	1,19	51
M ₃	7,30	2,10	20	5,31	2,05	32	5,85	2,10	48	5,05	2,50	18	5,62	2,60	33	5,63	2,20	60
M ₄	9,65	3,42	20	8,46	2,92	32	8,12	2,77	48	7,52	3,00	19	9,14	2,43	33	8,75	2,60	60
R ₁	14,75	2,57	20	15,59	2,48	32	13,00	2,62	47	15,00	3,86	18	14,53	2,47	33	13,92	2,80	59
R ₂	7,90	1,77	20	8,31	2,60	32	6,98	2,41	47	8,33	3,04	18	7,32	1,72	33	7,58	2,09	59

TABLA 16

Razones críticas de las diferencias de medias que se muestran en la Tabla 15

	6 . ° V			7 . ° V			7.° F	6 . ° F		
	PM-SR	PM-JZ	SR-JZ	PM-SR	PM-CB	SR-CB	SR-JZ	SR-GR	SR-GR	GR-GR
Neuroticismo				2,74***		2,31**				
Extraversión	2,75***			2,47**	310***					2,30**
N - R										
Rigidez ₁		2,53**	4,41***							
Rigidez ₂			2,33**							
M ₁					2,86***			2,33**	2,40**	
M ₂					3,75***			2,49**	2,64**	
M ₃	3,37***	2,59**							3,51***	2,46**
M ₄				2,12**						
Verbal			2,36**					3,21***		
Abstracto		2,86***	4,91***				3,58***		3,03***	
Otis	3,79***	3,07***	3,42***					4,13***	4,77***	

ciones en persistencia en estudio y autoexigencia, aunque solamente sobre el Colegio «Carrero Blanco», y en el curso de 7.º (V). Las alumnas del Colegio «Sanz Raso», por otra parte, dicen ser significativamente más persistentes y autoexigentes en el trabajo que sus compañeras del Colegio «Gredos». La ausencia de motivación para el trabajo escolar, para terminar, es mayor en el Colegio «Pablo Montesino» que en el «Sanz Raso» y «Zaragüeta» (6.º V) y en el «Gredos» que en el «Sanz Raso» (7.º F). En un caso se da también diferencia entre «Sanz Raso» y «Montesino», en el factor negativo de falta de compromiso, donde los niños del «Sanz Raso» son superiores.

Hay que señalar, además, que hemos añadido un cálculo de las diferencias entre los dos grupos, *a* y *b*, del Colegio «Gredos», igualados por sexo, curso y, naturalmente, condiciones del centro, observándose diferencias entre ambos en dos casos (extraversión y ausencia de motivación). Evidentemente, señalamos con ello que a pesar de haber querido afinar en nuestros análisis, considerando el peso de diferentes aspectos sobre las relaciones con el rendimiento de los niños, es evidente que a veces dentro de un mismo ambiente escolar se dan diferencias muy específicas que siempre pesan en los resultados. Con todo, tener constancia de ello creemos abunda en la orientación general que hemos mantenido en nuestro trabajo

* * *

De todo lo anterior, resulta evidente constatar que las diferencias que aparecen se concentran generalmente en torno al Colegio «Sanz Raso» frente a los demás colegios, entre los cuales no se dan unas diferencias tan claras ni sistemáticas. Por otra parte, resulta claro que el sentido de estas diferencias es negativo para dicho colegio, cuyos alumnos son menos inteligentes (general y específicamente), más altos en neuroticismo y menos extravertidos.

Por otro lado, las únicas diferencias positivas se dan en las comparaciones con el «Gredos», en que los alumnos de aquél aparecen como más persistentes y autoexigentes con el estudio. Hay que señalar que tanto el Colegio «Gredos» como el «Sanz Raso» pertenecen al barrio de Vallecas, siendo la situación de uno y otro, sin embargo, bastante diferente. Mientras el «Sanz Raso» es un colegio estatal, el «Gredos» es privado y, por tanto, no gratuito, lo cual crea una importante separación entre ambos. El Colegio «Gredos» está, además, en una zona más céntrica que el «Sanz Raso», el cual ha absorbido en los últimos años alumnos procedentes de otros colegios desaparecidos, aumentando aún más su problemática. Si hubiera que señalar un colegio especialmente favorecido, y aun cuando queda claro que estas diferencias no son tan evidentes como en el caso anterior, el Colegio «Pablo Montesino» parece el de mejores características, dándose la circunstancia de ser el único en nuestra muestra ubicado en un céntrico barrio de Madrid.

B) *Diferencias correlacionales entre colegios*

Pasamos a comentar los resultados obtenidos en el primer gran bloque de comparaciones, cuando se hallan controlados sexo (todos son varones) y curso (pertenecen a 6.º en los tres casos).

El primer dato a constatar es un compromiso de la variable de rigidez conceptualizada como autovaloración extrema del esfuerzo en el trabajo, con el rendimiento en la asignatura de lengua, ocurriendo además que de los tres colegios comparados, el influjo de esta variable sobre el rendimiento es *negativo* en un caso (Colegio «Sanz Raso»), *positivo* en otro («Juan Zaragüeta») y *no significativo* en otro («Pablo Montesino»). El resultado nos parece tanto más interesante por cuanto no había aparecido en ninguno de nuestros anteriores análisis, basándonos en los cuales hubiéramos podido considerar irrelevante el peso de este factor, siendo así que el coeficiente de correlación aparecido aquí es de una cuantía considerable ($-0,397$ en uno de los casos).

La distinta repercusión de la rigidez sobre el rendimiento escolar parece sensato atribuirlo a efectos específicos de los colegios correspondientes. Volveremos sobre esto.

Las variables de *motivación*, como en anteriores análisis, presentan una relación más estrecha con las evaluaciones, llegándose a alcanzar en dos casos coeficientes de correlación superiores a 0,50. Este resultado es digno de mención, pues resulta frecuente encontrar en la literatura especializada «lamentaciones» sobre la escasa cuantía de los coeficientes entre variables emocionales y rendimiento o ejecución (v. Gough, 1964). De las cuatro variables motivacionales, la de *falta de compromiso con el estudio*, o separación sentida entre éste y la vida privada es la que presenta relaciones más sistemáticas y altas que se dan en los tres colegios, en un caso con las dos evaluaciones (Colegio «Sanz Raso»), en otro solamente con la evaluación de Lengua (Colegio «Juan Zaragüeta») y en el tercero únicamente con la de Matemáticas (Colegio «Pablo Montesino»). El resto de los factores ofrecen correlaciones únicamente en el Colegio «Juan Zaragüeta», con coeficientes de .30 a .40, con relación al rendimiento en Lengua (factor de persistencia en el trabajo), y Lengua y Matemáticas (factor de autoexigencia). El factor III de motivación, caracterizado por *ausencia de la misma*, no ofrece relación con el rendimiento en ningún caso.

En resumen, con respecto a las relaciones de las variables emocionales y el rendimiento escolar, se dan diferencias notables entre unos colegios y otros. El Colegio «Juan Zaragüeta» es aquel en el cual dichas variables pesan más sobre el rendimiento, mientras las relaciones se reducen a un caso en el Colegio «Pablo Montesino».

El tipo de análisis efectuado nos permite, por otra parte, afinar más en algunos resultados obtenidos atendiendo al curso escolar. Vimos entonces que el grupo de 6.º varones constituido por alumnos de los tres colegios que ahora hemos comparado, arrojaba un número relativamente pequeño de relaciones significativas personalidad-rendimiento. Insistimos en que aquel resultado se debía, sin más, a la composición heterogénea de la muestra, puesto que existen efectos específicos, generalmente olvidados en los trabajos usuales, y que, sin embargo, permiten comprender algunos aspectos que inciden en el rendimiento escolar, inexplicables según la metodología e instrumentación convencionales.

El segundo gran bloque de comparaciones se refiere a los varones de curso 7.º, en donde se comparan los Colegios «Pablo Montesino», «Sanz Raso» y «Carrero Blanco» (Tabla 18).

En este caso, resulta digno de mención el hecho de que excepto la rigidez (estereotipia, detallismo) ninguna de las demás variables de personalidad o motivación correlacionan con el rendimiento escolar. La correlación de rigidez es positiva en el Colegio «Carrero Blanco» (con la evaluación de Lenguaje) y negativa en el «Sanz Raso» (con la evaluación de Matemáticas). No es significativa en el Colegio «Pablo Montesino».

Si bien puede haber muchas variables no controladas que den razón de este resultado, no podemos dejar de apreciar dos aspectos:

- 1) La naturaleza de las variables de rigidez, que aparecen comprometidas con el rendimiento escolar, pero en sentido diferente en función de colegios y grupos. El hincapié que se ha hecho en considerar estas variables como pertenecientes a un tronco impulsivo general, cuya relación con otras variables no lleva aparejada una *cualificación*, sino una activación indiscriminada (Pelechano, 1972, 1973, 1975) puede encontrar apoyo en estos resultados.
- 2) Excediéndose quizá en buscar regularidades, observamos que el Colegio «Sanz Raso» ofrece tanto en 6.º como en 7.º curso correlaciones *negativas* rigidez-rendimiento, mientras en el Colegio «Pablo Montesino» no se dan correlaciones significativas ni en 6.º ni en 7.º. Las características del propio centro, dado que los profesores de Lengua y Matemáticas no son los mismos, funcionarían aquí como las variables determinantes de los aspectos *cualificados* de la relación rigidez-logro escolar.

En el caso de las variables motivacionales, no se obtienen correlaciones con rendimiento en ninguno de los tres colegios, mientras al considerar conjuntamente los grupos varones de 7.º curso se obtenían correlaciones significativas en tres de los cuatro factores. Este resultado, no infrecuente en los trabajos al respecto (Pelechano, 1972), insiste en que el valor de las variables de motivación y emocionales, en general, se da especialmente en las muestras de un número relativamente alto de sujetos, mientras se reduce considerablemente al acercarnos a casos específicos, y no digamos ya individuales (Ormé, 1975).

Por último, consideramos los grupos de *chicas* de los cursos 6.º («Sanz Raso» vs. «Gredos») y 7.º («Sanz Raso» vs. «Juan Zaragüeta»). (Tabla 19.)

El resultado más significativo es el fuerte compromiso de las dimensiones básicas de la personalidad con ambas evaluaciones en el Colegio «Sanz Raso», grupo de 7.º. Los coeficientes de correlación que se dan llegan en un caso a ser superiores a 0.50, siendo el menor de .35. La dirección de la relación es la siguiente: el neuroticismo o ansiedad básica es *favorecedor* ($p < 01$ y $p < 05$, respectivamente) del rendimiento en ambas materias escolares. La extraversión es perturbadora de ambas ($p < 01$, Lenguaje y $p < 05$, Matemáticas) y el retraimiento y nerviosismo social es favorecedor de las dos ($p < 01$). Ninguna de las variables motivacionales presenta relación significativa con rendimiento.

Por otra parte, el grupo de 6.º del mismo colegio ofrece también una relación significativa entre neuroticismo y rendimiento en Lengua, pero en este caso de signo negativo. En los otros dos grupos, no aparecen

relaciones personalidad-rendimiento, y únicamente se mantienen las relaciones entre éste y la falta de compromiso con el estudio, naturalmente de tipo negativo.

* * *

Intentando aunar los rasgos más sobresalientes en las tres comparaciones, parece evidente que el Colegio «Sanz Raso» presenta unas características distintivas frente a los demás colegios.

Estas características podrían resumirse en lo siguiente: En principio, en este colegio se da un elevado compromiso entre la personalidad básica de los niños y su rendimiento escolar. Mientras en otros colegios y como es frecuente encontrar en buen número de trabajos publicados, la personalidad no es determinante en gran medida del rendimiento escolar, en este caso parece que las características propias de los niños a un nivel muy básico podrían explicar algunas de sus diferencias en rendimiento. Específicamente, las variables de rigidez parecen dificultar el rendimiento escolar (en el caso de los chicos y en ambos cursos); las variables de tipo emocional como neuroticismo y nerviosismo social influyen en el caso de las niñas, y en una u otra dirección, según el curso (negativamente en 6.º y positivamente en 7.º); la extraversión es perturbadora en un grupo (7.º de niñas). No podemos olvidar que el Colegio «Sanz Raso» se encuentra situado en el Puente de Vallecas, y sus condiciones tanto materiales como humanas seguramente serán responsables de su carácter diferencial, apreciable en nuestros resultados.

El resto de los colegios no presentan unos rasgos tan acusados como éste. Lo más interesante quizá sea la ausencia casi total (excepto en un caso, con el factor de falta de compromiso en el trabajo) de relaciones entre personalidad y motivación con la marcha escolar que se da en el Colegio «Pablo Montesino», que por otra parte y como ya indicamos, era el único colegio de nuestra muestra ubicado en el centro de Madrid (barrio de Chamberí).

C) *Relaciones inteligencia-emocionalidad en los diferentes grupos*

Si bien en la muestra total y como suele ser habitual, inteligencia y personalidad eran factores independientes, cabe la posibilidad de que en los casos específicos que estamos considerando, parte de las conclusiones achacadas a personalidad y motivación sean debidas en buena parte a inteligencia, en cuyo caso había que reformular algunas de las sugerencias implícitas en las mismas.

De hecho, y como norma general (Tablas 17, 18 y 19) se observa que en los grupos en que personalidad y/o motivación se relacionan de modo significativo con las notas escolares, aquellas variables están también significativamente relacionadas con inteligencia, mientras suelen ser independientes en los grupos en que personalidad-motivación no tienen repercusión significativa sobre el rendimiento. Ejemplo típico del primer caso se tiene en el Colegio «Sanz Raso» (diferentes cursos y grupos), donde ocurren casos como éste (7.º curso, en chicas):

TABLA 17

Matriz de correlaciones entre las variables de personalidad, motivación e inteligencia en alumnos VARONES DE 6.º CURSO DE E.G.B. (1.—Colegio «Pablo Montesino»; 2.—Colegio «Sanz Raso»; 3.—Colegio «Juan Zaragüeta»)

Se indican sólo las correlaciones significativas. Las dos primeras variables corresponde a las evaluaciones en Lengua (L) y Matemáticas (M), correlación significativa (* con $p < 05$, ** con $p < 01$, *** con $p < 001$)

— 89 —

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	L	M	V	R	Otis	N	E	NR	PE	Aut.	A. Mot.	FC	R ₁	R ₂
	1													
1. L...	2	—												
	3								291*	435**		—409*		—397*
2. M ...	2	—												
	3									428**			—519*	—508*
3. V... ..	2		—											
	3									297*	—363**	—284*		—375*
4. R... ..	2			—						444*	—556*			545*
	3									322*				—537**
5. Otis ...	2				—									
	3										—441*			461*
												—445*		—472**

1						
2	6. N...	365*				
3		284*	351*	345*		
1	7. E			554*	491*	
2						
3		-376*				
1	8. NR		471*			
2						
3					329*	
1	9. PE					
2						
3						-281*
1	10. Aut.					
2						462*
3						
1	11. AM			570**		
2				350*		
3				444**		
1	12. FC					
2						
3						
1	13. R ₁					567**
2						
3						

	Extrav.	Neurot.	Nerv. Retraim.
V	—431	427	569
R	—406	328	N. S.
Otis	—372	N. S.	396

Siendo las relaciones de esos mismos factores con las evaluaciones, las siguientes:

	Extrav.	Neurot.	Nerv. Retraim.
Lengua	—446	466	503
Matemáticas	—415	359	480

Ejemplo típico del segundo caso se da en los grupos de 7.º curso, en chicos, en los que motivación-inteligencia correlacionan únicamente en un caso, y tampoco aparece relación significativa motivación-rendimiento.

Existen, sin embargo, algunas excepciones a esto. Por ejemplo, el grupo de 6.º de varones del Colegio «Juan Zaragüeta», en el que se dan correlaciones motivación-rendimiento en tres de los cuatro factores de motivación, no ofrece sin embargo relación entre estos factores y la inteligencia más que en algunos casos. Tampoco se da ninguna relación entre rigidez y ningún factor de inteligencia, mientras aquel factor se relacionaba con las notas de Lengua. Con ello creemos poder sacar las siguientes conclusiones:

- Parte de las altas correlaciones encontradas en casos específicos entre la personalidad-motivación y el rendimiento podrían estar explicadas por la inteligencia, dadas las tendencias generales observadas.
- Esto no ocurre en todos los casos, ni, excepto en algunos, con todos los factores de inteligencia. El factor más independiente de las medidas emocionales suele ser el de razonamiento, mientras el factor verbal parece ser el más implicado en ellas.
- En los casos en que se dan relaciones inteligencia-rendimiento, motivación/personalidad-rendimiento, inteligencia-motivación/personalidad, no creemos que sea sensato desprestigiar la influencia de la emocionalidad sobre el rendimiento, sino, antes bien, parece digno de interés constatar la diferente *estructura y dinámica* entre factores cognitivos y emocionales que en último término responsable del rendimiento, según las características ambientales en que se desenvuelve la vida escolar. En este sentido, creemos de gran interés haber hallado, por ejemplo, que las niñas del barrio de Vallecas

que logran un buen rendimiento escolar sean al mismo tiempo las de más altas puntuaciones en neuroticismo, nerviosismo social, y de menor extraversión, y los niños, los de menor detallismo y estereotipia en el trabajo y menos rigidez hacia el mismo, y *que además* sean los más inteligentes.

D) *Estructura y dinámica de las variables de personalidad y motivación dentro de cada colegio*

Apoyando los anteriores análisis, es conveniente observar en las Tablas 17, 18 y 19 las relaciones internas de las variables emocionales para cada grupo de sujetos. La inspección de las tendencias más notables permite observar los siguientes resultados:

- Por lo que respecta a los factores de *motivación* lo más sistemático y similar para todos los grupos son las relaciones entre los factores *perturbadores*: falta de compromiso en el trabajo y ausencia de motivación.
- En cuanto a los factores de *personalidad* propiamente dichos resaltan como común las relaciones entre los factores de *neuroticismo* y *nerviosismo social*, así como la *no independencia* entre variables generalmente independientes, si bien esto se presenta en casos muy concretos: extraversión-neuroticismo y NR-extraversión, en el Colegio «Sanz Raso», y neuroticismo-rigidez y NR-rigidez, en el «Juan Zaragüeta». En el «Pablo Montesino», en una ocasión (6.º V), la extraversión se correlaciona positivamente con rigidez.
- Las relaciones entre personalidad-motivación, por otra parte, son diferentes, según los grupos, y dichas relaciones concuerdan con los resultados que se obtienen entre dichas variables y rendimiento (por ej. cuando neuroticismo es favorecedor de alguna evaluación, correlaciona positivamente con los otros factores favorecedores). Lo más común son las abundantes relaciones entre neuroticismo y motivación.
- Mención aparte merecen las variables de *rigidez*, que presentan abundantes correlaciones con el resto de las variables de tipo emocional, muy diferentes en función de los grupos, pero con gran coherencia dentro de cada grupo.
- Resulta digno de observar que mientras en unos colegios y grupos existe una gran interrelación entre variables, en otros colegios se da una gran independencia entre unas variables y otras, coincidiendo en que los grupos de mayor interrelación son aquellos en los que se da *mayor relación* entre personalidad/motivación y rendimiento. Ejemplos claros son los de 7.º F del «Sanz Raso» y 6.º V del «Juan Zaragüeta». Por el contrario, los grupos en los cuales personalidad y motivación no tienen ninguna relación con el rendimiento escolar, tampoco suelen presentar una dinámica compleja entre las distintas variables que las componen. En definitiva, al detenernos aquí en

TABLA 18

Matriz de correlaciones entre las variables de personalidad, motivación e inteligencia en alumnos VARONES DE 7.º CURSO DE E.G.B. (1.—Colegio «Pablo Montesino»; 2.—Colegio «Sanz Raso»; 3.—Colegio «Carrero Blanco»)

Las dos primeras variables, evaluaciones en Lengua (L) y Matemáticas (M). Se indican sólo las correlaciones significativas (* con $p < 05$, ** $p < 01$, *** $p < 001$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	L	M	V	R	Otis	N	E	NR	PE	Aut.	A. Mot.	FC	R ₁	R ₂
1. L... ..	1													
	2	—												
	3												346*	
2. M	1													
	2	—												
	3												—377*	
3. V... ..	1													
	2		—											
	3													
4. R... ..	1													
	2				—									
	3								309*					
5. Otis	1													
	2				—				379*					—441*
	3													

1						457*
2						
3						
6. N...	1	398*	482*			
	2	274	272			
	3		412			
7. E...	1					
	2			—408*		—446*
	3					
8. NR	1					
	2		450*		408*	450*
	3					297
9. PE	1					
	2					
	3					
10. Aut.	1					
	2					
	3					
11. AM	1				671**	
	2				562**	—409*
	3				543	
12. FC	1					
	2					
	3					
13. R ₁	1					559*
	2					
	3					335

TABLA 19

Matriz de correlaciones entre las variables de personalidad, motivación e inteligencia en ALUMNAS DE 6.º Y 7.º CURSO DE E.G.B. (1.—Chicas de 6.º del Colegio «Sanz Raso»; 2.—Chicas de 6.º del Colegio «Gredos»; 3.—Chicas de 7.º del Colegio «Sanz Raso»; 4.—Chicas de 7.º del Colegio «Juan Zaragüeta»)

Las dos primeras variables corresponden a las evaluaciones en Lenguaje (L) y Matemáticas (M). Se indican solamente las correlaciones significativas (* con $p < 05$, ** con $p < 01$, ***, $p < 001$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	L	M	V	R	Otis	N	E	NR	PE	Aut.	A. Mot.	FC	R ₁	R ₂
1. L	1													
	2					—519*								—552**
	3					466**	—466**	503**						
	4													
2. M... ..	1													
	2	—												
	3					359*	—415*	480**						—341**
	4													
3. V	1													
	2		—											—498*
	3					427*	—431*	569**						
	4													
4. R... ..	1													
	2			—										—452*
	3					328*	—406*							
	4									—449*				
5. Otis	1													
	2				—									—483*
	3						—372*	396*			—261*	—298*		
	4													—385*

2	—	271	238*	—428*	412*
6. N... ..	3	—412*	—409*		
	4	345*			
1				—291*	
7. E... ..	2				
	3	—553**			
	4				
1			—487*	446*	
8. NR	2	—			
	3				
	4				
1			460*		
9. PE	2	—	305*		—435*
	3				
	4				
1					674**
10. Aut.	2		—		
	3			444*	535*
	4				
1					
11. A. Mo. ...	2		—	394*	—498*
	3			386*	
	4				
1					
12. FC	2			—	
	3				
	4				

considerar las relaciones entre variables emocionales, cuando nuestro objetivo de estudio no era éste, sino su incidencia sobre el rendimiento, queríamos llamar la atención sobre el hecho de que el valor que tienen tanto personalidad como motivación para la predicción del rendimiento académico no puede fijarse *a priori*, dado que las relaciones entre las mismas variables de personalidad, esto es, la repercusión y significación que estas variables poseen, no es tampoco única ni estable, sino que puede variar en función de algunas características, algunas de las cuales hemos controlado (sexo, curso, tipo de colegio), y algunas otras que necesariamente han debido escaparse a nuestras posibilidades de control.

Concluimos con este análisis, que parece razonable aceptar que las diferencias relacionadas con la ubicación y el medio físico del centro, que en buena medida señalan diferencias de status social, afectan significativamente tanto a las características cognitivas y emocionales de los niños cuanto a la dinámica conducente a un efectivo rendimiento escolar.

En alguna medida nos ha parecido que en el proceso seguido al efectuar los diversos tipos de análisis hemos ido acercándonos cada vez más a los caracteres más específicos que en un primer momento intentábamos apresar. En este sentido, el análisis de las diferencias por colegios nos parece el más fructífero y el más real, puesto que la «manipulación» de las unidades de análisis es mínima (la clase es una unidad «natural», frente a la agrupación por cursos, por ejemplo). Por otro lado, el comparar unos colegios y otros manteniendo el control de las demás variables —sexo y curso— reduce necesariamente la arbitrariedad y los sesgos estadísticos a que todo tipo de análisis correlacional se ve sometido, y que aleja los datos empíricos de los reales.

4.3.5. Conclusiones

A) Aportaciones de las variables emocionales a la predicción del rendimiento académico

En la Tabla 20 hemos resumido todas las correlaciones significativas aparecidas entre emocionalidad y rendimiento, en los distintos análisis realizados en el trabajo. Los resultados más señalados son los siguientes:

- 1) En los distintos grupos se pone de manifiesto que el rendimiento en Lengua tiene una mayor relación con la emocionalidad que el rendimiento en Matemáticas, en todos los casos más independiente de aquélla.
- 2) En general, el rendimiento académico guarda una mayor relación con las variables de tipo motivacional que con las dimensiones básicas de personalidad.
- 3) El factor motivacional de falta de compromiso con el estudio, entendido también como separación entre el mundo privado y el

mundo escolar, es sin duda alguna el de mayor interés para entender y predecir el rendimiento académico. Este dato nos parece de interés, por dos razones: en primer lugar, porque constata un hecho común en otras ramas de la psicología, y es el de que sabemos más sobre los aspectos negativos del psiquismo que sobre los positivos. En nuestro caso, parece como si el decremento del rendimiento pudiera ser en buena parte explicado por las variables perturbadoras del mismo, mientras su incremento no se ve en igual medida explicado por las variables facilitadoras. En segundo lugar, y ello es más esperanzador, el hecho de que este factor a que nos hemos referido no sea general y básico, sino motivacional y semi-permanente, deja abiertas posibilidades de mejora y modificación en función de variaciones en aspectos ambientales exteriores al propio sujeto.

Resultados más específicos indican que:

- 4) En la muestra total (N=374) existe una relación entre motivación y rendimiento, pero *no la hay* entre rendimiento y personalidad.
- 5) El rendimiento escolar se ve afectado por las variables emocionales de modo ligeramente diferente en función del sexo, interviniendo en las chicas un factor de *nerviosismo social* como favorecedor del logro escolar, mientras en los varones éste solamente se relaciona, y en mayor grado que en las chicas, con la motivación.
- 6) A medida que se restringen las unidades de análisis y se controlan variables como sexo y curso escolar, empiezan a aparecer mayores compromisos entre personalidad y rendimiento, al tiempo que se reducen las relaciones rendimiento-motivación. Ello indicaría que las variables de personalidad *sí* presentan de hecho relaciones con el rendimiento académico pero que son específicas de ciertos grupos y diferentes en cualidad según ciertas variables y parámetros, entre los cuales sabemos se encuentran sexo, curso (o edad) y tipo de colegio.
- 7) Concretamente, las relaciones son las siguientes:
 - a) El neuroticismo, así como el nerviosismo y retraimiento social es una variable implicada en el rendimiento en el caso de las chicas (nunca en los varones), aunque la relación no se da en todos los casos, ni con la misma dirección: es *positiva* —favorecedora— en general, pero se muestra *perjudicial* en el grupo de 6.º del Colegio «Sanz Raso».
 - b) La extraversión influye en el rendimiento en ciertos casos (en nuestro estudio en los cursos de 7.º, pero no en los de 6.º), siendo su repercusión sobre el mismo *favorecedora* en los varones y *perturbadora* en las chicas.
 - c) La estereotipia en el trabajo, así como las actitudes rígidas hacia el mismo y hacia la vida en general, se presentan en

diferentes grupos relacionados con el rendimiento, siendo su relación a veces positiva y a veces negativa, sin que se dé ninguna regularidad por sexo, curso o colegio (1). Parece indicarse, pues, que la relación entre rigidez y rendimiento responde a aspectos específicos de la clase, alumnos, profesor, etcétera.

- 8) La dependencia entre las características emocionales de los niños y su rendimiento escolar varía mucho de unos colegios a otros, y en nuestro caso oscila de no presentar apenas relación, como en el Colegio «Pablo Montesino» y en algún caso del «Juan Zaragüeta», hasta presentar una alta correlación con variables de personalidad, como en el grupo de chicas de 7.º del Colegio «Sanz Raso», ubicado en el barrio de Vallecas.

B) *Diferencias emocionales constatadas en este estudio*

Además de los aspectos fundamentales indicados, el tipo de trabajo realizado nos ha permitido constatar ciertas regularidades que creemos de interés indicar:

- 1) Como resulta ya tradicional en este tipo de estudios (Pelechano y Avía, 1975; Lera, 1975...), se presentan diferencias sistemáticas entre la personalidad e inteligencia de chicos y chicas, siendo estas diferencias favorables al grupo de varones. La motivación, en cambio, suele ser mayor en las chicas.
- 2) Dentro de los grupos de chicos, en nuestro estudio aparecían diferencias entre los cursos 6.º y 7.º, y éstas parecían favorables a los del curso superior. En los casos de las chicas, si bien se daban diferencias, no estaban tan marcadas en una u otra dirección.
- 3) Inteligencia y personalidad, que teóricamente y en la muestra global (N=374) no presentan ninguna relación, están específicamente relacionados dentro de algunos grupos. Los niños de diferente colegio, sexo y curso se diferencian entre sí, pues, por la dinámica propia entre las diferentes variables. Mientras en unos casos hay una dinámica compleja entre unas variables y otras, en otros grupos las variables son en su mayoría independientes. Suele coincidir que los grupos de mayor interrelación entre variables son las que más compromiso presentan entre variables emocionales y rendimiento.
- 4) Dentro de nuestros colegios, sistemáticamente, los alumnos del Colegio «Sanz Raso» presentan unas características de inteligencia y personalidad claramente desfavorables frente a todos los demás. Aunque las diferencias en el sentido positivo no son tan evidentes, se destacan los alumnos del Colegio «Pablo Montesino» por el

(1) Podría señalarse quizás, que en el Colegio «Sanz Raso», de Vallecas, la rigidez *perturba* el buen rendimiento, puesto que en los dos casos en que se da, la relación es negativa.

caso opuesto. Los dos colegios citados corresponden, respectivamente, al barrio de Vallecas y al centro de Madrid (Chamberí).

C) Conclusiones de tipo metodológico

Algunas conclusiones que se desprenden de nuestro trabajo hacen referencia no tanto a aspectos básicos cuanto a aspectos metodológicos de interés. En este sentido, creemos oportuno subrayar lo siguiente:

- 1) Se da una influencia notable del tipo de análisis efectuado sobre los resultados obtenidos, de tal modo que queda patente la conveniencia de ampliar en lo posible los criterios analíticos al estudiar el rendimiento en la escuela primaria y las posibles variables que lo favorecen y perjudican. Así, hemos visto el valor fundamental de la motivación —y sobre todo la falta de la misma— para estudiar las diferencias en rendimiento, cuando se trata de *una población amplia*; sin embargo, señalamos también el peso que iban adquiriendo los factores de personalidad a medida que se tomaban en cuenta las características más específicas de los grupos considerados, mientras se reducía, o desaparecía, en algunos casos, el peso de la motivación.
- 2) El mismo hecho de utilizar una pluralidad de análisis nos enfrenta al problema de la *especificidad* del fenómeno del rendimiento escolar. Parece evidente que lo que en unos colegios —o para un sexo, por utilizar los ejemplos más evidentes— puede favorecer un buen rendimiento en la escuela primaria, en otros colegios, con otros profesores y para el otro sexo, puede resultar perjudicial. Esta es una conclusión muy básica que se desprende de exigencias metodológicas.
- 3) El estudio, por otro lado, de las regularidades que se mantienen a través de los distintos análisis nos permite deducir las conclusiones con un grado mayor de seguridad. En nuestro caso, podemos indicar que el aspecto más mantenido en todas las ocasiones ha sido la relación entre falta de compromiso en el estudio y bajo rendimiento académico. Otros factores básicos variaban en importancia y significación, según los grupos; el otro factor perturbador, conceptualizado como ausencia de motivación, no arrojaba en ninguna ocasión relaciones significativas con el rendimiento. Por tanto, el valor de los factores utilizados en nuestro estudio es desigual y muy superior en unos casos que en otros.
- 4) Sexo, curso y colegio son variables que modulan las relaciones de personalidad y motivación sobre el rendimiento académico. Con ello resulta difícil aceptar el canon estadístico clásico de utilizar muestras muy numerosas y heterogéneas, para que los resultados puedan generalizarse y aplicarse a un número muy diverso de grupos y condiciones. Precisamente lo más importante de nuestros resultados pone de manifiesto lo complejo, por un lado, y lo rela-

TABLA 20

Coefficientes de correlación entre variables de personalidad y motivación con el rendimiento académico. En la parte superior con la evaluación en Lengua, en la parte inferior con la evaluación de Matemáticas
 Se indican sólo los coeficientes significativos (*, $p < 05$; **, $p < 01$; ***, $p < 001$)

	PERSONALIDAD					MOTIVACION				N
	N	E	NR	R ₁	R ₂	M ₁	M ₂	M ₃	M ₄	
Totales						.159**	.158**	—271***	—199**	374
Varones						.190**	.234***	—298***	—185*	217
Mujeres			.197*			.162*		—219**	—170*	157
6.º Varones							.264**	—238*	—333***	106
6.º Mujeres				—221*				—315**	—349**	94
7.º Varones		.225**				209*	.213*	—360***		111
7.º Mujeres	.254*	—276*	.331**							63

6.º Varones (Col. «Pablo Montesino») ...					—519*	24
6.º Varones (C. «Sanz Raso») ...	—377*				—409* —508**	33
6.º Varones (C. «Juan Zaragüeta») ...	.282*	.291*	.435* .428*		—314*	49
7.º Varones (C. «Pablo Montesino») ...						25
7.º Varones (C. «Sanz Raso») ...	—377*					25
7.º Varones (C. Carretero Blanco) ...	—346**					61
6.º Chicas (C. «Sanz Raso») ...	—519*				—552**	26
6.º Chicas (C. «Gredos») ...					—341**	68
7.º Chicas (C. «Sanz Raso») ...	.446** .359*	.446** —415*	.503** .480**			35
7.º Chicas (C. «Sanz Zaragüeta») ...					—355*	28

tivo, por otro (en el sentido de que no puedan darse normas de validez universal), del fenómeno del rendimiento en la escuela. No solamente no nos parece oportuno intentar apresar en unas únicas normas las relaciones de la emocionalidad con el rendimiento, sino que creemos que el único camino viable es estudiar los *tipos de factores más útiles para cada categoría* de rendimiento, en función de *ciertas condiciones y variables*.

- 5) Nuestros propios resultados y la comparación entre estos y otros trabajos que utilizan los mismos instrumentos y una metodología similar (especialmente Lera, 1975, Pelechano, 1972), indican que por encima de las diferencias debidas a la muestra, se da una concordancia entre ellos que nos lleva a afirmar la validez teórica y empírica de los instrumentos de medida (cuestionarios) utilizados en nuestro estudio.

En definitiva, y si tuviéramos que resumir en pocas palabras la orientación general y los resultados de nuestro estudio, concluiríamos que además de la inteligencia y aptitudes de cada niño existen una serie de factores de tipo emocional que estimulan su rendimiento y otros que influyen en los fracasos escolares. Hemos comprobado que ciertos factores motivacionales negativos tienen una validez general para explicar el rendimiento, que se mantiene en diferentes análisis, y hemos captado otros, más relacionados con la personalidad básica, que operan de distinta manera en cada grupo. Los factores de personalidad, en suma, intervienen de distinta manera si son niños o niñas los sujetos de estudio, si viven en un barrio de Vallecas o en el centro de Madrid, y si su edad o su curso escolar son diferentes.

La inclusión de variables psicológicas en los estudios sobre rendimiento académico permite por un lado una mejor comprensión del proceso de aprendizaje en el aula —de donde derivaría la adaptación del contenido y los métodos educativos a las diferencias psicológicas—, y por otro deja abierta la posibilidad de incremento y mejora de los resultados escolares, a partir de la adecuada manipulación de los aspectos motivacionales.

**LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO
Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO**

5. LAS EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Las experiencias de Rosenthal acerca del efecto de las expectativas de una persona sobre la conducta y rendimiento de otras abarcan un buen número de sujetos y situaciones distintas. El esquema utilizado por el autor consiste en seleccionar dos grupos (A y B) de alumnos, de sujetos experimentales, etc., someter a uno de ellos (A) a la condición experimental, que consiste en la creación de una expectativa en el maestro, experimentador, etc., y comparar luego a los dos grupos en algún aspecto previamente fijado de su conducta. A veces el esquema sufre alguna variación, como por ejemplo el someter a los dos grupos (A y B) a una misma condición experimental, seguir sometiendo al grupo A a la condición experimental de creación de expectativas y comparar luego los efectos de las dos condiciones entre sí.

Se han obtenido resultados positivos en la mayor parte de los experimentos realizados con cualquiera de los dos diseños. Lo más llamativo es la gran variedad de conductas y rendimientos sobre las que se ha conseguido influir por medio de las expectativas. Rosenthal, en su artículo resumen de 1970, cita los siguientes: rendimiento en test de inteligencia tanto verbales como no verbales, respuestas al test de Rorschach, respuestas a una entrevista estructurada y rendimiento en distintas tareas escolares. Estos experimentos han incluido una gran variedad de sujetos, lo cual habla en favor de la generalidad de estos resultados.

Sin embargo, hay dos aspectos que, pese a tener gran importancia, han quedado casi totalmente olvidadas en esta línea experimental. El primero es el origen de las expectativas. Admitamos que en todos los casos en los que se ha hecho esta experiencia, las expectativas se creaban experimentalmente. No cabe, pues, preguntarse por su origen. Este es experimental y es la metodología utilizada la que hace que sea así. Pero, si lo que se pretende es señalar la importancia de las expectativas en la situación educativa, habría que dedicar una mayor atención a desvelar cuál es su origen. Metodológicamente, es muy interesante demostrar que creando (por medio de un informe psicológico) una expectativa favorable hacia un grupo de alumnos se puede aumentar el rendimiento de estos. Desde un punto de vista educativo, ese primor metodológico debería servir para hacer el camino contrario. Es decir, para averiguar en qué casos un bajo rendimiento obedece a unas expectativas desfavorables. De aquí la importancia de conocer el origen de éstas.

El segundo aspecto olvidado se refiere a los mecanismos por los cuales las expectativas ejercen su influencia. Se han propuesto varias hipó-

tesis. Una de ellas hace referencia a los indicios visuales que el experimentador da a los sujetos. Al conseguir efectos de las expectativas sin la presencia del experimentador, usando exclusivamente la grabación de las instrucciones experimentales, se descartó esta explicación. Otra hipótesis, también rechazada, postulaba la existencia de un proceso de condicionamiento. Su rechazo se debe a no haberse encontrado una curva de aprendizaje ni en las respuestas del sujeto ni en las del experimentador.

En conjunto resulta sorprendente el poco esfuerzo dedicado a aclarar este punto, así como el escaso interés que ha despertado entre los investigadores. Existe en este sentido un cuidadoso experimento realizado por Beez (1968) y citado también por Rosenthal. Había dos grupos de maestros. A uno se les dio un informe psicológico negativo de unos niños a los que no conocían. En el otro grupo el informe era positivo. Cada maestro trabajaba individualmente con un niño al que tenía que enseñar una serie de tareas. Aunque los dos grupos habían sido igualados en cuanto a inteligencia, el segundo tuvo un rendimiento muy superior al primero, lo cual encaja con la hipótesis que pone en relación expectativas y rendimiento. El resultado más interesante fue, sin embargo, que los maestros del segundo grupo se habían esforzado mucho más y habían desplegado mayor entusiasmo en la tarea. Lo que sugiere este resultado es que una expectativa se transforma en una conducta concreta y es ésta la responsable del efecto sobre el rendimiento. Las expectativas operarían a través de la conducta.

Al margen de los problemas mencionados, estas investigaciones ilustran dos puntos importantes: la importancia de la figura del maestro y el papel decisivo de la interacción en la situación escolar. En nuestro caso, tratamos de insistir en estos aspectos con una metodología diferente. Nuestro esquema de trabajo consistió en tomar una medida de las expectativas del maestro sobre cada alumno y una serie de medidas del rendimiento en tareas escolares y en tests de inteligencia.

La ventaja de nuestro esquema era que se obtenía una medida de las expectativas realmente existentes en el contexto natural donde la interacción tenía lugar. Si aparecían relaciones con variables de rendimiento, serían relaciones ya existentes, no creadas, sino encontradas. Sería la demostración palpable de que en la situación normal de la clase el rendimiento de un alumno depende en gran medida de la expectativa que el maestro tiene formada sobre él. La desventaja obvia era la dificultad en determinar si la expectativa era o no realista (es decir, se ignoraba su origen) y en el uso de un plan no experimental, que hacía difícil la interpretación de las relaciones que pudieran aparecer.

A lo largo del trabajo se verá la forma de solucionar estos problemas. Queremos solamente resaltar el interés que encierra una correlación entre expectativas y rendimiento. Este interés estriba en que nos debería poner en guardia frente a interpretaciones dogmáticas de la evaluación del rendimiento, que habitualmente pasan desapercibidas. La interpretación de la relación puede variar, pero subsistirá siempre el hecho de su existencia, que no cabe olvidar.

La medida de las expectativas

En los estudios mencionados (Rosenthal y Beez) las expectativas se creaban por medio de un informe que se daba al maestro y la medida de la expectativa era el grado de aceptación de este informe. En nuestro caso las expectativas existen ya en el momento del estudio y su medida ha de hacerse de otra forma. Conservamos, de todos modos, la idea de considerar la expectativa como un continuo con un polo positivo y otro negativo y una intensidad creciente desde el punto medio de indiferencia hacia los dos extremos.

Denominamos «Escala de Calificación del Alumno» al instrumento destinado a este fin. Para elaborarla nos basamos en los estudios de Harvey, en que se intenta dimensionar la conducta de los alumnos en el aula, de los que seleccionamos 14 ítems que responderían a tres dimensiones fundamentales: la conducta hacia el maestro, la conducta hacia la tarea y la conducta hacia los compañeros. El contenido de los 14 ítems aparece correlacionado positivamente con el rendimiento en los estudios citados. El maestro debía cubrir una escala para cada alumno y puntuar cada ítem comparando al alumno concreto con la media de la clase. Si para el maestro cada uno de estos ítems expresa efectivamente una conducta positiva, las puntuaciones que asigne a cada alumno nos indicarán las expectativas que tiene hacia él.

En los estudios precedentes se consideraba que una expectativa era favorable cuando el maestro aceptaba un informe psicológico favorable, y desfavorable en el caso contrario. Nosotros consideramos que existe una expectativa favorable cuando el maestro percibe a un alumno favorablemente en los aspectos más importantes de la interacción dentro de la clase y que existe una expectativa desfavorable en el caso contrario.

Como teóricamente existía la posibilidad de que no todos los ítems de la escala tuviesen importancia a los ojos de los maestros, les pedimos que seleccionasen de entre ellos los cinco que él tenía como más relevantes de cara a la buena marcha de la interacción en la clase. Además, se les pedía que dieran un pronóstico sobre el futuro escolar del alumno, ya que sin duda, un pronóstico es una clara expresión de una expectativa.

En resumen, el instrumento denominado «Escala de Calificación del alumno» nos permitía obtener tres puntuaciones diferentes: una global, que era la suma de las puntuaciones a los 14 ítems (A), una parcial, que se refería a los cinco seleccionados por el maestro (B) y una que se refería al pronóstico (C).

Resultados

a) Características de las escalas

Las correlaciones entre las tres puntuaciones aparecen en la Tabla 21. Las variables B y C correlacionan alto en los cinco grupos. La variable A correlaciona muy poco con las otras dos en uno de ellos. Estos resultados están de acuerdo con nuestras hipótesis.

La variable A expresa la puntuación correspondiente a los 14 ítems de la escala que son *objetivamente* positivos para un buen funcionamiento de la clase (Harvey, 1968). Una puntuación alta en esta variable indica que el sujeto exhibe unas conductas objetivamente positivas. A su vez, la variable B expresa la puntuación correspondiente a los cinco ítems que el maestro considera más positivos. Una puntuación alta en B indica que el sujeto exhibe las conductas que el maestro considera positivas.

Por otra parte, la correlación alta entre dos variables expresa que los sujetos puntúan igual en ambos (los altos en A son altos en B, los bajos en A son bajos en B, etc.), mientras que una correlación baja indica que puntúan en forma distinta. En el primer caso la escala tiene para el maestro el mismo significado que los cinco ítems que él selecciona. En el segundo caso el significado es distinto. Cuando esto sucede, no es la puntuación del sujeto en la variable A, sino en la variable B lo que nos interesa, ya que es ésta la que se adecúa a la definición de expectativa que hemos adoptado. Por esta razón prescindido de esta puntuación y presentamos solamente las correlaciones de las puntuaciones B y C.

A partir de estos datos, quedará claro el carácter subjetivo de las expectativas. No son las conductas realmente positivas las que las determinan, sino las que el maestro piensa que son positivas. Otro dato apunta en la misma dirección. Los cinco ítems seleccionados varían de un maestro a otro; no hay acuerdo total en ningún caso y parcial en muy pocos. Para un maestro las conductas más interesantes son unas determinadas y para otros esas conductas son otras completamente distintas. De los 14 ítems, sólo cuatro no aparecen en las diversas selecciones hechas por los maestros, lo cual parece indicar que cualquier conducta puede ser considerada como preferible a otras por el maestro.

b) Relaciones de expectativas con las demás variables

Con rendimiento (Tabla 22). Relaciones significativas en todos los casos, de nivel del 1 por 1.000, siempre con una sola excepción. Se puede apreciar que las dos variables de expectativas correlacionan en forma muy similar. También que no hay diferencias entre las dos medidas de rendimiento.

Con inteligencia (Tabla 22). Relaciones significativas en todos los casos menos en uno. En tres de los grupos, las correlaciones son muy similares a las comentadas en el punto anterior. En los otros dos casos son ligeramente inferiores. Se aprecian pequeñas diferencias entre las tres puntuaciones de inteligencia.

Con motivación (Tabla 22). En este caso las relaciones son mucho más tenues. De las cuatro puntuaciones de motivación, la denominada «Falta de Compromiso en el Estudio» presenta correlaciones significativas en tres de los grupos; la «Ausencia de Motivación en el Estudio» las presenta sólo en un grupo y la autoexigencia y estima también en un grupo.

c) Interpretación

Ateniéndonos exclusivamente a las relaciones de las expectativas con el rendimiento podemos concluir que nuestra hipótesis se ha verificado.

En todos los grupos aparecen relaciones no sólo significativas, sino de una cuantía superior a cualquier correlación entre las demás variables del estudio. No hay ninguna variable que correlacione tanto con el rendimiento como las expectativas. De aquí debe concluir que para pronosticar el rendimiento ninguna variable sería tan eficaz como las expectativas.

Si tenemos en cuenta las relaciones de las expectativas con la inteligencia, hemos de reconocer que si hay un influjo de las expectativas sobre el rendimiento, éste se debe en parte a la inteligencia (Tabla 22). En efecto, expectativas e inteligencia aparecen muy relacionadas, aunque menos que las dos variables anteriores.

Otro punto merece también atención: rendimiento y expectativas correlacionan con inteligencia y motivación en forma muy similar. Con inteligencia las correlaciones de ambas son elevadas. Con motivación son tenues las de ambos, y cuando aparecen lo hacen en los mismos grupos (véase en las Tablas 22 y 23, grupos segundo, tercero y quinto). Este dato vuelve a poner de manifiesto la similitud de rendimiento y expectativas.

Así pues, la relación expectativas-rendimiento queda demostrada con los datos presentados. Sin embargo, 1) estos datos no permiten hablar de un influjo de las primeras sobre el segundo, sobre todo cuando otra variable de nuestro estudio (la inteligencia) correlaciona mucho con ambas medidas, lo cual nos hace pensar que es responsable, al menos en parte, de la relación entre las dos; 2) por otra parte, la pauta correlacional de rendimiento y expectativas con las otras variables es tan similar que se puede cuestionar hasta qué punto son dos variables distintas.

Para responder a la primera dificultad nos pareció conveniente hallar la correlación parcial entre rendimiento por una parte y expectativas e inteligencia por la otra, para los cinco grupos conjuntamente. Los resultados son los siguientes:

	.v	.o
r_{RB} ... ..	.40	.38
r_{RC} ... ..	.44	.37

(R = rendimiento, B = 2.ª puntuación de expectativas, C = 3.ª puntuación de expectativas, .v = quitando el influjo del factor v, .o = quitando el influjo del test Otis.)

Se apreciará que las correlaciones entre rendimiento y expectativas cuando se prescinde del influjo de la inteligencia son mucho más reducidas pero siguen siendo significativas. Por tanto, la relación entre las dos variables se debe en parte, pero sólo en parte, a la inteligencia. Una parte de la relación es independiente de esta tercera variable.

La respuesta a la segunda dificultad la tenemos que buscar de una manera indirecta. Hay que admitir, de entrada, que una posibilidad de interpretación de los datos presentados es que el influjo no va en la dirección sugerida (expectativa-rendimiento), sino en la contraria (rendimiento-expectativas). Así, una de las medidas de las expectativas es el pronóstico y, de acuerdo con esta interpretación alternativa, puede estar determinada por el rendimiento.

Creemos, sin embargo, que nuestros datos nos permiten rechazar tal interpretación. Para ello, nos basamos en el significado de la otra medida de las expectativas (B) y en su alta correlación con el pronóstico (C).

La puntuación B es subjetiva por partida doble, ya que expresa, en primer lugar, la percepción que tiene el maestro de un alumno, y, en segundo lugar, esa percepción se refiere a las conductas que él considera positivas (lo objetivo sería que observadores entrenados calificasen a los alumnos en su conducta y que se demostrase lo positivo de las conductas seleccionadas, al margen del juicio de los maestros). Las altas correlaciones de esta puntuación con el pronóstico (superiores en todos los casos a .85) nos indican que los alumnos a quienes el maestro augura un mejor futuro académico son los mismos que exhiben las conductas que él considera positivas.

Si bien el pronóstico y el rendimiento podrían referirse a algo objetivamente muy similar, lo cual explicaría su estrecha relación, no cabe decir lo mismo respecto a la puntuación B. Dicho de otra manera, mientras es lógico suponer que el pronóstico y el rendimiento son mutuamente dependientes es evidente que el rendimiento y las conductas que el maestro considera positivas no tienen por qué estar relacionadas. Si lo están, la razón ha de estribar en el maestro. Esto es precisamente lo que sucede.

Nuestra respuesta a la segunda dificultad es que el rendimiento de los alumnos tiene bastante que ver con la forma en cómo son percibidos por el maestro en unas conductas, con algo, por tanto, subjetivo y que varía de unos casos a otros. Ese algo son las expectativas. Su relación con el rendimiento indica que existe una tendencia a que aquellos alumnos sobre los que los maestros mantienen expectativas favorables sean los de mayor rendimiento.

d) Expectativas, personalidad y motivación

Para cerrar nuestros comentarios, expondremos brevemente lo que se refiere a las relaciones entre expectativas y personalidad. Estas relaciones aparecen en la Tabla 24 y, como se puede apreciar, no alcanzan en ningún caso el nivel de significación, si bien en algunas ocasiones están muy próximas a él (véase el 6.º F de «Sanz Raso»). La falta de relación no es del todo extraña, en la medida en que las tres variables de personalidad utilizadas son básicas y sus relaciones con variables concretas de conducta, rendimiento... suelen estar muy mediatizadas.

En cambio, las relaciones entre expectativas y motivación merecen un comentario especial. Los alumnos más favorecidos en las expectativas no son los más motivados, ya que de las variables positivas de motivación sólo una correlaciona con expectativas y esto en un único grupo. Por otra parte, los alumnos menos favorecidos tampoco son los menos motivados, aunque aquí la discordancia no es tan absoluta entre las dos variables. Las dos variables negativas correlacionan con expectativas, y si una lo hace sólo en un grupo, la otra lo hace en tres.

Resumiendo, entre expectativas del maestro y motivación de los alumnos existe una discordancia notable, que es total si se toman en cuenta

las variables positivas de motivación y parcial si se toman en cuenta las negativas. Ante esta discordancia podríamos preguntarnos hasta qué punto aprovechan los maestros la motivación positiva de unos alumnos encauzándola hacia el rendimiento académico y hasta qué punto saben interferir en la motivación negativa de otros. La respuesta a esta pregunta, si la hemos de dar a partir de nuestros datos, sería: «en muy escasa medida».

Con la discusión de estos datos habrá quedado claro también que las expectativas se elaboran partiendo de aspectos escasamente relacionados con la motivación. Esto equivale a decir que no son un elemento funcional en el sistema educativo, en la medida en que no facilitan la actualización de las potencialidades personales de cada alumno. Si el maestro no cumple la función de interesar a los niños por las enseñanzas que se imparten en clase, habría que preguntarse quién puede cumplir esa función. Lo que sí parece claro es que sin encauzar la motivación de los alumnos el sistema educativo no puede funcionar, ya que falla por su base.

Conclusiones

Los datos de nuestro estudio nos han permitido encontrar una relación entre expectativas y rendimiento; han puesto de manifiesto el carácter subjetivo de las primeras y han mostrado la escasa influencia que la motivación de los alumnos parece ejercer sobre ellas. Cada uno de estos puntos se ha comentado con detalle en las líneas anteriores y no creemos necesario volver a insistir en la importancia que revisten para el funcionamiento del sistema educativo.

Pero no son sólo los datos presentados en el trabajo lo que le confiere a éste el interés que pueda encerrar, sino también las sugerencias que aporta y que, a nuestro entender, son dos principales. La primera, esbozada ya al principio del trabajo, se refiere a la influencia de la interacción alumnos-profesor sobre el rendimiento. En este sentido, las expectativas serían una de las múltiples facetas de esa interacción. La segunda tiene que ver con la función del maestro, y la sugerencia en este caso sería que tal función tiene mayor alcance que el que realmente se piensa.

Este segundo punto requiere aclaración; si bien son los trabajos de Rosenthal y colaboradores los que nos han inspirado en la presente investigación no se nos escapan las limitaciones de tal planteamiento, que han sido puestas de manifiesto en alguna ocasión (Rappaport y Rappaport, 1975).

Concretamente Rosenthal hace tanto hincapié en la influencia de las expectativas sobre el rendimiento y en la forma en que opera esta influencia que se produce en él con olvido parcial de lo que sería complementario: el estudio de la génesis de esas expectativas en la vida real.

En la situación de laboratorio las expectativas se crean de diversos modos y, por tanto, se pasa por alto el problema de su génesis. Pero este problema se plantea inmediatamente cuando el objeto de estudio son las expectativas que ya existen en las diversas situaciones de la vida real. Un estudio de este tipo tiene que plantearse de forma ineludible los aspectos perceptivos de la interacción social.

Tal como ha demostrado Tajfel (1972), en la percepción interpersonal juegan un papel fundamental los procesos de categorización y éstos están en función de los valores de la persona que percibe. Así pues, la percepción es subjetiva, en la medida en que está condicionada valorativamente, pero no arbitraria, ya que los valores tampoco lo son, sino que se aprenden y son compartidos por grupos y clases sociales con características e intereses comunes.

La subjetividad de las expectativas, en la que tantas veces hemos insistido, se nos aparece bajo esta óptica como algo que podría ser comprendido en términos de los valores de los maestros. Mostrar qué valores caracterizan a los maestros, cuáles son compartidos mayoritariamente y cuáles son específicos de grupos o incluso de individuos, poner en relación tales valores con la percepción diferencial que tiene cada maestro en sus alumnos y los efectos de esta percepción sobre diversos aspectos de la interacción alumnos-profesor parece un requisito de cualquier investigación que intente comprender lo que sucede en esas pequeñas unidades sociales que son las aulas.

A la vez, esto supondría la ampliación de horizontes para una investigación que, excesivamente preocupada por obtener en forma rápida una lista de todos los determinantes del rendimiento, olvida la enorme complejidad que supone el proceso educativo en marcha.

TABLA 21

Relaciones entre las tres medidas de expectativas (A, B y C)

	PM 6.º V	SR 6.º F	JZ 6.º V	JZ 7.º V	CB 7.º V
$r_{AB} \dots \dots \dots$	.86***	.95***	.32	.98***	.95***
$r_{AC} \dots \dots \dots$	.91***	.92***	.18	.92***	.83***
$r_{BC} \dots \dots \dots$	.96***	.89***	.87***	.93***	.81***

TABLA 22

Relaciones de expectativas con rendimiento, inteligencia y motivación

	L	M	V	R	O	Pers. Est.	Autoex.	Aux. Mot.	Falta com.
«Pablo Montesino» (7.º V).	.84*** .81***	.73*** .68***	.40 .34	.53* .48*	.56* .52*				
«Sanz Raso» (6.º F) ... ..	.58** .61**	.65** .69**	.61** .76***	.50* .60**	.66** .79***			— .40* — .40*	— .59** — .61**
«Juan Zaragüeta» (6.º V).	.60*** .74***	.76*** .80***	.48*** .55***	.46** .56***	.58*** .59***		.43**		— .27* — .26*
«Juan Zaragüeta» (7.º F).	.68*** .74***	.71*** .74***	.62** .68***	.51** .56**	.58** .65**				
«Carrero Blanco» (7.º V).	.63*** .63***	.38** .43**	.53*** .51***	.28* .25*	.46*** .52***				— .29**

Las correlaciones expresadas en la parte superior se refieren a la puntuación A; las que van en la parte inferior, a la puntuación B.

TABLA 23

Relación de rendimiento con inteligencia y motivación

	V	R	O	Persis. t.	Autoex.	Aus. Mot.	Falta C.
«Pablo Montesino» (7.º V) ... ..	.63** .60**		.66** .55*				
«Sanz Raso» (6.º F) ... ..	.51* .48*	.58** .66**	.58** .69**				— .55** — .38*
«Juan Zaragüeta» (6.º V) ... ..	.56*** .40**	.61*** .48**	.50*** .55***	.29*	.43** .42**		— .31*
«Juan Zaragüeta» (7.º F) ... ..	.48** .42*	.36* .47**	.40* .47**				
«Carrero Blanco» (7.º V) ... ..	.36**	.30*	.42**				

TABLA 24

Relaciones de expectativas con personalidad

	PM 6.º V	SR 6.º F	JZ 6.º V	JZ 7.º F	CB 7.º V
N	— .04	— .27	— .05	— .05	— .04
	— .13	— .20	— .01	— .13	— .07
E ... ..	.18	.35	.18	.01	— .14
	.20	.24	— .09	.01	.00
NS ... ..	.11	— .23	.21	.12	.06
	.06	— .05	.19	.12	.13

SOCIALIZACION Y RENDIMIENTO ACADEMICO

6. SOCIALIZACION Y RENDIMIENTO ACADEMICO

6.1. Planteamiento general del problema junto con referencias a trabajos e hipótesis contrastables con los datos de las investigaciones

Unos niños rinden mucho, otros rinden menos, otros todavía menos o absolutamente nada. Este es un hecho constatable en función de la experiencia del enseñante a todos los niveles. Se ha dicho que tanto más exitoso es un sistema educativo cuanto mejores son sus rendimientos globales, cuanto mayor es la aceptación por parte de sus componentes. El nuestro, si se consideran realistamente sus resultados al nivel de la EGB en enseñanza estatal, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que comporta serios fallos.

La anterior es una afirmación categórica, de valor, y al menos este trabajo no tiene la finalidad de sustituirla con datos empíricos, que excederían nuestras posibilidades por cuanto requeriría una evaluación global y la existencia de una infraestructura investigadora de envergadura. Este hecho nos exime, al menos en parte, de las responsabilidades que pudieran deducirse de no haber sido más radicales, esto es, de no haber tomado las cosas por la raíz, en nuestro caso, llevar a cabo una estimación global del fracaso escolar en EGB.

Pero en la medida que este fracaso es, lo percibimos y, en cuanto que lo percibimos, debemos explicarlo. Quizás con la humilde aspiración de saber qué le pasa y cómo le pasa al niño que saca buenas notas y al que saca malas notas. Pero el análisis de esta concreción es legítima en cuanto que lo concreto es la síntesis de múltiples generalidades, a saber, el clima afectivo de la familia, la relación profesor-alumno, la naturaleza de las tareas escolares y su papel en la actividad general del niño, etc.

No pretendemos en estas líneas defender el imperialismo del análisis psicosociológico en el ámbito de la educación, sino sencillamente establecer su validez, junto con otras formas de análisis como el macrosociológico y el psicológico. Las posibilidades del primero estriban en su doble preocupación, por un lado, de especificar claramente, las influencias sociales (familiares, clase social, clase social subjetiva, grupos de influencia) que concurren con el comportamiento individual, y por otro determinar la individuación de esos procesos sociales globales que en abstracto no explican más que medidas de tendencia central.

Nos parecía oportuno exponer esta perspectiva porque sustentamos la idea de que la ineficacia en unos casos, la inaplicabilidad en otros, de las investigaciones más usuales en el campo de la educación se debe a una excesiva rigidez en el planteamiento de las ciencias sociales aplicadas

que lleva, o al planteamiento de problemas sociológicos globales determinados por agentes causales poco manipulables y objetivables desde la perspectiva de los enseñantes, o bien al planteamiento de los problemas psicológicos de casos de niños especiales y que básicamente son de la competencia del psicólogo clínico, cosa que, decididamente, no tiene por qué ser el profesor.

6.2. Hipótesis y antecedentes teóricos

Una vez puestas sobre el tapete estas cuestiones de principio, vamos a poner al descubierto los supuestos teóricos subyacentes en la génesis y realización de este trabajo.

Casi nadie ignora que el rendimiento académico no es el efecto de una variable simple como inteligencia, motivación, lenguaje, etc. Al menos hoy ya no puede tomarse en serio la idea de que haya un total paralelismo entre aptitud y rendimiento (como sucedía antaño) y, en cambio, cada vez es necesario admitir en mayor medida la existencia de factores externos, no excesivamente bien delimitados por la teoría psicológica, que hacen las veces de movilizadores de la aptitud para aprender. Es obvio que una mayor comprensión de las diversas teorías de la motivación, y señalamos como paradigmática la de Mc Clelland sobre el «achievement motive» (1), pondría de manifiesto que la realización de tareas complejas requiere, por un lado, el despliegue de energía destinada a mantener en el tiempo una conducta, y por otro la orientación hacia una meta. Aparentemente ésta es la verdad de Pero Grullo, que consiste en decir que la conducta motivada implica un componente energético y otro direccional. Sin embargo, la simplicidad de la fórmula supone una lectura alternativa que hace referencia a la naturaleza esencialmente aprendida de los motivos o, de un modo más efectivo, al hecho de que la socialización infantil es, en relación con los fines que aquí interesan, un proceso diferencial que condiciona el aprendizaje.

No es lugar éste para discutir las diferentes fases del proceso de socialización por cuanto existen suficientes referencias en la literatura especializada (2) que aluden a sus fundamentos teóricos, a los intentos de caracterización de las diferentes agencias de socialización, al papel de los distintos agentes de socialización, al contenido y a los mecanismos implícitos en el proceso. La profundización en los anteriores aspectos queda facilitada en las referencias bibliográficas «ad hoc».

Con todo, importa señalar que el grueso de las investigaciones que han tratado de observar relaciones entre variables de naturaleza *diferencial* y éxito académico han apelado a la necesidad de considerar explicativas en el problema del rendimiento un número limitado de ellas. Quede bien entendido que las que vamos a mencionar pueden no ser variables simples, es decir, suelen ser más molares que moleculares e implicar subvariables o componentes más elementales. Pero en la medida que observamos una relación sistemática nos parece razonable prescindir de esos componentes

(1) *Assessing Human Motivation* (1971, General Learning Press).

(2) *Handbook of Socialization* (D. O. Goslin, Mc Millan, 1969).

elementales y que, por otro lado, podrían ser subdivididos en componentes aún más elementales que quedarían en cierto modo monopolizados por un análisis más decididamente psicológico. El ejemplo de la variable molar *clase social* nos parece bueno para ilustrar el razonamiento anterior. Hay una controversia en torno a esta cuestión, consistente en argüir que la clase social es una variable que a su vez se sustenta en otras más explicativas, como el tamaño de la familia, la ocupación de los padres, el nivel de ingresos, el tipo de vivienda; pero la argumentación no obsta para que sea posible considerarla como un todo y resulte en su conjunto explicativa.

Pese a todo, consideramos cuando menos necesario justificar este trabajo aparte de en función de su contenido sustantivo, como aportación a toda una línea de investigación que, en gran medida, se manifiesta como un intento de análisis de las influencias sociales en la educación.

Una aproximación comprehensiva a este «modus operandi» se encuentra en el trabajo de J. W. Getzels *A Social Psychology of Education* (1969) que en una buena parte se hace eco de la excesiva unilateralidad psico o sociológica que ha caracterizado a la mayor parte de las investigaciones en torno a los problemas educativos. Quizás los enfoques tradicionales han pecado de excesivo reduccionismo; pero en la medida que este carácter reduccionista no sólo es propio de los análisis en materia educativa, tampoco vamos a echarnos las manos a la cabeza. Se trata, una vez más, de que cada subárea científica lleva el agua al molino de sus conceptos y su metodología, adoptando una posición defensiva frente a las demás. Como es natural, aparte de las limitaciones propias de los aspectos metodológico-conceptuales de cada ciencia, se defiende aquí algo que está mucho más allá de su legitimidad teórica; se defiende su legitimidad en cuanto valor de cambio en una sociedad donde las leyes de la oferta y la demanda no dejen títere con cabeza.

Al margen de estas consideraciones, la paternidad de este trabajo hay que agradecerla a sus legítimos ancestros. Como siempre, las cosas proceden de algún origen, y este origen se concreta en las investigaciones que nos han puesto sobreaviso en relación con los aspectos primordiales de la cuestión. Resumiendo, éstos se encuentran agrupados en torno a los siguientes puntos:

Expectativas, nivel de aspiración, logro académico

La familia, lejos de constituir un agente pasivo en la educación, se presenta como una unidad de producción ideológica. Es evidente que como unidad de producción molecular, la familia representa a una instancia más global, es decir, la clase social que opera a través de los agentes de reproducción de la ideología, a saber, los padres, fieles transmisores de la misma. La familia, a través de sus mecanismos de inoculación ideológica, actuaría a dos niveles:

- a) Al de la mera transmisión de actitudes, comportamientos y lenguajes de clase.

- b) Al de la consolidación de tales comportamientos y normas por vía de la represión en sus distintas formas, estableciendo recompensas, castigos, ignorancias, silencios, etc.

El germen de esta tesis que es ciertamente un clásico desde la formulación del concepto marxista de *clase social* como superación del concepto de «Volkgeist» hegeliano es ampliado en estos términos por Ch. Baudelot y R. Establet (*L'école capitaliste en France*, 1971) y matizado por lo que se refiere al doble aspecto (ideológico-represivo) de la educación por L. Althusser (*Ideologie et Appareils Ideologiques d'Etat*, La Pensée, 1971), y también en la misma dirección por P. Bourdieu y J. Claude Passeron (*Les héritiers*, 1964, Minit), viniendo a mostrar que: 1) la familia, y principalmente la escuela, como aparatos ideológicos, son los responsables de la reproducción de la ideología burguesa; 2) que tanto la primera como la segunda sirven a los fines de la reproducción de las relaciones de producción, y 3) que lo que es posible encontrar en todos los sistemas de enseñanza de las sociedades capitalistas, no es la ideología burguesa en estado monolítico, sino, cuando menos, una especie cualitativamente refinada y superior de la ideología burguesa más un subproducto de la misma destacable en los géneros de educación de segunda clase. Los arriba citados Baudelot y Establet defienden este último supuesto insistiendo en la idea de que es una falacia hablar de escuela única —porque la escuela capitalista es una escuela dividida— y esto último queda reflejado tanto en el doble, contradictorio y paradójico sentido de la enseñanza tal y como aparece reflejado en las dos *redes* (reseaux) o formas— los ciudadanos de primera y ciudadanos de tercera categoría —que estructuran la enseñanza en Francia: Secundaria-Superior o Primaria-Profesional y que implican, aparte de otras cosas, la tradicional separación entre trabajo intelectual y trabajo manual, y, como antes se dijo, unas enseñanzas que son, en cuanto a su contenido y estructura, cualitativamente diferentes. Hasta aquí la tesis del radicalismo francés en el campo de la sociología de la educación.

Pero este intento de desmitificación del paralelismo inteligencia-éxito académico, se advierte también en diversos trabajos que desde una perspectiva más neopositivista y manipulando variables de naturaleza más específica presentan el tema del «achievement» académico en el marco de las relaciones individuo-medio. Vamos a referirnos a los intentos más significativos de delimitar el tema.

Expectativas y nivel de aspiración

Sin excepción en este epígrafe se incluyen aquellas investigaciones que ponen de manifiesto la inoperancia de aquellas medidas tendentes a homologar al niño en el medio escolar cuando el medio social es heterogéneo. La clase social y la familia configuran expectativas, aspiraciones, lenguajes —y también metalenguajes (B. Bernstein, 1961)— a través del proceso de socialización que introducen un factor selectivo en el proceso previo a la realización de tareas escolares. A la luz de la presencia de estos factores selectivos hablar de «igualdad de oportunidades» resulta, por no querer dramatizar, bastante cómico. Los datos hablan por sí solos:

En una investigación realizada por Pallister y Wilson (*Parents' attitudes to education*, 1970), en la que se entrevistaba a una muestra de $N = 77$ madres de diferente nivel socioeconómico se constató que había diferencias significativas al comparar a las de clase alta con las de clase baja —siempre a favor de las primeras— en lo referente a los siguientes aspectos: información relativa a la estructura interna del sistema educativo, expectativas educacionales y ocupacionales sobre los hijos, funcionalidad percibida en la educación. Sin entrar en los pormenores del trabajo, apuntaremos solamente dos de las ideas fundamentales que es necesario conservar: 1) las expectativas de la clase media y alta sobre sus miembros son casi siempre superiores a las de la clase trabajadora, y 2) aunque partamos del supuesto de que la inteligencia se distribuye aleatoriamente entre la población, la presencia o la ausencia de un factor motivacional favorecedor del rendimiento tiene que condicionar los resultados del aprendizaje. Creemos que sobran consideraciones accesorias. A. E. Finlayson (*Parental aspirations and the educational achievement of children*, 1971) estima que la variable «clase social» es menos explicativa que la variable «tipo de colegio». Para él, que posiblemente sin saberlo, coincide con la opinión del radicalismo pedagógico francés, tampoco puede hablarse de escuela única porque entiende que cada colegio se configura como un grupo adherido a normas y valores que, en última instancia, poseen mayor valor explicativo en cuanto a la conducta colegial del sujeto que las propias circunstancias materiales del hogar que, supuestamente, explicarían tan sólo el 25 por 100 de la varianza de las actitudes paternas. Nos preguntamos si el Sr. Finlayson, que se inclina más por la persuasión que por el cambio de las estructuras productivas, habrá tomado en cuenta que la elección del colegio, en los países donde la educación cualificada es privada, está condicionada por esas circunstancias económicas que para él no son más que un dato accesorio.

Asbury (*Over and Underachievement*, 1974) confirma en este mismo sentido que las diferencias socioeconómicas tienen una significación bastante clara cuya traducción en el problema que nos compete se manifiesta en los grupos sociales desfavorecidos, como sigue:

- a) Bajo nivel de aspiración de los padres en relación con los hijos.
- b) Bajo concepto de sí mismo por parte del sujeto como resultado de unas relaciones familiares deficientes.
- c) Depreciación en el grupo de iguales (peer group) del éxito escolar.

En resumidas cuentas, los efectos de un ambiente cultural que ofrece pocos y muy pobres estímulos son definitivos por lo que se refiere a la inserción escolar de los niños y adolescentes. Ante esto se puede reaccionar pronunciándose a favor de la tesis reformista que en este terreno señalaría que el suministro de información a los adultos puede mejorar sus expectativas ejerciendo un efecto beneficioso sobre los niños. En este sentido, parece ir el espíritu de la teoría de «igualdad de oportunidades», la recuperación escolar o la publicidad educativa. Los resultados observables muestran la ineficacia de tales métodos que, en su dimensión idealista, depositan una confianza sin límite en el poder omnipotente de la palabra.

Estatus socioeconómico de la familia

En un estudio monstruo realizado por N. G. Hernández (*Achievement of mexican-american students*, 1973), en el que hemos reparado tanto por su carácter paradigmático como extremo aparecen manifiestas las derivaciones psicosociológicas de las determinaciones de clase. Las variables controladas en una amplia muestra de la población escolar mexicano-americana eran renta anual, tipo de ocupación de los padres, tamaño de la familia, etc. De este análisis resultaron dos grupos extremos, uno de «status» socioeconómico bajo y otro de «status» alto. Los miembros del segundo se caracterizaban por su elevado nivel de autoestima, mayores ambiciones profesionales, buena disposición hacia el trabajo escolar, baja ansiedad y mejor aptitud para resolver tareas escolares. El primer grupo se distinguía por su poca movilidad social, baja motivación en relación con los standards de clase media, exclusión sociopolítica y bajo nivel de autoestima. La incidencia en este grupo de todo tipo de enfermedades infantiles era significativamente mayor que en el segundo. También se distinguían por sus puntuaciones extremas en ansiedad que, según Hawker y Koff (1969), parece influir negativamente en la resolución de problemas conceptuales complejos.

En este mismo sentido parece que ciertas influencias del entorno físico ejercen influencias diferenciales sobre el sujeto. Así intenta ejemplificando C. J. Drew (*Research on the Psychological behavioral effects of the physical environment*, 1972).

Para Kimball (1968), sin embargo, las expectativas ocupacionales de los padres guardan una relación más significativa con el rendimiento que las variables de identidad personal, estructura familiar, «status» social o «status» étnico.

Otros (Córdova, 1969) estiman que el sentimiento de alienación respecto a los valores culturales dominantes es el principal responsable del rechazo del niño hacia las instancias escolares. Tales sentimientos de alienación se generarían no sólo en los casos extremos de *aculturación*, en los cuales la pérdida de identidad étnica y personal es la «conditio sine qua non» para la interiorización de las normas escolares; por ejemplo, casos de emigración a contextos culturales diferentes, que implican el aprendizaje de una lengua y de unas normas distintas de las generadas en el medio familiar original, sino de un modo más generalizado en todas aquellas situaciones que implican, de un modo más o menos claro, el desclasamiento. Planteada así la cuestión, la tesis que se le plantea al niño es clara desde un punto de vista analítico: incorporar las normas impuestas por la institución escolar a la expectativa de conseguir la recompensa máxima del aprobado o, por el contrario, no aceptar la homologación personal arrastrando de paso las negativas consecuencias del suspenso. Y en cualquiera de los dos casos la existencia de estas contradicciones genera una tensión considerable que, en ocasiones, podría servir para explicar esos altibajos tan aparentes en la conducta de los escolares. Por la misma razón, es evidente que la alienación entendida como «sentimiento de extrañamiento frente a un sistema social, acompañado de sensaciones de impotencia y soledad», y que inevitablemente acompaña al desclasa-

miento, suele impedir que los logros de un niño que se introduce en un medio que no es el propio, sean tan positivos como cabría esperar. La creencia de que una máxima integración a las normas sociales da lugar al desarrollo óptimo del rendimiento académico es totalmente falsa, por cuanto implica importantes costes personales para quien la lleva a cabo. Más allá de esta afirmación está un hecho de sentido común y que ha preocupado a los psicólogos sociales desde que Lewin sacara a la luz sus primeros escritos: se refiere a que no es lo mismo percibir la funcionalidad de la adaptación a un sistema de normas que aceptar como legítima la adaptación y los objetivos propuestos.

De lo anterior se deduce que la familia es un agente activo en el proceso educativo y que su influencia rebasa los límites de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Pero esta influencia no muestra sólo su eficacia en el campo de lo actitudinal. Parece estar probado que la familia genera conductas específicas de clase en sus miembros. Conductas que, «casualmente» tienen que ver con aspectos centrales del rendimiento académico. Es posible constatar este supuesto a partir del estudio de R. Bayés y G. Garriga (*Repertorios conductuales mínimos en dos grupos de niños de diferente nivel socioeconómico*, 1971, 2), en el que de la comparación de dos grupos de distinto nivel socioeconómico resultó que los niños de nivel socioeconómico alto, ya a los seis años de edad, obtienen resultados significativamente mejores en pruebas de *percepción, discriminación y solución de problemas*. Insistamos en la cuestión: las diferencias socioeconómicas, las diferencias de clase, para hablar en román paladino, no son fantasmas teóricos. Su referente material es tan real como reales son sus influencias. Quede bien claro a partir de estas líneas que ningún tipo de terapia superestructural bajo sus distintas formas de recuperación de atrasados, didácticas especiales, persuasión dirigida a interesar a los padres, igualdad de oportunidades, etc., pasará de ser una pseudoterapia.

6.3. Hipótesis y subhipótesis

Lo anterior constituye la plataforma teórica y de justificación de nuestros supuestos. Resulta aparente que el éxito académico debe entenderse en parte como producto del ambiente. Naturalmente, el término ambiente puede abordarse desde varios puntos de vista. Ya hemos mencionado que para algunos el ambiente es el ambiente físico. Para otros, el ambiente simbólico. Para otros, el ambiente afectivo, etc. Hemos subsumido a sabiendas de la existencia de un trasfondo más complejo, en la categoría familiar todos estos componentes.

Concretamente, partimos del supuesto de que los padres ejercen una influencia que puede ser positiva o negativa sobre el rendimiento de los hijos. Esta influencia debe entenderse de acuerdo con dos dimensiones.

- 1) La primera se refiere a la cantidad de información de los padres en relación con aspectos relevantes de la educación de sus hijos. El que un padre disponga de más o menos información respecto a la educación de los hijos no es un hecho accesorio. «Savoir pour prévoir», decía Comte. En este caso conocer al detalle los caracteres de la EGB, la estructura de su funcionamiento interno, el contenido de las diversas áreas, etc., ca-

pacita para llevar a cabo una mejor orientación del hijo, pues no basta con que el padre esté suficientemente motivado o que despliegue un elevado nivel de aspiración. Si no sabe cómo movilizar su interés proporcionando apoyos concretos al hijo y dotándole de una guía concreta difícilmente sus motivaciones pasarán de ser causa de ansiedad. Precisamente esto es lo que ocurre cuando los padres utilizan sistemáticamente el castigo como medio exclusivo de motivar al niño. Se crea un estado de ansiedad que en última instancia es más perjudicial para el rendimiento que la propia indiferencia. La dificultad que entraña una investigación de las pautas de motivación características de los padres no debería de eximir de su realización.

Por tanto, una aproximación inicial al problema consistiría en averiguar: 1) si todos los padres tienen la misma cantidad de información respecto a la EGB, y 2) si existe una relación positiva y sistemática entre cantidad de información y rendimiento. A estos dos apartados nos referiremos con posterioridad.

2) El punto sobre información remite a un segundo conceptualmente diferente. Una cosa es el conocimiento del sistema educativo y otra la actitud desarrollada en relación con él. En el primer caso se apela al componente cognoscitivo, en el segundo a un componente evaluativo o emocional. Ambos forman parte, junto con el componente reactivo o comportamental, de la unidad de análisis llamada actitud.

Evidentemente, la inclinación de los padres hacia la educación depende de la funcionalidad que perciban en ella, es decir, de la medida en que vean en ella una instancia para la movilidad social de sus hijos o para la conservación del «status». Ordinariamente suele haber una estrecha vinculación entre actitud e información en el sentido de que cuanta más información tienen los padres, más positivas son las actitudes generadas hacia el sistema educativo.

Esperamos, por tanto, encontrar una correlación elevada y positiva entre actitud y cantidad de información en los padres y al mismo tiempo que estas dos dimensiones correlacionen alta y positivamente con el rendimiento expresado en notas, tanto si se consideran juntas como por separado. Esta relación debería manifestarse tanto en el rendimiento relativo al área del lenguaje como en el área de matemáticas.

3) Finalmente, cabría esperar que las motivaciones de los padres movilizaran la motivación hacia el estudio de los hijos. En el punto anterior, relativo a las correlaciones actitud de los padres-rendimiento e información de los padres-rendimiento, ya subyace un aspecto motivacional cuya existencia se deduce de lo que implican las diferencias en rendimiento.

En el supuesto de que se encuentren diferencias significativas en las notas podremos pensar en dos alternativas: 1) los padres, mediante su influencia, modifican el rendimiento de los hijos sin alterar su motivación hacia el estudio o los deberes escolares; 2) los padres no sólo alteran el rendimiento, sino que además actúan sobre las motivaciones de los niños, dotándoles de un cierto contenido y modificando su intensidad. Nos inclinamos por la segunda basados en un supuesto generalizado en las corrientes actuales de la psicología del aprendizaje (A. Bandura y R. H. Walters, *Social Learning and Personality Development*, 1963); esto es, las pau-

tas reforzadoras de los padres no siguen el rígido esquema de la recompensa y el castigo dejando incólume lo que pudiera tener relación con el dominio cognoscitivo de la conducta, sino que, de hecho, irrumpen en él causando transformaciones más o menos definitivas. Esta es la interpretación que habría que dar en el caso de aparecer relaciones sistemáticas entre las puntuaciones de los padres y las de los hijos.

6.4. Instrumentos

En su mayor parte ya han sido descritos en los apartados anteriores. Específicamente la influencia de los padres, tal como se señaló con anterioridad, ha sido operacionalizada por su referencia a dos dimensiones:

1. *Información de los padres*

La información de los padres se ha visto reflejada en una escala de información de doce preguntas relativas a aspectos centrales del subsistema educativo y que, en condiciones normales, suponíamos que cualquiera podría contestar sin necesidad de estar familiarizado con el tema. Estas preguntas se refieren tanto a aspectos concretos de la EGB como a otros que guardarían relación con la comprensión y funciones de la educación.

Que las diferencias son significativas lo evidencia el hecho de que un elevado tanto por ciento de la muestra que contestó al cuestionario falló en un considerable número de preguntas, a pesar del hecho, constatable después de un análisis de los ítems, de ser aparentemente simples (por ejemplo, «¿Qué significan las siglas E.G.B.?», «¿Qué significan las siglas B.U.P.?» «Citar el nombre de alguna escuela técnica de grado superior»... etcétera).

2. *Actitudes de los padres*

La actitud de los padres hacia la educación de sus hijos en particular y el sistema educativo en general, se ha deducido de sus puntuaciones en una escala tipo Likert que trata de reflejar la funcionalidad percibida en la educación, valor atribuido a la misma, importancia intrínseca del conocimiento adquirido en la escuela, etc.

La escala está compuesta por 28 ítems, en relación con los cuales el sujeto debe pronunciar su grado de acuerdo o desacuerdo.

Mencionamos a continuación algunos de ellos:

13. Si mi hijo rinde en el colegio puede llegar a ocupar un lugar importante en la sociedad.
19. Si no he llegado más lejos es porque no tuve oportunidad de estudiar.
29. Hacen mal aquellos padres que anteponen a todo, incluso al bienestar de la familia, los estudios de sus hijos.
39. El interés en el estudio de los hijos depende del empeño de los padres.

6.5. Resultados generales

Las tablas 25, 26 y 27 recogen las correlaciones entre las variables Información de los padres (IP), Actitud de los padres (AP), Rendimiento en Lenguaje (L) y Matemáticas (M), Ausencia de motivación en el estudio (AM) y Falta de compromiso en el estudio (FC).

Hemos considerado oportuno comparar en primer lugar las variables IP y AP con rendimiento. Los resultados obtenidos figuran en la Tabla 25.

Del análisis comparativo de las variables IP y AP con rendimiento parece verificarse en términos generales la hipótesis que habíamos formulado con anterioridad, es decir, *tanto la información como la actitud de los padres no son independientes del rendimiento, sino que guardan una relación significativa y de signo positivo con él.*

Sin embargo, puesto que la intensidad de la correlación es variable en función del grupo considerado y excepcionalmente su signo va en contra de lo previsto (en el grupo 6.º mujeres, la correlación entre AP y M es $r = -.249$) es pertinente hacer algunas observaciones.

6.5.1. Información de los padres-actitud de los padres

La correlación existente entre estas dos medidas confirma ampliamente la hipótesis prevista. Si reparamos detenidamente en ella recordaremos que se apuntaba que la información y el signo de la actitud (es decir, la dimensión cognoscitiva y la dimensión evaluativa de la actitud) eran dimensiones dependientes.

Es decir, *tanto más positiva es la actitud cuanto mayor es la cantidad de información respecto al sistema educativo de la que disponen los padres.* El valor de la correlación y su signo no dejan margen a error en este sentido ($r = .879$, $p < .001$).

La significación de este hecho parece clara. El que se desarrollen actitudes positivas hacia la educación y, por tanto, el que los padres propendan a apoyar los logros educativos de sus hijos, dependerá en gran medida de que dispongan de información clara y precisa. El problema principal estribaría aquí en averiguar hasta qué punto estamos midiendo información respecto al sistema educativo específicamente, y en qué medida esta variable estará contaminada por el «status» cultural global del padre. Aunque lo último fuera cierto, como parece sensato admitir, la cuestión no se vería modificada en gran medida puesto que estamos admitiendo que «de facto» los padres que *saben más* de su entorno social poseen una mayor capacidad para favorecer el éxito escolar, pues, cuantitativa y cualitativamente, disponen de un conocimiento mayor del entorno.

Importa retener como hecho capital algo que habíamos sugerido anteriormente. *Existen diferencias objetivables en los padres que se refieren a su capacidad como agentes de influencia en la educación institucional.* No tomar en cuenta tales diferencias a la hora de llevar a cabo un planeamiento educativo significa admitir, dentro de una filosofía de aceptación del «statu quo»: 1.º) que unos niños están predeterminados al éxito y otros al fracaso escolar de un modo irremediable, y 2.º) que los factores

TABLA 25

Correlaciones halladas entre las variables Información padres (IP) y Actitud de los padres (AP) con rendimiento, expresado en las notas en Lenguaje y Matemáticas

	TOTAL		VARONES	
	L	M	L	M
IP ... ..	.167**	.064	.128	.032
AP ... ..	.133*	.33	.107	— .001

	MUJERES		VARONES	
	L	M	L	M
IP ... ..	.218*	.050	.196*	.172
AP ... ..	.173*	.030	.148	.047

	6.º MUJERES		7.º VARONES	
	L	M	L	M
IP ... ..	.185	.274**	— .027	— .022
AP	— .079	— .249*	— .023	— .021

	7.º MUJERES		COLEGIO «SANZ RASO»	
	L	M	L	M
IP	— .040	— .018	.188*	.013
AP	— .118	— .079	.161	— .023

	COLEGIO «J. ZARAGÜETA»		COLEGIO «GREDOS»	
	L	M	L	M
IP ... ..	.163	.253*	.184	.223
AP ... ..	.089	.202	— .028	.150

causales son de índole extraescolar. Por tanto, todo lo que se ha dado en llamar en Pedagogía «Didácticas especiales» y «Tecnología educativa», en la más amplia acepción de estos términos, de cara a una reforma profunda de la educación, resulta ser una fórmula para legitimar el hecho de las diferencias interindividuales. Tómese esta afirmación en su justo sentido: no basta con crear ambientes educativos científicamente diseñados

dos. Se impone la participación de la familia en la totalidad del proceso, así como un análisis concienzudo de las variables culturales y normativas que la familia aporta al niño y el niño, en definitiva, a la escuela. Esto implica que el proceso de comunicación en la escuela, como en cualquier otro contexto, no sea asimétrico, centrado en el profesor únicamente. La participación de la audiencia infantil es un importantísimo elemento para el logro de los objetivos deseados.

TABLA 26

Expresa las correlaciones existentes entre IP y AP y las variables motivacionales Ausencia de motivación en el estudio (AM) y Falta de compromiso con el estudio. Las dos últimas son dos variables inhibitoras del rendimiento

	TOTAL		VARONES	
	L	M	L	M
I	-.023	-.175***	-.122	-.115
A	-.009	-.195***	-.036	-.089
	MUJERES		VARONES	
	L	M	L	M
I ... ..	.098	-.215*	-.276**	-.189
A	-.106	-.286***	-.224*	-.134
	6.º MUJERES		7.º VARONES	
	L	M	L	M
I ... ..	.059	-.219*	-.005	.001
A ... ..	.074	-.393***	-.007	-.003
	7.º MUJERES		COLEGIO «SANZ RASO»	
	L	M	L	M
I	-.031	.244	-.070	-.096
A	-.008	.203	.036	-.082
	COLEGIO «J. ZARAGÜETA»		COLEGIO «GREDOS»	
	L	M	L	M
I	-.064	-.063	-.083	-.186
A ... ..	.010	-.051	-.198	-.492***

6.5.2. Influencias paternas en el rendimiento

En la redacción de este apartado se han tenido en cuenta las variables paternas *información respecto al sistema (IP) educativo y actitud hacia el sistema educativo (AP)*. Se ha observado las dos correlaciones entre estas dos dimensiones y el rendimiento expresado en Lenguaje (L) y Matemáticas (M).

Los resultados figuran en las tablas 25 y 27. En la primera aparecen las correlaciones considerando el total de la muestra. Con el objeto de observar la variación de estas correlaciones se han contemplado las mismas realizando una distribución por sexo, curso y colegio.

Del análisis correlacional extraemos las conclusiones siguientes.

6.5.2.1. Parece existir una relación sistemática entre información-rendimiento y actitud-rendimiento, aunque la intensidad de tal relación varíe en función de que consideremos la primera o la segunda dimensión y en función de cuál sea el criterio utilizado para determinar el rendimiento.

En la muestra total puede observarse una correlación significativa y de signo positivo entre IP-Rendimiento ($r = .167, p < .01$) y AP-Rendimiento ($r = .133, p < .05$). No existe correlación si consideramos como criterio de rendimiento las puntuaciones en el área matemática.

6.5.2.2. Al considerar la totalidad de las correlaciones existentes observamos que invariablemente su intensidad varía según se considere IP o AP. *En todos los casos las correlaciones entre información y rendimiento son mayores que las existentes entre actitud y rendimiento.*

	Total	Mujeres	6.º V	6.º M	C.º «S. R.»	C.º «J. Z.»
IP... ..	.167**	.218*	.196*	.274**	.188*	.253*
AP... ..	.133	.173*	.148	— .249*	.161	.202*

También hay que señalar algo en este sentido que contribuye a reafirmar nuestros presupuestos. El hecho de que actitud y rendimiento correlacionen más débilmente que información y rendimiento, seguramente tiene que ver con que una buena parte del rendimiento se basa no ya en la inducción de presiones dirigidas al éxito académico, nota común a los intereses de la mayor parte de los padres, sino sobre todo en la *orientación precisa hacia la consecución de metas concretas*. Probablemente es éste el *tipo de ayuda que no pueden prestar los padres de bajo «status» cultural* por muy positivamente motivados que estén en relación con el éxito de los hijos.

Por tanto, parece que la variable IP es un buen criterio para la predicción del éxito académico de los hijos.

6.5.3. Influencia de la motivación de los padres

Está implícita en el planteamiento de este trabajo la existencia de una relación simétrica entre motivación paterna e infantil. Sin embargo, esperá-

bamos verla reflejada únicamente en las diferencias en rendimiento, sin que ello tuviera repercusión alguna en otras dimensiones de naturaleza psicológica. Contra lo que esperábamos, *aparece una relación bastante sistemática entre las variables IP y AP por un lado y las variables M_3 y M_4 que, como es sabido, son dos de los factores del MAEI inhibidores de la ejecución. Concretamente la denominación del primero (M_3) es Ausencia de motivación para el estudio, y la del segundo (M_4) Falta de compromiso con el estudio, lo cual indica a las claras que deberían en principio correlacionar negativamente con las variables IP y AP, si fuera cierta la hipótesis de que a padres más motivados e informados, hijos más fuertemente motivados. La Tabla 26 contempla esta relación poniendo de manifiesto el nivel de significación de las correlaciones.*

Del análisis de estas correlaciones es fácil deducir lo siguiente:

1.º Existe una pauta correlacional en la dirección prevista entre motivaciones paternas e infantiles. En particular en el grupo total, en la submuestra mujeres, y en la selección por cursos en 6.º nivel de mujeres, se observan correlaciones altamente significativas ($p < 001$).

2.º Estas correlaciones se refieren especialmente a la influencia de IP y AP en la variable «Falta de compromiso con el estudio». Particularmente la correlación AP-FC es altamente significativa y de signo negativo en cuatro de los grupos (-0.195 ; -0.286 ; -0.393 ; -0.492 y en los cuatro casos $p < 001$). Tal hecho da pie a suponer la presencia de una *relación sistemática entre la actitud de los padres y el compromiso con las tareas escolares por parte de los hijos*. Concretamente esta relación sugiere que los padres que poseen poca información sobre el sistema educativo adoptan una actitud indiferente ante el trabajo académico de los hijos suelen contagiar a éstos esta indiferencia; indiferencia que podríamos considerar sin temor a equivocarnos que aparece como «herencia» ideológica de los padres.

3.º Paralelamente puede constatarse que esta relación se da con intensidad diferente según el sexo considerado. Parece que *la actitud paterna crea más dependencia en las niñas que en los niños*. Podría decirse que las niñas poseen una menor autonomía y que, en definitiva, su éxito en la educación depende en mayor medida de la disposición de los padres. Esto es particularmente grave si se considera que las dificultades que tiene que superar una niña en el ámbito escolar se acrecientan debido a las resistencias que presentan los padres. Lo anterior se apoya en el alto nivel de significación de las correlaciones encontradas entre Actitud paterna y Falta de compromiso con el estudio en la submuestra mujeres ($r = -0.286$, $p < 001$) en la submuestra de 6.º de EGB mujeres ($r = -0.393$, $p < 001$) y el Colegio «Gredos», exclusivamente femenino ($r = -0.492$, $p < 001$).

Al considerar a los varones no se dan nunca correlaciones tan intensas ni tan sistemáticas, pues sólo encontramos relación en 6.º de EGB varones entre IP-AM ($r = -0.276$, $p < 01$) y AP-AM ($r = -0.224$, $p < 05$).

6.5.4. Diferencias entre dos grupos extremos en rendimiento

Atribuyendo la relativa asistematicidad de algunos resultados al efecto neutralizador de los sujetos que obtienen calificaciones intermedias en ren-

dimiento, hemos llevado a cabo un análisis ulterior sobre las puntuaciones en las distintas variables de dos grupos extremos. El primero corresponde a los sujetos que obtienen puntuaciones 1 en Lenguaje (suspensos) y el segundo a los que puntúan 3 en Lenguaje (notable y más). Cabría esperar que hubiera diferencias significativas entre estos dos grupos, en lo relativo a las puntuaciones de los padres en las variables IP y AP.

Los resultados de este análisis aparecen en la Tabla 27, que destaca cómo las diferencias entre ambos grupos son significativas a favor del segundo por lo que se refiere a las variables Falta de compromiso en el estudio ($RC = 2,01, p < 05$) e Información de los padres relativa al Sistema Educativo ($RC = 1,96, p < 05$). No aparecen, paradójicamente, diferencias significativas en torno a las variables Ausencia de motivación para el estudio y Actitud de los padres.

TABLA 27

Datos correspondientes a dos grupos extremos en rendimiento

	S P			A P			RC	NS
	X	DT	N	X	DT	N		
AME	5.75	2.48	116	5.34	2.34	181	1.24	—
FCE	9.13	2.65	117	8.47	2.94	181	2.01	$p < 05$
IP	5.25	1.94	16	6.49	2.24	53	1.96	$p < 05$
AP	37.18	3.18	16	36.92	4.28	53	0.22	—

6.6. Conclusiones finales

a) El papel de la familia en el proceso de aprendizaje infantil es de tal envergadura que no cabe considerarlo por más tiempo como un dato marginal. Los padres en particular pueden constituirse como elementos facilitadores del rendimiento académico o, por el contrario, presentar serios obstáculos al mismo.

Los resultados de la presente investigación manifiestan de un modo concluyente que tanto una disposición positiva a favor de la educación como una información cualificada respecto a la estructura interna de la misma son requisitos indispensables para un rendimiento normal.

En base a lo anterior, es evidente que hasta tanto no se neutralicen los efectos de influencias extraescolares, en este caso los efectos del contexto familiar, muchas de las diferencias de rendimiento que pueden detectarse deberán ser relacionadas con factores dinámicos y de naturaleza social como la influencia de los padres, y no con determinantes estáticos del rendimiento como las aptitudes.

b) Al parecer la actitud paterna hacia la educación se encuentra íntimamente relacionada con la cantidad y la calidad de la información relativa al subsistema educativo. Generalmente los padres más favorables a éste están mejor informados respecto a su estructura interna y se sienten dispuestos a apoyar a sus hijos en la consecución de metas académicas.

Sin embargo, parece que no basta que un padre desee que su hijo rinda para que su motivación ejerza un efecto positivo y automático sobre el rendimiento, sino que es indispensable una guía que oriente la conducta infantil esclareciendo sus objetivos concretos y las formas de llegar a ellos. A este nivel podría explicarse la ineficacia de la irracional filosofía del castigo como método para forzar respuestas de trabajo en el niño. También podría encontrar respuesta la pregunta de por qué algunos padres muy interesados y motivados en relación con el éxito académico no consiguen conductas consecuentes en sus hijos. Es evidente que la autonomía de la conducta infantil es muy reducida y que el papel del adulto consiste precisamente en ampliarla más sobre la base de la autorresponsabilidad y el conocimiento que sobre la base de la recompensa y el castigo indiscriminados.

Visto así, el principal obstáculo proviene de que en muchas ocasiones los padres no son capaces de despejar las incógnitas de la situación porque ellos mismos la desconocen. *En estos casos, el rol de la familia es únicamente el de perpetuar los mecanismos por los cuales los niños quedan seleccionados.* Evitar esta selección familiar pasa por llevar a cabo una especie de pedagogía para padres, o bien, sustituirlos en esta función por agencias estatales de socialización que procederían de acuerdo con criterios más objetivos. No nos consideramos autorizados para pronunciarnos en torno a esta cuestión, pero en cambio, opinamos que dejarla en suspenso vale tanto como reconocer que el éxito y el fracaso escolar son hechos naturales, cuando en realidad son la consecuencia de un bajo «status» socio-económico.

La variable información parece ser fundamental a la hora de predecir el éxito escolar. O lo que viene a ser igual: el «status» educacional de los padres determina en un sentido global el porvenir educativo de los hijos. En cambio, las actitudes generadas son determinantes del éxito (o el fracaso) en menor medida y estimamos que el hecho se debe a que aunque casi todos los padres se sienten inclinados a apoyar a sus hijos en el aprendizaje, sólo algunos están preparados para hacerlo. Esta preparación implica un mayor control sobre la información por parte de la familia, al tiempo que la ruptura con su tradicional aislamiento respecto a los problemas de la comunidad. Urge que la familia, en su conjunto y sin perjuicio de que se puedan adoptar otras reformas, deje de constituir la plataforma del éxito o del fracaso escolar. A nuestro parecer, tal cosa se evitaría si se restringiese en alguna medida la multiplicidad de funciones con que en la actualidad se encuentra cargada, quedando en manos de la comunidad aquellas que claramente marcan los roles sociales (académicos y, por ende, ocupacionales) de los individuos.

c) Parece que factores considerados fundamentales por el profesor, como la persistencia en el trabajo académico y la prioridad de los intereses académicos sobre otros intereses posibles del alumno guardan una estrecha relación con las valoraciones de los padres respecto a los estudios de sus

hijos. Hay paralelismo en las actitudes paterno-filiales. A medida que la dependencia aumenta, el éxito académico de los hijos va condicionándose más y más a los intereses de los padres. Es particularmente interesante que en las niñas, debido a su tradicional sujeción a los padres, se acentúe este paralelismo. También es particularmente grave, puesto que los esfuerzos que se ve obligada a hacer una mujer para superar las barreras académicas se ven, no en pocos casos, acrecentadas por la resistencia de los padres.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES

El trabajo tuvo por objeto aislar algunas variables relevantes para la comprensión de las diferencias en rendimiento escolar —Lengua y Matemáticas— de niños y niñas de 6.º y 7.º de EGB.

En la investigación participaron 374 sujetos de una muestra incidental de la población citada. Junto con los datos de los niños, se obtuvieron datos de profesores y padres.

Pueden distinguirse tres partes en el trabajo:

- Relaciones entre rendimiento y personalidad y motivación de los niños.
- Relaciones entre rendimiento y expectativas de los profesores.
- Relaciones entre rendimiento e información y aptitudes de los padres con respecto al sistema educativo.

En los tres casos, los datos se obtuvieron a partir de cuestionarios.

Los resultados más importantes son los siguientes:

- La motivación, y en especial la falta de compromiso en el trabajo, presenta estrecha relación con el rendimiento.
- Aunque los factores de personalidad en general no presentan correlaciones significativas con el rendimiento, puede observarse un compromiso en ciertos casos, que en nuestro caso corresponde fundamentalmente al sexo femenino y en ambientes sociales bajos.
- Personalidad y motivación inciden en mayor medida en el rendimiento en Lengua que en el de Matemáticas.
- Las expectativas presentan con rendimiento las correlaciones más altas del estudio.

Esta relación permanece, aunque reducida, si se elimina el influjo de la inteligencia.

- No aparecen relaciones entre personalidad y expectativas y aparecen pocas relaciones entre motivación y expectativas, aunque tenues.

La influencia familiar en el rendimiento se resume en los siguientes términos:

- La información de los padres correlaciona alta y positivamente con el rendimiento de los sujetos de nuestro estudio.
- La actitud de los padres hacia la educación correlaciona igualmente con rendimiento académico, aunque el rango de generalidad es menor y menor también la significación.

- Las dos dimensiones anteriores parecen estar presentes con una cierta regularidad en variables de personalidad inhibitoras del trabajo escolar en general, como lo son Falta de compromiso en el estudio y Ausencia de motivación, en el sentido de que a menor información y más baja motivación paterna, menor motivación y menor compromiso con el trabajo por parte de los sujetos del estudio.

BIBLIOGRAFIA

8. BIBLIOGRAFIA

- ALPERT, N y HABER, R. N.: «Anxiety in academic achievement situations». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960, 61, pp. 207-215.
- ANASTASI, A.: «Intelligence and family size». *Psychological Bulletin*, 53, 1956, pp. 187-206.
- ANNESLEY, F., y otros: «Identifying the first grade underachiever». *Journal of Educational Research*, 1970, 63, pp. 459-462.
- ARGYLE, M., y ROBINSON, V. P.: «Two origins of achievement motivation». *British Journal of Social Psychology*, 1962, 1, pp. 107-120.
- ASBURY, C. A.: «Selected factors influencing over and underachievement in young school-age children». *Review of Educational Research*, 1974, Fall, V. 44, núm. 4, pp. 409-428.
- ATKINSON, J. C.: *An introduction to motivation*. Van Nostrand, 1964.
- BACKMAN, C., y SECORD, P. F.: *A social psychological view of education*. Harcourt, Brace and World, 1968.
- BAYES, R., y GARRIGA, E.: «Repertorios conductuales mínimos en dos grupos de niños de diferente nivel socioeconómico». *Anuario de Psicología*, 5, 1971 (2).
- BEEZ, W. V.: «Influence of biased psychological Reports on Teacher Behavior and Pupil Performance», en Miles, M., y Charters, W. W. (eds.): *Learning in Social Settings*. Allyn and Bacon, Boston, 1970, pp. 328-336.
- BIRNEY, R.: «Research in the achievement motive», en Borgatta, E. T., y Lambert, N. W. (eds.): *Handbook of personality theory and research*. Rand McNally, 1968, pp. 857-889.
- BLAU, P. M.: *The dynamics of bureaucracy*. Univ. of Chicago Press, Chicago, 1955.
- BONORA, D.: «L'évaluation des connaissances: quelques problèmes de mesure». *Pédagogie*, 1972, febrero, pp. 158-177.
- BORGATTA, E., y LAMBERT, W.: *Handbook of personality theory and research*. Rand Mc Nally, 1968.
- BRENGELMANN, J. C.: «Determinantes personales del rendimiento escolar», en *Primer Symposium sobre Aprendizaje y Modificación de Conducta en Ambientes Educativos*. INCIE, 1975, pp. 155-170.
- «Personalidad y rendimiento», en V. Pelechano (dir.): *Psicología estimular*. Marova, 1975, pp. 215-252.
- BURT, Cyril: Comments on Arthur R. Jensen's «Do schools cheat minority children?». *Educational Research*, vol. 14, núm. 1., 1971.
- BUTCHER, H. J., AIWORTH, M., y NESBITT, J. E.: «Personality factors and school achievement. A comparison of British and American children». *British Journal of Educational Psychology*, 1963, 33, pp. 276-285.
- BYNNER, J.: *Personality dimensions and motivation*. Open University Press, 1972.
- CARDINET, J.: «L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation». *Sciences de l'éducation*, 1973, 2-3, pp. 148-182.
- CARNES, E. F., y DOUGHTIE, E. B.: «Appraisal function: Interpretation of test scores». *Review of Educational Research*, 1966, 36, pp. 288-302.

- CATTELL, R. B.; SEALY, A. P., y SWEENEY, E. J.: «What can personality and motivation source trait measurements add to prediction of school achievement?». *British Journal of Educational Psychology*, 1966, 36, pp. 280-195.
- CAWLEY, J. F.: «Learning aptitudes among preschool children of different intellectual levels». *Journal Negro educat*, 1968, 37, pp. 179-183. (Leído en Asbury, *op. cit.*)
- CLARKE, D. E.: «Measures of achievement and affiliation motivation». *Rev. Educ. Research*. 1973, 1, pp. 415-453.
- COLEMAN, J. S.: «The Adolescent Subculture and Academic Achievement». *American Journal of Sociology*, 1960, 65, pp. 337-347.
- CRONBACH, L. J.: «The two disciplines of scientific psychology». *American Psychologist*, 1957, 12, pp. 671-684.
- «Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1975a, 2, pp. 116-128.
- «Five decades of public controversy on mental testing». *American Psychologist*, 1975b, 1, pp. 1-14.
- CRONBACH, L. J., y WEBB, N.: «Between class and within-class effect in a reported aptitude \times treatment interaction: reanalysis of a study on G. L. Anderson». *J. Educational Psychology*, 1975, 6, pp. 717-724.
- CURRY, R. L.: «Certain characteristics of under-achievers and over-achievers». *Peabody Journal of Education*, 1961, 39, pp. 41-45 (leído en Asbury, *op. cit.*)
- CHILD, D.: «The relationship between introversion-extraversion, neuroticism and performance in school examinations». *British Journal of Educational Psychology*, 1964, 34, pp. 187-196.
- DOMINO, G.: «Interactive effects of achievement orientation and teaching style on academic achievement». *Journal of Educational Psychology*, 1971, 62, pp. 427-431.
- DREW, C. J.: «Research on the psychological behavioral effects of the physical environment». *Review of Educational Research*, vol. 41, núm. 3, junio 1971.
- ELLIOT, C. D.: «Personality factors and scholastic attainment», *British Journal of Educational Psychology*, 1972, 42, pp. 23-32.
- ENTWISTLE, N. J.: «Personality and academic attainment». *British Journal of Educational Psychology*, 1972, 2, pp. 137-151.
- ENTWISTLE, N. J., y WILSON, J. D.: «Personality, study methods and academic performance». *Universities Quarterly*, 1970, 2, pp. 147-156.
- EYSENCK, H. J.: *The psychology of politics*. Routledge and Kegan Paul, 1960.
- EYSENCK, H. J., y EYSENCK, S. B.: «Rigidity as a function of introversion and neuroticism. A study of unmarried mothers». *International Journal of Social Psychiatry*, 1962, 8, pp. 180-184.
- EYSENCK, H. J., y COOKSON, D.: «Personality and primary school children», I. Ability and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 1969, 39, pp. 109-122.
- «Personality and primary school children. II. Teacher's ratings. *British Journal of Educational Psychology*, 1969, 40, pp. 117-131.
- FARQUHAR, R., y Mc CUAIG, D.: «Administration's Janus: the two faces of educational evaluation». *Education in Canada*, 1972, 12, 3, pp. 14-21.
- FIRESTONE, G., y BRODY, N.: «Longitudinal investigation on a teacher student interactions and their relationship to academic performance». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67 (4), pp. 544-550.
- FISKE: «The subjects reacts to tests». *American Psychologist*, 1967, 22, pp. 287-296.

- FLOUDD, J.: «Role de la classe sociale dans l'accomplissement des études», en *Aptitud Intellect et Education*, Ferrez, J., et al., textos reunidos por A. H. Halsey.
- FURNEAUX, W. A.: «The psychologist and the University». *Universities Quarterly*, 1962, 17, pp. 33-47.
- GETZELS, J. W.: «A psychological framework for the study of educational administration». *Harvard Educational Review*, 1952, 22, pp. 235-246.
- *A Social Psychology of Education*. Handbook of Social Psychology, Lindzey, L. E., y Aronson, E., vol. V (456). Addison Wesley, 1969.
- GOUCH, H. G.: «El rendimiento académico en Secundaria previsto con el inventario psicológico de California». En Megargee, E. I.: *Métrica de la personalidad*, vol. II, Trillas, 1970 (orig. 1964).
- GUILFORD: «Zero correlations among tests of intellectual abilities». *Psych. Bull.*, 1964, 61, pp. 401-404.
- HAKEL, M. D.: «Prediction of college Achievement from the Edwards personal preference schedule using intellectual ability as a moderator». *Journal of Applied Psychology*, 1966, 50, pp. 336-340.
- HARRIS, M. O.: «Sex role stereotypes and teacher evaluations». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 6, pp. 751-756.
- HARVEY, O. J.: «Teachers' Beliefs, Classroom Atmosphere, and Student Behavior». *American Educational Research Journal*, 1968, 5, pp. 151-166.
- HAVIGHURST, R. J., y otros: *The development of the ideal self in childhood and adolescence*, en Seidman, J. (ed.), «Readings in adolescence», Dryden, 1953.
- HERNANDEZ, N. G.: «Variable affecting achievement of middle school mexican-american students». *Rev. of Educ. Research* (1973), vol. 43, 1.
- HOMANS, G. C.: *El grupo humano*. Eudeba, Buenos Aires, 1963.
- «Status among Clerical Workers». *Human Organization*, 1953, vol. 12, pp. 5-10.
- JACKSON, S. N.: *Personality research form manual*. Research Psychologists Press Inc., 1967.
- JENSEN, A. R.: «Do schools cheat minority children?». *Educational Research*, vol. 14, núm. 1, 1970.
- KIRKLAND, M. C.: «Effects of tests on students and schools». *Review of Educational Research*, vol. 41, núm. 4, 1971.
- LAVIN, D. E.: «The prediction of academic performance». *Russel Sage Foundation*, 1965.
- LERA, O.: *Personalidad, motivación y rendimiento académico*. Memoria Licenciatura. Universidad Complutense, Madrid, 1975.
- LEWIN, K.; LIPPITT, R., y WHITE, R.: «Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates». *Journal of Social Psychology*, 1939, 10, pp. 271-299.
- LINDGREN, H.: *Educational Psychology in the classroom*. Wiley, 1967.
- LYNN, R.: «Temperamental characteristics related to disparity of attainment in reading and arithmetic». *Brit. Journ. Educ. Psych.*, 1957, 27, pp. 62-67.
- «An achievement motivation questionnaire». *British Journal of Psychology*, 1969, 60, pp. 529-534.
- LYNN, R., y GORDON, I. F.: «The relation of neuroticism and extraversion to intelligence and Educational attainment». *British Journal of Educational Psychology*, 1961, 31, pp. 141-203.
- MCKINNEY, J. D., et al.: «Relationship between class-room behavior and academic achievement». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 2, pp. 198-203.
- MCCLELLAND, D.: *Assessing human motivation*. General Learning Press, 1971.

- MCCLELLAND, D., et al.: *The achievement motive*. Apleton Century Crofts, 1953.
- MALTZMANN, I.: «Thinking: from a behavioristic point of view». *Psychological Review*, 1955, 62, pp. 275-286.
- MAJASAN, J. K.: «College students' achievement as a function of the congruence between their beliefs and their instructor's beliefs». Citado por Cronbach, 1975.
- MAYO, E.: *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires, Galatea, Nueva Visión, 1959.
- MEHRYAR, A. M.; HEKMAT, H., y KHAJAVI, F.: «Some personality correlates of self-rated academic success». *Percept. Mot. Skills*, 1975, 3, pp. 1007-1010.
- MERLLIE, D.: «La psychologie et le mythe de l'égalité des chances». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mayo 75, núm. 3.
- MESSICK, S.: «The standard problem. Meaning and values in measurement and evaluation». *American Psychologist*, 1975, 10, pp. 955-967.
- MICHAEL, J. J.: «Structure of intellect theory and the validity of achievement examinations». *Educ. Psych. Measurement*, 1968, 28, pp. 1141-1149.
- NAFDE, M.: «Motivation in school work». *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 1973, 10, pp. 193-200.
- ORME, K.: «Personality, ability and achievement in primary school children». *Educational Research*, 17, 3, 75.
- PALLISTER, R., y WILSON, J.: «Parents' attitudes to education». *Education Research*, 13, 1, nov. 1970.
- PAPAY, J. P.; COSTELLO, R. J.; HEDL, J. J., y SPIELBERGER, C. D.: «Effects of trait and state anxiety on the performance of Elementary school children in traditional and individualized multiage classrooms». *Journal of Educational Psychology*, 1975, 6, pp. 840-846.
- PELECHANO, V.: «Personalidad, motivación y rendimiento académico». *Rev. Psic. Gral. Apl.*, 1972, 114-115, pp. 69-86.
- «Motivación, modulación y parámetros». *Rev. Psic. Gral. Apl.*, 1973, 123, 124, 125, pp. 179-205.
- PELECHANO, V.; AVIA, M. D.; BRAGADO, M. C., y GARCIA, M. T.: «Personalidad y motivación en epilépticos ambulatorios. Un estudio piloto». *Rev. Psic. Gral. Apl.*, 1975, 132, pp. 93-115.
- PELECHANO, V.: «El cuestionario MAE». *Fraser Española*, 1975.
- PELLETIER, L.: «La notion d'évaluation». *Education Permanente*, 1971, 9, pp. 7-19.
- PINILLOS, J. L.: «Los fundamentos cognitivos de la personalidad». *Act. y Trab. II Congreso Nal. de Psic. Rev. Psic. Gral. Apl.*, 1967, pp. 77-87.
- RAPPAPORT, M. M., y RAPPAPORT, M.: «The other half of expectancy equation: Pygmalion». *Journal of Educ. Psych.*, 1975, vol. 67, núm. 4, pp. 531-536.
- RAYNOR, J. O.: «Future orientation and orientation of immediate activity». *Psych. Rev.*, 1969, 76, pp. 606-610.
- RICE, W.: «Effects of discipline techniques on children's personality trait inferences». *Journal Educ. Psych.*, 1975, 4, pp. 570-575.
- ROSENTHAL, R.: *Experimenter effects in behavioral research*. Apleton Century Crofts, New York, 1966.
- «Le préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève». *Revue Française de Pédagogie*, 1970, nov.-dic., 13, pp. 38-49.
- ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L.: *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.
- ROWELL, J. A., y RENNER, J. Y.: «Personality, mode of assessment and student achievement». *British Journal Educ. Psych.*, 1975, 45, 2, pp. 232-236.

- RUTKOWSKI, K., y DOMINO, G.: «Interrelationship of study skills and personality variables in college students». *Journal Educ. Psych.*, 1975, 67, 6, pp. 784-789.
- SAVAGE, R. D.: «Personality factors and academic performance». *British Journal Educ. Psych.*, 1962, 32, pp. 251-253.
- «Personality factors and academic attainment in junior school children». *Brit. Journ. Educ. Psych.*, 1966, 36, pp. 91-92.
- SCOTT, N.: *The relationship of inductive reasoning and cognitive styles and categorization behavior to science concept achievement in elementary school children. Unp. doctoral dissertation*, Wayne State Univ., 1962 (leído en Asbury, *op. cit.*).
- SHAW, M. C., y otros: «The onset of academic underachievement in bright children». *Journal Educ. Psych.*, 1960, 51, pp. 103-108.
- SCHMUCK, R.: «Some Relationships of Peer Liking Patterns in the Classroom to Pupil Attitudes and Achievements». *School Review*, 1963, 7 (3), pp. 337-359.
- SPENCE, K. W.:
- SPIELBERGER, C. D. (ed.): *Anxiety and behavior*. Academic Press, 1966.
- «Anxiety as an emocional state», en Spielberger, C. D.: *Anxiety: Currents trends in theory and research*. Academic Press, 1972.
- TAJFEL, H.: «La categorization sociale», en Moscovici, S. (ed.): *Introduction a la Psychologie Sociale*, París, Larousse, 1972, pp. 272-300.
- TAYLOR, R. G.: «Personality traits and discrepant achievement». A review *J. Counsel Psychol.*, 1964, 11, pp. 76-82.
- THARP, R., y WETZEL, G.: *Behavior Modification in the natural environment*. Academic Press, New York, 1970.
- YERKES, R. M., y DODSON, J. D.: «The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation». *Journal Comp. neurol. Psych.*, 1908, 18, pp. 459-482.
- WHYTE, W. F.: *Street corner society*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1943.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA