

INFLUENCIA DE VARIABLES FISIOLÓGICAS, DE LA ATENCIÓN Y DEL CLIMA FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.

MEMORIA DE LICENCIATURA.

Presentada por: ANTONIO RUS ARBOLEDAS.

Dirigida por el Doctor D. FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA.

UNIVERSIDAD DE GRANADA
SECCION DE PSICOLOGIA
Granada, Septiembre, 1984

INDICE

- INTRODUCCION.

- I.- Determinantes del Rendimiento Académico.
 - 1.1.- Aproximación al término: "Rendimiento Escolar".
 - 1.2.- Diagramas del Rendimiento.
 - 1.3.- Breve exposición de estudios sobre los factores determinantes del rendimiento.
 - 1.3.1.- Factores ambientales.
 - 1.3.2.- Factores Pedagógicos.
 - 1.3.3.- Factores Personales.
 - 1.3.3.1.- Capacidad Cognitiva.
 - 1.3.3.2.- Personalidad.
 - 1.3.3.3.- Aspectos motivacionales.

- II.- Diseño de la Investigación.
 - 2.1.- Problema.
 - 2.2.- Hipótesis.
 - 2.3.- Descripción de las variables.
 - 2.3.1.- Variables independientes.
 - 2.3.1.1.- Variable fisiológica.
 - 2.3.1.2.- Variable atención.
 - 2.3.1.3.- Variable clima familiar.
 - 2.3.2.- Variable dependiente: El Rendimiento.
 - 2.3.3.- Instrumentos de medición de las variables.
 - 2.4.- Población y Muestras.
 - 2.5.- Metodología: Análisis Estadísticos.
 - 2.6.- Obtención de datos.

- III.- Análisis de Resultados.
 - 3.1.- Variable fisiológica.
 - 3.2.- Variable atención.
 - 3.3.- Variable clima familiar.

- IV.- Conclusiones y Repercusiones Pedagógicas.
 - 4.1.- Conclusiones.
 - 4.2.- Repercusiones Pedagógicas.

- V.- Bibliografía.

- VI.- Anexos.

A mis padres.

A mi maestro, D. Alfonso Buendia.

ESTA MEMORIA DE LICENCIATURA SE LEYO EN LA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS, SECCION DE
PSICOLOGIA EL DIA 4 DE FEBRERO, OBTENIENDO
LA MAXIMA CALIFICACION POR UNANIMIDAD.

INTRODUCCION

INTRODUCCION

El rendimiento escolar es uno de los indicadores que ponen de manifiesto la calidad de la enseñanza. Es un aspecto de eficacia educativa, que está en el núcleo de toda la actividad educadora; siendo, por tanto, de interés primordial en todas las Ciencias de la Educación.

Para Sebastián Rodríguez Espinar (1982, p.35) "El Rendimiento escolar tiene una importancia clara en el contexto de la Ciencia Pedagógica".

La práctica de la Orientación Escolar tiene en "los --- alumnos con problemas", uno de sus mayores retos, estando -- con frecuencia abocada a su estudio y clarificación. Desde= este enfoque, nos gustaría situar el trabajo que aquí presentamos.

En la actualidad, la preocupación por el rendimiento excede de los límites de la Psicopedagogía y es compartida por la Sociedad.

En efecto, los medios de producción evalúan sus resultatados. La Economía funcional parece basarse en la fórmula "Lograr el máximo rendimiento, en el menor tiempo y con el mínimo esfuerzo".

Este concepto se ha extendido a todos los aspectos y -- sectores de la vida productiva del hombre. La educación no= ha podido resistir la virulencia, hasta tal punto que se llega a identificar educación y producción. Los países desarrollados de hecho, consideran que la Educación es una inver---

sión a largo plazo.

Estas ideas configuran y explican la resonancia social que el Rendimiento Académico ha generado, especialmente en la actualidad.

En España, como muestra de lo dicho, basta leer los títulos de las publicaciones educativas de los últimos años - libros y revistas profesionales -, así como los artículos y páginas editoriales de los Medios de Comunicación.

El tema, con frecuencia, es centro de debate no sólo de los responsables de la Política Educativa y de los profesionales que consideran seriamente cuestionada su labor, sino también de las familias que lo experimentan de modo angustiados en sus casas y de los propios alumnos que lo protagonizan, a veces, fatalmente.

En síntesis, la actualidad viene dada por las siguientes coordenadas:

- a) Índices de rendimiento, meridianamente insatisfactorios.
- b) Repercusión Social, Familiar y Personal que desencadena.
- c) El desafío que supone para la investigación Psicopedagógica, profundizar en su etiología y abordar soluciones.

Vayamos por partes:

- a) Índices de rendimiento.-

Los cuadros que siguen nos muestran los resultados de las Evaluaciones.

El cuadro (1), recoge los datos de España, los cuadros (2) y (3) sintetizan los resultados en Andalucía y en Granada, respectivamente.

Cuadro (1)
ESPAÑA
Curso Académico 81-82.- 2ª Etapa

Colegio Público	% Evaluación positiva		% Evaluación negativa	
	Junio	Septbre	Jun. + Septbre	Jun. + Septbre
	44'91	27'80	60'01	39'99
Privado	51'67	38'82	70'30	29'70
Públ.+Priv.	47'56	31'77	64'05	35'95

Informe de la Inspección de E. G. B. Escuela Española, ---
 2.689 p.3 Madrid 1983.

Cuadro (2)
ANDALUCIA
Resumen de datos del curso 82-83

Ciclo	% Alumnos Evaluación positiva			% Eval. Negat.
	Públicos	no Públicos	Total Centros	
Inicial	75'86	84'77	77'96	22'04
Medio	75'74	84'49	77'92	22'08
6º Nivel	53'90	63'92	56'37	43'63
7º Nivel	54'82	64'05	57'37	42'63
8º Nivel	71'02	79'20	73'54	26'46

Junta de Andalucía (1984): "El Rendimiento escolar en Andalucia". Documento mecanografiado y elaboración propia.

Cuadro (3)

GRANADAResumen datos Evaluaciones en Granada. Curso 82-83

Ciclo	% Alumnos Evaluación positiva			% Eval. Negati.
	Públicos	no Públicos	Total Centros	
Inicial	78'76	88'66	81'77	18'23
Medio	87'16	91'45	88'62	11'38
6º Nivel	61'41	70'79	64'41	35'59
7º Nivel	62'02	67'06	63'75	36'25
8º Nivel	81'66	82'42	81'95	18'05

Junta de Andalucía (1984): "El Rendimiento escolar en Andalucía". Documento citado y elaboración propia.

Como puede observarse, el porcentaje de alumnos con evaluación negativa es importante, especialmente en los niveles - de 2ª etapa.

b) Repercusión Social. Familiar y Personal.

Las exigencias culturales requeridas para el ejercicio de una profesión no cesan de aumentar. De ahí que se pueda establecer una estrecha correspondencia entre éxito escolar y triunfo en la vida profesional futura.

En la actualidad, las necesidades de enseñanza llegan a ser tan fundamentales y tan masivas como las necesidades de alimento, dice Gross (1961) al hablar de nuestra civilización, eminentemente tecnificada. La mayoría de los países de hecho han aumentado los años de escolaridad. Avanzi ni, G. (1969, p.13), estima que "el número de años de esco-

laridad obligatorio se habrá multiplicado por dos", en el -- presente siglo. En España, podemos decir que el 100% de la población infantil está escolarizada, al menos durante los -- ocho años de la E. G. B., siendo la tendencia a hacerla obli-- gatoria desde los cuatro a los dieciseis años.

La conducta familiar, ante el problema del rendimiento= escolar de los hijos, se ve alterada y se manifiesta de modo polivalente, según los casos; pero siempre produce ansiedad, como afirma Martínez Muñiz, B. (1981).

Por su parte, el alumno no percibe los resultados esco-- lares, de modo neutro. Muchos autores afirman que la escue-- la influye en el desarrollo de la personalidad pues la auto-- imagen del niño que fracasa se conforma negativamente; el ni-- ño se desvaloriza y de ahí, puede inferirse una orientación= al fracaso ante la vida en general.

c) Desafío para la Investigación Psicopedagógica.

El estudio de los niños que fracasan ha sido causa de -- progresos decisivos. Es el caso de M^a Montesorri, Decroly, = Alfred Binet, por citar unos ejemplos.

La Psicopedagogía en el estudio de las variables que de-- terminan el rendimiento, tiene un extenso campo.

Aunque estos factores están diseñados básicamente, no -- han sido suficientemente definidos y valorados. De aquí el interés e implicación de las Ciencias de la Educación en el-- tema del Rendimiento Escolar. La investigación está abier-- ta.

Consideremos seguidamente cuáles son los determinantes= del rendimiento académico.

I.- DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

I.- DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.-

¿Qué hace que unos alumnos rindan más que otros?.

¿Qué factores determinan que un alumno progrese adecuadamente?.

¿Cómo se ha afrontado este tema en la obra especializada?.

¿Qué se entiende por rendimiento escolar?.

Intentemos responder a estos interrogantes:

Metodológicamente procederemos así:

- a) Ante todo, intentaremos definir el término. "Rendimiento escolar", dando unas pinceladas esquemáticas sobre la -- orientación que se le ha dado a la expresión.
- b) En segundo lugar, se incluirá. a título meramente expositivo, diferentes cuadros generales que explicitan de modo sintético, casi visualmente, la gama de factores que distintos autores y estudios han formulado, al explicar= el problema del rendimiento.
- c) Seguidamente, esbozaremos los resultados de algunas in-- vestigaciones llevadas a cabo, que nos sirvan de marco - teórico en el que se inserta y se sitúa. el trabajo que= aquí realizamos.

Este capítulo. pues. constituye la antesala de nuestra investigación. No pretendemos ser exhaustivos; nos interesa el carácter de síntesis, de resumen de pórtico hacia -- nuestro estudio.

Descrito el proceso que seguimos en este capítulo, pasemos a su desarrollo.

1.1.- Aproximación al término: "Rendimiento Escolar".-

¿Qué se entiende por Rendimiento escolar?.

La expresión ha sido utilizada en "formas muy distintas por los educadores, los investigadores y en general -- por todas las personas relacionadas con la educación" Avia, Roda y Morales. (1976, p.15).

Unos intentan definirlo relacionándolo con la etiología que lo determina y otros lo hacen de modo operativo, -- destacando ya el resultado conductual que se obtiene, como, consecuencia de los aprendizajes; su significación legal, -- la resonancia y determinación social que genera o la repercusión psicosocial que en el alumno desencadena.

- Rendimiento, según la causa que lo explica.

Desde esta perspectiva, unos destacan las aptitudes -- del alumno, su capacidad, como causa del rendimiento.

En síntesis, se puede explicar así: El rendimiento depende de la capacidad cognitiva del sujeto, de sus aptitudes. "Rinde cuanto su capacidad corresponde". como afirma Andrés Muñoz (1955). Es decir la capacidad cognitiva, las aptitudes, explican los distintos niveles de rendimiento entre los alumnos.

Otros basan el rendimiento en la voluntad, considerándola como factor exclusivo, Kaczynska, M^a, (1935). El rendimiento lo explicaría la actitud del sujeto, su voluntad, = su esfuerzo, su interés. Es decir, el rendimiento será ma-

yor si existe una gran voluntad de aprender.

Para Secadas, F. (1952), el Rendimiento depende de la capacidad y de la voluntad. Así: El rendimiento escolar - está determinado no sólo por la dinamicidad del esfuerzo individual, osea, de voluntad, sino también por los elementos con que el sujeto se halla dotado; es decir, la capacidad,= las aptitudes.

Quienes predicen el rendimiento en base a factores so-
ciales, de personalidad o en función del sistema pedagógico
operante, discurren en igual sentido: El rendimiento es ex-
plicado por el peso del factor que en cada caso se conside-
re como determinante.

Para González Fernández. A. (1975), el rendimiento es= el producto de todos los factores intervinientes en el mismo.

En síntesis: El rendimiento depende del factor o facto-
res que lo determinan y explican causalmente.

- Definición operativa del rendimiento.

Unos describen el rendimiento, como resultado del tra-
bajo escolar.

En este caso, la conducta del alumno, sería el indica-
dor de lo aprendido.

"...lo realmente importante es que el alumno llegue a= sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos.."
Bloom, B. (1972, p. 17).

El rendimiento sería el resultado de la correlación -- aprendizaje y conducta, Andrés Muñoz, C. (1952).

En la misma línea se muestran García Hoz (1952), Ravera (1959), Pacheco Olmo (1970), Just (1971). Los frutos -- del aprendizaje se demuestran con el uso que el sujeto hace de los mismos, en su conducta habitual.

De modo análogo, el rendimiento se identifica con la - utilización que de él, se deriva.

Así, el Rendimiento sería "la utilidad o provecho de - todas las actividades, tanto educativas, como informativas; las instructivas o simplemente nocionales" Marcos, A. (1966 p.13).

O bien, "la escuela persigue una finalidad...obtener - un resultado" Plata Gutierrez. J. (1969, p.17).

También se homologa rendimiento con el aprovechamiento que se deriva de los aprendizajes, así podríamos exponerlo: El rendimiento es más fácil de conocer considerando el progreso, el aprovechamiento que consigue el alumno: Así lo de finen y explican Plata Gutierrez (1969), Pacheco Olmo(1970) y Caballero, A. (1973).

La Ley de Educación del 1970, en su art. 19, orienta - como sigue: "...se tendrán en cuenta, sobre todo, los progresos del alumno en relación con su propia capacidad".

Y los Niveles Básicos de Referencia de 1981 refiriéndose a la evaluación de los alumnos, consideran que la misma= "...debe orientarse a detectar los progresos alcanzados en todos los campos de su desarrollo...".

Se observa que la L.G.E. contempla dos aspectos; progreso y capacidad; los Niveles Básicos de referencia, en cambio, mencionan progreso en todos los campos de su desarrollo; es un concepto más amplio. No se refiere exclusivamente a la asimilación de contenidos sino al enriquecimiento global de la personalidad del alumno. Operativamente también definen el rendimiento las calificaciones escolares entendidas como la opinión que el profesor se hace del alumno durante el curso escolar, o en un periodo determinado.

El rendimiento escolar hace referencia a las notas que el profesor asigna al alumno, considera Gimeno Sacristán, (1976), y así lo utiliza en su investigación como variable dependiente. Pelechano (1977) deduce la existencia de un factor general de rendimiento académico, al margen de los distintos entornos culturales, sistema de enseñanza y evaluación que se reflejan en las calificaciones, y en este sentido emplea el rendimiento como variable.

Igualmente, Kyostio (1973) en Suecia, Lera (1975). Bren gelmann (1975) y González, P. (1976).

Para Bloom (1968), en cambio su uso no es procedente ya que las diferencias individuales son un hecho que no puede negarse, ni olvidarse. El hecho de que estas variaciones tengan que proyectarse en niveles de aprendizaje y en criterios de rendimiento lo considera más el reflejo de una política, que de una necesidad.

Podríamos asegurar que el concepto de rendimiento, referido a las notas, es el más utilizado en la totalidad de los estudios sobre el tema.

Ahora bien, esta acepción ¿es precisa?. Cabría, en efecto preguntarse si los instrumentos de medición (pruebas

objetivas de rendimiento, sistemas y conceptos de evaluación) son válidos. No profundizamos en ello. En cualquier caso, digamos que resulta una definición operativa; y es, a su vez, un criterio social y legal.

Gloria Pérez Serrano (1981) tras afirmar que las notas distan de ser objetivas afirma que son "un producto multicondicionado" y, en cualquier caso, tienen un papel muy claro, "como expresión del rendimiento".

En resumen, subrayemos aquí que las calificaciones traducen socialmente el rendimiento del sujeto; su "valía", y por sí mismas pueden generar conductas, a nivel personal -- del alumno y a nivel social, de una alta significación.

Las notas actúan como una traducción cuantitativa de lo que el niño sabe.

Ahora bien, desde el punto de vista de la orientación escolar esta concepción resulta insuficiente. Por ejemplo: un niño puede suspender o aprobar sin que su rendimiento, -- cualitativamente hablando, sea satisfactorio; o sea las notas definen el rendimiento en base a una norma, y de ahí se argumenta que un niño que aprueba, obtiene un rendimiento -- suficiente; en términos de legalidad y socialmente así, en efecto, se reconoce. Ahora bien, el rendimiento puede ser insatisfactorio sino se corresponde con la potencialidad -- del sujeto.

En síntesis, el rendimiento se ha definido etiologicamente y de modo operativo.

Nosotros no vamos a aportar definición alguna, aunque sí describimos nuestra posición.

Entendemos que toda la persona del alumno sus circun-
tancias ambientales, están implicadas en el proceso de apren-
dizaje. De ahí que el rendimiento lo estimemos como la re-
sultante de la capacidad, personalidad y actitudes del alum-
no, del medio ambiental y del tipo de enseñanza adoptado. -
En consecuencia, la educación, partiendo de lo anteriormen-
te descrito ha de respetar los ritmos individuales y facili-
tar que cada sujeto consiga los máximos niveles de aprendi-
zaje. Se pretende así que el rendimiento sea satisfacto---
rio. En este sentido, damos la razón a B. Bloom, (1968), -
citado anteriormente.

A continuación, vamos a exponer diferentes cuadros ge-
nerales que explicitan, de modo sintético, la casuística --
contemplada a la hora de estudiar visualmente las grandes -
líneas, a través de las cuales se ha profundizado en la te-
mática del rendimiento escolar.

1.2.- Diagramas del rendimiento.-

- Guy Avanzini (1969).

- a) Inteligencia.
- b) Pereza.
- c) Familia.
- d) Métodos pedagógicos.

- Michel Gilly (1978).

- a) La escuela y sus condiciones pedagógicas.
- b) El niño.
- c) Medio familiar.

- Carmen Jiménez Fernández (1979).

- a) Inteligencia: aptitudes.

- b) Problemas afectivos y emocionales, con implicaciones -- familiares y sociales.
 - c) Estructura y eficacia didáctica y la adecuación de los contenidos de aprendizaje.
- 0 expresado de otra manera:
- a) Intrínsecas:
 - Inteligencia.
 - Condiciones físicas.
 - Conflictos.
 - b) Extrínsecas:
 - Medio familiar.
 - Medio escolar.
 - Medio social.

- Sebastián Rodríguez Espinar (1982).

- a) Modelo psicológico:
 - Factores aptitudinales.
 - Factores de personalidad.
- b) Modelo sociológico y psicosocial:
 - Familia.
 - Escuela.
- c) Modelo de interacción de factores:
 - Relaciona los modelos psicológico y sociológico/psicosocial.

- Varios, S.O.E.V. de Granada (1983).

- a) Factores personales
 - Fisiológicos.
 - Psicológicos.
- b) Factores pedagógicos.
- c) Medio ambiente
 - Familia.
 - Entorno.

- Junta de Andalucía (1984).

a) Alumno:

- Problemas físicos.
- Problemas Psicológicos.
- Problemas Motivacionales.

b) Sistema educativo.

c) Problemática familiar y ambiental.

Como se puede comprobar el diseño que se suele seguir - es convergente. Voy a esbozar una síntesis, desglosando algunos subfactores implícitos en estas grandes variables.

- Cuadro marco de las variables relacionadas con el rendimiento.

a) Ambientales.

a.1.- Familia:

- Composición.
- Nivel económico.
- Nivel cultural.
- Clima familiar.
- Actitudes educativas.

b) Factores Pedagógicos.

- b.1.- Política Educativa.
- b.2.- El profesor.
- b.3.- Metodología y Organización.
- b.4.- Programas
- b.5.- Sistemas educativos.
- b.6.- Recursos materiales y personales.
- b.7.- Clase de Centro: Privado. público.

c) Personales.

- c.1.- Fisiológicos o de desarrollo:
 - Circunstancias perinatales.

- Desarrollo estaturó-ponderal.
 - Sueño.
 - Alimentación.
 - Salud.
- c.2.- Psicológicos:
- Capacidad cognitiva: aptitudes.
 - Personalidad.
 - Madurativos.
 - Atención.
 - Motivacionales.

El listado se podría prolongar en exceso, pero estimamos suficiente el esquema que precede.

Una vez que nos hemos aproximado al concepto de "Rendimiento Escolar" y expuesto los factores a través de los -- cuales se aborda, pasemos a exponer sucintamente algunos estudios llevados a cabo.

Metodologicamente. procederemos así: en primer lugar -- se expondrán trabajos que hacen referencia a la variable am biental; seguidamente. los que destacan la variable pedagógica y finalmente, aquellos que inciden en la variable personal.

1.3.- Breve exposición de estudios sobre los factores determinantes del rendimiento.-

1.3.1.- Factores ambientales.-

Queremos decir, ante todo, que el desarrollo general -- del niño depende de sus condiciones de vida: alimentación,= salud, nivel sociocultural de los padre, etc. Obviamente,= estas circunstancias repercuten poderosamente en el alumno.

Se dice que operan directamente sobre sus aptitudes y en -- consecuencia, sobre el rendimiento. al estar ambos concep-- tos interrelacionados, como se verá.

Pero ¿qué se entiende por factores ambientales?. De - alguna manera, son todas aquellas circunstancias externas - al propio niño que inciden sobre él. En este sentido los - propios factores escolares son también ambientales.

En este apartado, sin embargo, al hablar de factores - ambientales nos referimos básicamente a los siguientes as-- pectos: nivel económico, socioprofesional y cultural de los padres.

Estas circunstancias o indicadores son los elementos - de categorización social que explican lo que aquí llamamos factores ambientales.

Veamos algunos estudios de los realizados.

Durkheim habla de un determinismo que parece arrastrar a la mayoría de los niños de clase social inferior a permanecer en su medio de origen y asegura que uno de los factores de la vida intelectual es su propia clase social.

Existen innumerables autores que evidencian el peso de este factor.

Citamos a Courtis (1926), Freeman y Cols (1928), Lyna- y Lyna (1929), Busemann y Bahr (1931), Busemann (1933), Warner (1950, 1953).

En Francia, Pieron-Heuyer y Gilles (1950) realizan --- uno de los trabajos más interesantes. En él se afirma que la educación de la inteligencia infantil es idéntica en to-

das las clases sociales, si se exceptúa las más bajas. Entre sus conclusiones se destaca:

- El medio socioeconómico de los padres influye en el nivel intelectual de los hijos.
- El medio origen -rural o urbano- también introduce variaciones importantes a favor del medio urbano.
- Al jerarquizar los resultados intelectuales, según categoría socioprofesional, los hijos de los obreros obtienen los resultados inferiores y las profesiones intelectuales y liberales los mayores índices.

Según Fells, Davis y otros (1951) en otro importante estudio, la categoría socioprofesional del padre influye en el Cociente Intelectual (C.I.) de los hijos, sobre todo en las pruebas verbales, y además, crece con la edad.

Para Milner (1951) existe una correlación de 0,86 entre nivel sociocultural e inteligencia. Llegó a esta conclusión estudiando niños de Enseñanza Primaria.

El status social de la familia para Milner, viene dado por la profesión de los padres, los ingresos familiares y el nivel cultural.

Este resultado es concordante con el que a continuación detallamos.

El Scottish Council for Research in Education (1953) - evaluó la inteligencia de todos los niños escoceses de once años (70.000). Concluye que existe una diferencia considerable en los C.I., según sean las categorías profesionales de los padres. Los C.I. más elevados corresponden a las categorías profesionales socialmente más relevantes y así, -- gradualmente, hasta llegar a las profesiones más bajas, a las que se adjudican los cocientes intelectuales inferiores.

Siguiendo con la relación rendimiento escolar, según - la clase social, merece destacar el estudio de Hotyat ----- (1956).

Aplicó test mentales a 620 sujetos del primer año de - primaria pertenecientes a 29 colegios distintos, al comienzo del curso. Al finalizar el periodo lectivo, aplicó pruebas objetivas de rendimiento para ver los resultados en cálculo y lenguaje.

Hotyat concluye que en los niños menos favorecidos social y culturalmente, el fracaso escolar es más elevado. - Más aún, los resultados de las pruebas objetivas arrojaban mayor desviación que la obtenida en las pruebas de inteligencia.

Según Bloom (1965) son tres los grupos de factores del medio ambiente los que intervienen en la formación del talento: la motivación para el rendimiento, la cultura del lenguaje y las ofertas de enseñanza. El comprobó que la inteligencia se correlaciona a un nivel de 0,76 con los influjos socioculturales.

Klineber (1961) llega a conclusiones convergentes así como Migilorino (1971).

Coleman (1966) asegura que las variables sociales explican por sí mismas mayor cantidad de la varianza total -- del rendimiento académico y más que la variable escolar entera. Esta rotunda tesis de Coleman será expresamente -- contestada por Cherkaoui, como se expondrá más adelante.

Getzels (1969) lleva a cabo un interesante resumen sobre el tema y estima que parece deducirse que existe un ---

acuerdo consistente, respecto a la clase social, como determinante del rendimiento.

Muller (1970) encuentra un 0,70 de correlación entre situación social y éxito escolar.

Bernstein (1970) al estudiar la hipótesis clase social-éxito académico. insiste en la relación que existe entre socialización-lenguaje, suponiendo 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. Luria y Judovitch y Descoedres (1975), entre otros, estudian el peso del medio socio-cultural como determinante del lenguaje, y por tanto también, del rendimiento.

Para Pollister y Wilson (1970) el foco de análisis está en las expectativas ocupacionales y el entorno cultural del niño en relación con la motivación hacia el estudio. Según Finlayson (1971) la clave está en las expectativas de clase y rendimiento infantil: o sea, la clase social condiciona el nivel de aspiraciones; son esas expectativas las determinantes del rendimiento.

Bayes (1971) centra el debate clase social-rendimiento en los repertorios conductuales propios de los niños, pertenecientes a grupos socio-económicos diferentes, siendo más ricos en la clase social alta.

Indudablemente la naturaleza del ambiente afecta al rendimiento, como también lo confirman Garia Yagüe y Lázaro (1971), en su obra "Condicionamientos ambientales de la personalidad".

Para Quintana Cabanas (1971) la clase social baja arroja un C.I. inferior que la clase media y alta. Su investigación la realizó con niños de Barcelona con el objetivo de relacionar inteligencia y clase social.

Husen (1972) se pregunta ¿hasta qué punto las diferencias de inteligencia pueden reflejar diferencias culturales y socio-económicas?. Estudia la ocupación de los padres, - el nivel cultural y la carrera. Afirma que el criterio más importante del éxito es quizás el status ocupacional. De su estudio de seguimiento de más de un cuarto de siglo, resulta que lo más importante para tener éxito en la vida es el nivel social de la familia.

Jencks (1973) tiene una investigación sobre los efectos del origen socioeconómico en el rendimiento escolar que destacamos por su trascendencia internacional.

Afirma que la correlación entre el logro educativo de un niño y el status ocupacional de su padre es de 0,50 a favor de los económicamente más fuertes. Lo atribuye a un ambiente familiar más apropiado para adquirir las aptitudes - intelectuales; es probable que crean que deban seguir en la escuela, aunque no les guste y por último porque frecuentan mejores escuelas.

Recogemos por interesantes las conclusiones de N.G. -- Hernández (1973):

a) Un nivel socioeconómico alto produce:

- Elevado nivel de autoestima.
- Mayores aspiraciones.
- Buena disposición hacia el trabajo escolar.
- Mejores aptitudes.

b) Un nivel bajo, en cambio genera:

- Escasa movilidad social.
- Bajo nivel de autoestima.
- Mas enfermedades.
- Mayor ansiedad.
- Baja motivación, en relación con los entornos de la clase media.

Asbury (1974) al estudiar el peso del ambiente en el rendimiento destaca el nivel de aspiraciones de la familia= respecto al hijo, como elemento determinante.

Según Paper (1975), las desigualdades aumentan a medida que asciende el nivel de enseñanza, y la posición social determina el nivel de aspiraciones, aspecto éste destacado= ya anteriormente, en varias ocasiones.

Quintanilla (1975) en un estudio sobre la influencia - de los factores socioeconómicos y socioculturales en el ritmo de desarrollo del pensamiento operativo, explica que las diferencias de un mismo medio sociocultural quedan explicadas en gran parte por la clase social del sujeto. En efecto, dice, el medio socioeconómico es más relevante para explicar el ritmo de desarrollo, mientras que los factores socioculturales son más determinantes para explicar las diferencias en la forma de desarrollo.

Mariano Yela (1976) explica así el peso del ambiente - en el hombre; "el ambiente no es, en el caso del hombre, un mero conjunto de estímulos que objetivamente interactúan -- con un conjunto de estructuras orgánicas. El hombre es un= ser vivo, activo y personal que asimila el ambiente a su -- propio funcionamiento y lo incorpora interpretativamente a= sus proyectos".

Es interesante la opinión de Hutmacher (1977), de la Escuela de Ginebra, quien asegura que a pesar de los cambios - efectuados en la escuela: servicios de apoyo psicopedagógico, revisión de programas escolares, reciclajes de enseñantes y ampliación de la formación universitaria, aunque han elevado al nivel medio de formación sigue existiendo desajuste entre probabilidades del éxito escolar entre alumnos de diferentes orígenes sociales.

Carlos Lerena (1980) realiza un sugestivo estudio donde analiza: la procedencia de clase social, las condiciones materiales de vida, niveles de conciencia social, nivel cultural de la familia y actividades culturales; situación adaptación, comportamiento y actitudes escolares y el horizonte de clase.

Utiliza más de 6.500 dossiers individuales de estudiantes universitarios y de E.G.B.

La presentación de su tesis sería ardua; sólo ponemos - de manifiesto el trascendental peso de la clase social sobre el rendimiento. En otro lugar, haremos también mención a su estudio concretamente, al analizar la variable escolar.

Victor B. Alvarez y Juan Miguel Batalloso (1983) realizan un estudio en un pueblo del Aljarafe sevillano en que relacionan de modo positivo clase social y logros académicos.

Finalizo este resumen con dos estudios que por su proximidad en el tiempo y rigor, nos merecen una gran estima. Lo hacemos sinópticamente:

- Autora: Gloria Pérez Serrano (1981)
- Título: Origen social y rendimiento Académico.
- Objetivo: Analizar las incidencias del sexo, la inteligencia, el tipo de centro, el nivel ocupacional del padre y -

de la madre, sobre el rendimiento.

- Instrumentos: El rendimiento lo define operacionalmente a través de las notas, de la percepción del profesor y de pruebas. Para las variables independientes utiliza como instrumentos de medición, cuestionarios dirigidos a profesores, padres y alumnos.

Y para la inteligencia, emplea el test de Habilidad Escolar T.H.E., el test de Habilidad General T.H.G. y el test de Razonamiento con Figuras T.R.F.

- Muestra: La población comprende los alumnos de E.G.B. de 5º y 8º nivel, en centros estatales y privados de Madrid y la muestra que utiliza es de 1.680 alumnos.
- Conclusiones: El nivel ocupacional del padre y el nivel educativo del padre y de la madre correlacionan positivamente; es decir, según asciende la categoría ocupacional del padre, los hijos obtienen puntuaciones más altas en los test de inteligencia, en las pruebas objetivas y en las calificaciones escolares que los hijos de padres con un nivel ocupacional más bajo.

A más alto nivel educativo en los padres también se deriva un mayor C.I. y un mayor rendimiento. Esto sucede en 5º nivel con más significación que en 8º.

Las conclusiones de las otras variables independientes las recogeremos en su apartado correspondiente.

- Autores: Buendia Eisman, L. y Carmona Fernández, M. ---- (1983).
- Título: "Factores determinantes del Rendimiento en E.G.B"
- Objetivos: Relaciona las variables, edad, sexo, clase social, aptitudes, personalidad, características del profesor con el rendimiento.

- Instrumentos:
 - Pruebas objetivas de Matemáticas y Lenguaje.
 - T.E.A: Test de aptitudes escolares.
 - E.P.Q-J de M.J. Eysenck, adaptado por T.E.A. en 1973.
 - Cuestionarios de Bennet, adaptados.
 - Otros cuestionarios.
- Muestra: 1.190 alumnos de colegios públicos de seis poblaciones de Jaén y sus profesores.

Destacamos el marco metodológico del mismo, por su gran rigor.

- Conclusiones: Respecto a la clase social los alumnos procedentes de la clase social media, la más alta del estudio, son los que obtienen mejores calificaciones escolares y mejor rendimiento en Lenguaje y Matemáticas; aunque la intensidad de la relación es más baja con las matemáticas que con el lenguaje.

"Es por tanto la clase social, una variable importante en el rendimiento y constituye un factor condicionante o posibilitante de Educación" afirman.

Las resultantes de las otras variables estudiadas, se reseñaran en el momento adecuado.

Del conjunto de autores apuntados, parece evidente el peso que la variable ambiental ejerce ya directamente sobre el rendimiento o condicionando las aptitudes que repercuten sobre él. Es de destacar que todos los resultados son convergentes, sumativos.

1.3.2.- Factores Pedagógicos.-

La variable escolar es otra de las grandes variables estudiada. ¿Cuál es su incidencia en el rendimiento?.

Glasser (1972) afirma que "...hay factores inherentes al propio sistema educacional que no sólo originan, sino - que acentúan los problemas que un niño pueda tener". Últimamente, es frecuente escuchar que quien fracasa no es el niño, sino el sistema.

En efecto, factores como El Profesor, la metodología, los programas, sistemas de evaluación, recursos personales y materiales, tipo de centro, sistemas de enseñanza, ratio profesor/alumno, son elementos que componen esta variable. De su mayor o menor bondad, se derivará una mayor o menor eficacia educativa.

Veamos, no obstante algunos estudios, con el fin de conocer el peso real de esta variable.

Heck (1950) estudia la influencia que sobre el rendimiento académico ejerce la escolarización, obteniendo resultados casi nulos.

Kidd (1952), Flemming (1959), Marklund(1963), De Cecco (1964), Powell (1964) y Eash y Bennett (1964), estudian la ratio profesor- número de alumnos sobre el rendimiento. Los resultados no son convergentes: cuando se arrojan diferencias a favor de las clases numerosas o reducidas, éstas son muy débiles.

Childs (1952) compara el estudio particular, frente a la enseñanza en clase y el rendimiento académico. Estima que el estudio particular ocasiona un rendimiento ligera--

mente superior. Igual resultado obtiene Stephens (1967). - En cambio Marr y otros (1960) obtienen resultados que favorecen la enseñanza en clase.

Las investigaciones que relacionan el tiempo dedicado al estudio, con el rendimiento, arrojan asimismo diferencias casi nulas. Entre otros, estudia este factor Jex y Merrill (1959).

Hoyt (1959) realiza 18 estudios, en los que considera variable independiente el tamaño del colegio.

Los resultados son: en 6 casos favorece a los colegios grandes, en otros 6 el resultado es indiferente. En tres casos los resultados positivos se atribuyen al tamaño medio y pequeño. Street y otros (1962) estudian la misma variable, igualando el C.I.: obtienen correlación positiva.

En estudio similar Lathrop (1960), iguala el C.I. y tipo de programación y relación es nula.

Entwisle (1960) centra su investigación en la incidencia sobre el rendimiento de la variable cómo estudiar. Parece que en efecto ayuda algo, pero los resultados son divergentes.

Para Marklund (1963), el número de alumnos no incide en el rendimiento. Así se deduce de 281 comparaciones que realizó. En 222 casos no halla diferencia alguna; en 37 casos los resultados favorecen a las clases numerosas y en 22 casos a las clases reducidas.

Callis (1963) centra su estudio en la relación que pueda existir sobre el rendimiento. la enseñanza a cargo de especialistas. No obtiene diferencia global alguna.

Barrington (1965) compara la enseñanza por televisión con la enseñanza impartida por maestros, sin encontrar diferencia global al relacionarla con el rendimiento.

Es muy interesante el estudio de Coleman (1966). Analizó una serie de variables que casi todos los educadores creen que mejoran el rendimiento. Concluye Coleman que -- los colegios influyen muy poco en el rendimiento general - del niño, con independencia del medio familiar de origen y del contexto social. Ya se ha expuesto esta tesis de Coleman, al hablar de variable ambiental. Su estudio generó - una repercusión notable.

Stephens (1967) realiza dos estudios. Uno referido a la incidencia sobre el rendimiento que tiene la enseñanza= de las asignaturas por distintos maestros, comparado con - la enseñanza tradicional, sin encontrar diferencia. En el segundo estudio relaciona enseñanza programada y rendimiento. Resultado: Aproximadamente igual a otros métodos de - estudio individual.

Sobre el profesor, se insiste en innumerables traba-- jos. Su papel en el proceso de aprendizaje es incuestionable, ya que en él convergen innumerables factores, que no= vamos a enumerar. Se analiza su preparación académica, experiencia docente, la atmósfera que crea durante las cla-- ses, su bondad, las expectativas respecto a sus alumnos, - etc.

Precisamente, las expectativas del maestro son deter= minantes en los estudio de Rosenthal (1970). El denomina= este concepto "Efecto Pygmalion" y lo define como la profecia que se cumple a sí misma.

La tesis es ésta: Las expectativas del experimentador

podrán determinar la conducta de los sujetos de forma que influyan en los resultados del experimento tanto o más que la misma condición experimental. Nos gustaría describir mejor los estudios de Rosenthal, pero no lo hacemos; Si -- destacamos la necesidad de que la investigación profundice en cómo se generan esas expectativas, pues participamos al tamente de la tesis de Rosenthal.

Digamos, a este respecto, que Castillo y Vilariño --- (1977) explican algunos elementos que contribuyen a formar expectativas del profesor, respecto a sus alumnos, en grupos de habla gallega y castellanoparlantes.

Rogero Anaya, A. (1975) analiza la incidencia de las técnicas de estudio sobre el rendimiento. Utiliza en Madrid una muestra muy reducida de 106 alumnos.

Concluye que es aconsejable iniciar de forma sistemática una acción directa que permita a los alumnos asimilar las técnicas de trabajo más elementales que fomenten un es tudio dirigido por su repercusión en el rendimiento escolar.

Gallardo Alonso (1976) relaciona la afición lectora y el rendimiento, según notas escolares. Correlacióna positivamente, en su estudio realizado con 500 niños madrileños de 11-12 años.

Parece razonable que la lectura y la técnica de estudio incidan en el rendimiento, pues son instrumentos valio sísimos en las tareas escolares. En la práctica de la --- orientación escolar se consideran de gran importancia.

Perret-Clermont y Anne-Nelly (1978) desde un enfoque sociológico, se preguntan: ¿Cómo reacciona el niño que fra

casa en la escuela?, ¿se siente responsable de su fracaso?. Abordan la importancia de la actividad y métodos pedagógicos.

Concluyen que es necesario profundizar en la calidad y la modalidad de la intervención educativa.

Diego Gutierrez González (1979) en su tesis "El retraso escolar en la E.G.B. en Granada: Causas y soluciones", - pretende conocer:

- El entorno en que se desenvuelve la educación.
- El número de centros escolares: características y condiciones estructurales, número de profesores, etc.
- Las Modalidades de Educación.
 - Colegios completos.
 - Colegios incompletos: escuelas graduadas, mixtas.
- Las causas del fracaso.

Aporta las siguientes soluciones:

- Mejorar la infraestructura y los recursos de los colegios
- El currículo de los alumnos debe estar condicionado, por el medio ambiente de los alumnos, adaptándose al mismo.
- Necesidad de un profesorado más especializado y actualizado en programación, evaluación, metodología, didáctica, - etc.

La variable escolar es más determinante en el rendimiento que la clase social, dice Mohamed Cherkaoui (1982) - intentando rebatir los estudios de Coleman, antes citados.

Infiere sus conclusiones de la "Encuesta Internacional de Centre National de la recherche scientifique et de l'Université de Paris V". Recientemente en julio del 84, expuso sus resultados en Salamanca, con motivo de unas jornadas mo

nográficas sobre "Fracaso Escolar: causas y consecuencias".

Se trata de un estudio comparado, llevado a cabo en países socialmente muy desarrollados: Inglaterra, E.E.U.U., -- Francia, Alemania, Escocia, Suecia, Bélgica.

Considera innumerables factores de la variable escolar: el profesor, el número de alumnos, número de horas de estudio... Atribuye a esta variable el peso decisivo en el rendimiento y se basa en que las modificaciones introducidas - en los sistemas de enseñanza de los países citados, han reducido el fracaso. Como se recordará, Hutmacher admitiendo el efecto positivo de estas reformas, afirmaba que el rendimiento continuaba siendo distinto según la clase social de pertenencia.

Finlayson (1971) también realza la importancia del "tipo de colegio", sobre la clase social.

Baquero (1977) estudia los tipos de centro -públicos y privados- y atribuye un rendimiento más elevado a estos últimos.

Gloria Pérez Serrano (1981) en su obra ya conocida y comentada, concluye respecto al tipo de centro:

- Existen diferencias significativas en los test de inteligencia y en las pruebas objetivas a favor de los centros privados, en 5º y en 8º de E.G.B., tanto en los chicos como en las chicas.
- Las calificaciones escolares, en cambio, y, sobre todo en 8º de E.G.B., arrojan diferencias muy acusadas a favor de los centros estatales. "Parece ser que los centros privados -apostilla-, tienen un nivel de exigencia más alto.

Esta apreciación fue también comprobada por Gómez Dacal, G. (1976).

Los datos estadísticos, que hemos aportado en la introducción, que son, los últimos conocidos, no confirman esta apreciación.

Las conclusiones de L. Buendia y Marcelo Carmona (1983) en el estudio ya comentado respecto a una serie de rasgos relacionados con el profesor: años de servicios, plan de estudios, metodología, organización, disciplina y evaluación, en ningún caso, ha resultado tener gran relación con el rendimiento.

La disciplina en clase, favorece los rendimientos en los cursos superiores. Las demás variables no afectan al rendimiento escolar.

Cerramos este apartado con los estudios de Mario de Miguel (1984) que ha trabajado dentro del VII Plan de Investigación Educativa de la Red Incie-Ice. Se plantea los siguientes objetivos:

- Investigar las principales diferencias de rendimiento de los alumnos al finalizar el primer ciclo de E.G.B. según hayan tenido preescolar o no.
- Conocer la influencia de las variables socioculturales del entorno en alumnos de ciclo inicial.
- Relacionar las características intelectuales de los alumnos y rendimiento en el ciclo inicial.
- Elaborar directrices técnicas pedagógicas para la toma de decisión y estrategia docentes.
- Muestras: 740 alumnos repartidos en 21 unidades.

Instrumentos: test cuestionario, notas y pruebas objetivas de rendimiento.

Tratamiento Estadístico: matrices de correlaciones. -- análisis factoriales, análisis de regresión y análisis discriminantes.

Resultados: la existencia de preescolar correlaciona positivamente con la madurez cognoscitiva del alumno, explicando la tercera parte de la varianza del Rendimiento al final del primer ciclo de E.G.B.

Los que han asistido a preescolar consiguen un mayor rendimiento en todas las áreas.

La existencia de preescolar mejora el rendimiento de los sujetos de extracción social baja.

La inteligencia tiene un peso bajo en el rendimiento en el ciclo inicial.

Con esta muestra se está realizando un estudio longitudinal que finalizará cuando los alumnos cursen 8º de E.G.B.

En la actualidad ya se conocen los resultados del estudio realizado cuando la muestra cursaba 5º de E.G.B. En este segundo momento del estudio longitudinal, se añadieron como variables las aptitudes intelectuales, rasgos de personalidad y el propio rendimiento que los alumnos obtuvieron en 1º de E.G.B.

La muestra la constituyeron 627 sujetos localizados.

Resultado: los que tuvieron preescolar, consiguen un rendimiento superior en todas las variables evaluadas, excepto en rasgos de personalidad.

Se reafirma el poder predictivo de las extimaciones do centes sobre la madurez del alumno al empezar la E.G.B.: -- los índices de correlación con el rendimiento se sitúan entre 0,57 y 0,60 en 5º de E.G.B.

La variable rendimiento en sí, presenta un gran poder= explicativo/predicativo, reafirmando que no hay mejor pre-- dictor del rendimiento que el propio rendimiento.

El componente intelectual va adquiriendo mayor peso.

Parece deducirse que el haber asistido a preescolar. - que es un factor de escolaridad, explica en parte el rendimiento.

Digamos, finalmente, que la literatura pedagógica últi ma, critica la ineficacia de la escuela actual para satisfa cer las necesidades de los individuos y de la sociedad.

Así se expresan Ivan Illich: "la escuela ha muerto"; - P.H. Coombs: "...la escuela es una institución en crisis -- ..."; V. Garcia Hoz: "...La escuela está plagada de proble= mas cualitativos y cuantitativos, que es necesario abordar= ..."; M. Luhan: "...la escuela está esclerotizada y es arti= ficial"; Wiener: "...la escuela aparta a los niños de la -- realidad..."; Bruner: "...la escuela no desarrolla la inte= ligencia..."; Holt, en "El fracaso de la escuela", dice que "...está basada en el miedo y no en la libertad..."; C. Ro= gers: "...impide el aprendizaje de lo que verdaderamente im porta..."; Postman y Weisgantner: "...una escuela que no de sarrolla aquello que necesariamente tiene que hacer, por lo cual tenemos y debemos de cambiarla...".

En otro sentido, para Carlos Lerena (1980), ya comenta

do, el contenido primordial de la escuela no declarado, es= su función de reproducción social.

En argumentación similar, se posiciona Althusser y Giulius Girardi (1977).

Recopilando las aportaciones expuestas relacionadas -- con lo que hemos denominado variable escolar, digamos que -- los resultados no siempre son unidireccionales, es decir, -- las correlaciones con el rendimiento no siempre son sumativas. Parece deducirse que existe un abanico de descripciones, entre sí divergentes.

Quedan abiertos muchos interrogantes. Se requiere emprender estudios rigurosos, en cuanto a la muestra utilizada. En la mayoría de los casos, es reducida o se refiere a una población territorial pequeña: la provincia.

Se hace necesario profundizar en variables relacionadas con el profesor, no suficientemente estudiadas: por --- ejemplo, el clima social que genera en la clase, sus actitudes, el efecto de halo, etc.

¿Qué tipo de preparación, de currículo necesita un profesor de E.G.B.?

En el análisis sobre el tipo de centro, no se contempla suficientemente los condicionantes socioculturales del= alumnado.

La reseña expuesta sobre los escritos de los psicopedagogos mencionados parece confirmar, quizás esta situación,= constituyendo a su vez, un reto.

Parece que las reformas educativas introducidas en Europa, E.E.U.U. y otros países han mejorado, en efecto, la calidad de la enseñanza. Se impone abordar estos factores experimentalmente que constituyan la referencia científica obligada para orientar el sentido de esas innovaciones. A título de ejemplo, señalamos la presencia de profesores de apoyo que puedan prestar una atención más individualizada; la experimentación científica de diversos métodos pedagógicos para clarificar su distinto peso y sus deficiencias; -- etc.

En nuestro estudio, neutralizamos el peso de este factor, como después se verá, igualando a la muestra en la variable pedagógica.

A continuación, relacionamos investigaciones que hacen referencia a la variable personal. Conscientemente, las hemos colocado en último lugar. En efecto, la persona, de alguna manera, es producto de su ambiente. La institución escolar estimulando positiva o negativamente incide igualmente sobre el alumno, sobre sus aptitudes y actitudes.

Las dos variables -ambiental y escolar- anteriormente estudiadas, constituyen las causas extrínsecas del rendimiento del niño y, ya escolarizado lo harán en su desarrollo.

1.3.3.- Factores Personales.-

Relataremos a continuación algunos trabajos que explican el rendimiento, destacando los factores intrínsecos al propio sujeto, o factores psicológicos, personales.

La exposición será así: en primer lugar se describirán estudios referidos a la capacidad cognitiva: inteligencia;=

aptitudes.

Seguidamente, aquellos que subrayan el factor personalidad: afectividad, autoconcepto, sociabilidad, etc.

Y a continuación, lo que hacen referencia a los factores motivacionales.

El apartado lo cerrará la exposición de investigaciones que contemplan los tres factores personales reseñados conjuntamente.

En todo caso procederemos cronológicamente.

1.3.3.1.- Capacidad cognitiva.-

Podríamos enunciar que es uno de los factores principales de éxito escolar y, en cualquier caso, el más estudiado

Una limitación sería que la inteligencia condicionara el desarrollo regular de la escolaridad y una buena capacidad intelectual sería garantía de éxito.

Ahora bien, no siempre es así, necesariamente; y ello, por la misma esencia de la inteligencia y de su desarrollo. Como dice A. Gille: "la inteligencia, se sabe, no es una capacidad para aprender limitada por un C.I. Es ante todo, - un proceso de crecimiento; y es falso decir que este proceso es fijado de una vez por todas, con límites definitivos; el aprendizaje escolar desarrolla la inteligencia". En --- efecto, la alimentación también está presente y los estímulos ambientales, como ya hemos comentado.

En la situación actual de la enseñanza, la inteligencia lógico-verbal es la que más permite unos mejores pronós

ticos de éxito; sin duda, se debe a la primacía que los aspectos teóricos tienen sobre las conductas manipulativas, - que son imprescindibles en la dinámica propia del desarrollo de la inteligencia. como bien ha demostrado J. Piaget - al explicar la génesis y desarrollo de la inteligencia.

Muy suscintamente, enumeremos autores que destacan el papel de la capacidad cognitiva, así como su influencia en el aprendizaje.

Historicamente, en Francia, Alfred Binet (1911) es pionero; Spearman, Thomson y C. Burt en Gran Bretaña; Thurstone en E.E.U.U., así como E. Claparede en 1924 en Suiza; todos consideran la inteligencia como elemento determinante - de aprendizaje.

Las revistas publicadas por B. S. Burks en 1928 y en 1930 por Ch. John, dan una idea de la cantidad de trabajos consagrados a este tema.

Terman-Merril (1925) señala que la inteligencia está fuertemente influenciada por el nivel ocupacional de los padres y sitúa la correlación de la inteligencia con el rendimiento entre 0,29 y 0,83.

Según Kaczynska (1935) la relación inteligencia y rendimiento está en 0,56 para la escuela primaria y en 0,62 en la Enseñanza Media.

Garret (1949) obtiene una correlación entre 0,17 y 0,67.

Fernández Huerta (1965), refiriéndose a disciplinas de lenguaje ofrece correlaciones que oscilan entre 0,25 y 0,54

Lindeman y Garfiela (1975) establecen una correlación de 0,50 - 0,60.

Para Garcia Hoz (1965), la correlación también es positiva.

Lavin (1965) revisa diez estudios y su conclusión es convergente con los otros autores.

Igual sucede con Berdie (1955), French (1964), Larceau (1964) y Rosengarten (1965).

Numerosos autores más profundizan la temática. Así -- Pieron (1936) que relata los estudios realizados por Nassari (1930), Finzel (1931), Pasquasy (1961) y Johansson (1965).

E igualmente Fishman y Pasanella (1960), Mira López (1965), Secadas (1962), Karmel (1974) y Douglas Pidgeon y Jates en 1976 abordan la temática ya refiriéndose a la inteligencia, y a las aptitudes; en definitiva, y en un sentido más globalizador, a la capacidad cognitiva.

Los servicios psiquiátricos o médico-sociales, estudiando a niños con dificultades escolares de inteligencia normal o superior, han puesto en evidencia trastornos específicos de los procesos intelectuales. Estos trastornos son, a menudo, responsables de las dificultades en una materia escolar determinada. Citamos como representativos a Ajuriaguerra (1951), Zazzo (1959), Granjon (1949), Stambak (1951 y 1966) y Berges (1966).

En España, González Marcos (1969) correlaciona los factores mentales y el rendimiento escolar, en Bachillerato. =

Utiliza una muestra de 745 alumnos de toda España y demuestra una correlación positiva en todos los factores mentales

Pacheco Olmo (1970), comprueba el rendimiento obtenido por los alumnos en dos momentos distanciados del periodo de aprendizaje (principio y fin de curso), para medir el grado de aprovechamiento en relación con las aptitudes mentales.

Concluye que hay relación entre rendimiento escolar y la inteligencia.

Martin Barrientos (1970) pretende estudiar en qué medida los factores de inteligencia espacial, numérica y de comprensión verbal tomados simultáneamente, influyen en el rendimiento.

Utiliza una muestra de 449 alumnos de Madrid y concluye:

la correlación múltiple entre el rendimiento escolar y los factores numéricos, espacial y de comprensión verbal es poco efectiva, por lo cual el valor predictivo de estos factores de inteligencia no es muy grande.

Agueda Agueda (1971), pretende predecir el rendimiento a través de una prueba objetiva de 70 cuestiones en las que se intenta analizar la capacidad del alumno.

Utiliza una muestra de 100 alumnos de Bachillerato y concluye que conociendo varios predictores, se puede inferir el rendimiento.

Ramirez (1973), estudia las pruebas verbales y no verbales de la inteligencia y su relación con el rendimiento escolar.

Utiliza una muestra de 12.975 alumnos de E.G.B. y Bachillerato de toda España.

Concluye que las pruebas verbales tienen una correlación más alta con el rendimiento escolar que las pruebas no verbales. Halla, asimismo una correlación de 0,46 entre pruebas verbales y no verbales de inteligencia general

Gloria Pérez Serrano (1981), ya la hemos comentado en el apartado de las variables ambientales y escolar.

En su completísimo trabajo estudia también la inteligencia, que correlaciona positivamente con el rendimiento.

Respecto a la variable sexo concluye: los chicos obtienen diferencias significativas favorables en los test de inteligencia.

Al relacionar el sexo con las pruebas objetivas de rendimiento los niños obtienen mejores resultados en Ciencias Naturales y las niñas. en cambio, en comprensión y velocidad lectora.

La relación sexo y calificaciones escolares es favorables a las niñas especialmente en 8º de E.G.B.

Buendia Eisman, L. y Carmona Fernández, M. (1983), ya han sido mencionados en la revisión bibliográfica que hacemos en las variables antes estudiadas.

Analizan aspectos personales que aquí reflejamos. -- Los resultados son los siguientes: la aptitud verbal y concretamente la subprueba de vocabulario es la de mayor relación con el aprendizaje.

Parece pues, deducirse de este subapartado, referido a la capacidad cognitiva. una convergencia de resultados; las aptitudes cobran una especial relevancia en el aprendizaje.

1.3.3.2.- Personalidad.-

Dentro de los factores personales han sido contemplados también, la afectividad, la sociabilidad, como relacionados con el aprendizaje directamente.

Para Wallon, el niño es un ser social biológicamente desde el nacimiento.

El niño necesita integrarse en un grupo social, que existe antes e independientemente de él.

La necesidad de seguridad afectiva, de amar y ser amado; la necesidad de ser útil, que es la conciencia de la propia valía; así como, la búsqueda del sentido de la propia vida, de las cosas y de uno mismo, son elementos que están en la génesis y desarrollo de toda personalidad; su mayor o menor integración se traducirá en conductas sociales de adaptación, de autoimagen, que revertirán en el trabajo escolar. En este sentido, las experiencias tempranas cobran capital importancia, especialmente el rol de la madre, según René Spitz. La escuela, a su vez, ha de crear un clima tal que favorezca el pleno desarrollo de la personalidad de modo positivo. Ya no se puede concebir el colegio como un dispensario de conocimientos, porque aún no --pretendiéndolo, su alcance afecta a toda la persona del niño. Los nuevos Programas Renovados (1981), acertadamente, recogen el área "Afectivo-Social", equiparándola en importancia al área de lenguaje y de Matemáticas.

Mucchielli (1983, p.16) resume así algunas de estas -- ideas: "...Por consiguiente, la personalidad puede definirse de dos modos: como un sistema de conductas particulares, un conjunto más o menos unificado de hábitos y de actitudes, una manera de percibir, de actuar y de reaccionar; y, desde otro punto de vista, como el reflejo de un universo subjetivo y de sus modelos".

Expongamos las opiniones de otros autores.

Stagner (1933) relaciona personalidad y estudios. Hace una revisión de los estudios previos a 1933 y encontró -- que aparecían sólo pequeñas relaciones en los test de dimensiones básicas de la personalidad con la nota media en los estudios.

Borow (1940), Gough (1946 y 1949) y Middleton (1959), -- encuentran influencia entre los factores de personalidad y rendimiento.

Vernon (1950), señalaba la necesidad de conocer profundamente el papel de la familia, el "tono" de la escuela, -- contemplar la estimulación del profesor, la motivación y el temperamento del alumno.

Middleton y Guthrie (1959), reconocen, que los intentos de incrementar la predicción usando medidas de factores no intelectivos han llevado a veces, a resultados contradictorios o de escasa entidad; y ello debido a la heterogeneidad del criterio, a la falta de estabilidad de los propios factores de personalidad, o en la no sumativa o no linear -- predicción empleada.

Así Nemzek (1938) utiliza el predictor de Benreuter y -- no halla significación. Griffiths (1945), utiliza el Bell-

y no encuentra correlación.

Barton (1963) en "Personality and I.Q. measures as predictors of school achievement". Estudia la personalidad y la inteligencia como predictores del rendimiento. Concluye que los dos predicen el rendimiento en todas las áreas.

Cattell y Butcher (1968), señalan tres vías de aproximación al estudio de la personalidad: los escritos literarios que han construido un cuerpo intuitivo de teoría (Allport, por ejemplo). La segunda vía, de laboratorio, la constituyen el desarrollo de los test objetivos de personalidad, y la vía médica cuya continuidad la representan Freud, Adler y Jung.

C. Roger, Combs, representarán la Psicología Humanística.

En el estudio realizado por Cattell y otros (1966) utilizan tres sumandos que actuaron como predictores: la inteligencia, la personalidad y la motivación. Lo correlacionamos con las notas y los resultados de un test de rendimiento.

Concluyen que los tres rasgos -inteligencia, personalidad y motivación- esencialmente se encuentran separados, -- con pequeñas intercorrelaciones. Y además que alrededor de las tres cuartas partes de la varianza del Rendimiento está asociada a partes iguales con la inteligencia, personalidad y motivación, quedando un valor de 1/4 como remanente explicable por las variables extrínsecas al individuo.

Avanzini (1969), al considerar el rendimiento y el clima afectivo, analiza aspectos tales, como la desavenencia - entre los padres, los celos, la conducta perfeccionista, la

sacralización del padre, la agresividad, el infantilismo, - la autopunición. Cuando estudiemos nuestras variables, retomaremos estas ideas.

Para Avanzini el área afectiva es uno de los factores= determinantes del Rendimiento.

Pelechano (1972), relaciona personalidad, motivación y rendimiento académico.

Con una muestra reducida de 82 alumnas de 6º curso de Bachillerato concluye: que no parecen existir relaciones -- sistemáticas entre factores de personalidad, edad y motivación, por una parte; y de inteligencia por otra.

En efecto, la inteligencia, asegura, parece ser inde-- pendiente del rendimiento. Sin embargo, existe una pauta - correlacional coherente y altamente significativa entre los criterios de motivación y el rendimiento académico.

Asbury (1974) es muy crítico acerca de la bondad de -- predicción de los aspectos básicos de la personalidad en la predicción del rendimiento escolar, debido a la falta de es- tabilidad de los propios factores.

Igual le sucede a Brengelman (1975) que duda de la co- rrelación positiva entre personalidad y rendimiento.

De Barbenza (1975) relaciona la personalidad a través del MMPI de Eysenck con el rendimiento en una pequeña mues- tra de 54 estudiantes argentinos. Concluye que los estu--- diantes extravertidos obtienen un rendimiento más alto que= los introvertidos.

Gimeno Sacristán (1976), estudia en 1.409 alumnos de -

E.G.B. y B.U.P. de Madrid, la relación entre el autoconcepto, la sociabilidad y el rendimiento. Su objetivo es demostrar cómo el rendimiento está en función de toda la personalidad y no exclusivamente en función de unas capacidades específicas.

Utiliza como instrumentos de medición test sociométricos para medir la autoimagen académica del sujeto.

Concluye: el rendimiento correlaciona positivamente con el status de popularidad social.

El autoconcepto académico puede ser una consecuencia del autoconcepto general.

El tema de la desvalorización y autodesvalorización del niño en la escuela, ha sido analizado sutil y críticamente por Liliane Lurçat (1979). Para ello, fomentar la imagen positiva, la valía personal del alumno favorece un buen rendimiento.

Slavina (1979), igualmente trata el tema de la afectividad y afirma que se deben garantizar las adecuadas relaciones del escolar con las personas que le rodean, en el colegio.

Hanke (1979) describe el fracaso, enmarcándolo como consecuencia de la agresividad que se genera en los niños que tienen problemas de aprendizaje.

Carmen Jiménez Fernández (1979) analiza el problema de la adaptación escolar.

Sus objetivos son:

- Estudiar la causa de la inadpatación.

- Sugerir estrategias que ayuden al profesor a adaptar la escuela al alumno.
- Validar un cuestionario de adaptación escolar para alumnos de 13 a 17 años.

Incluimos aquí este trabajo porque básicamente destaca la repercusión negativa que sobre la personalidad del alumno, producen una serie de factores escolares.

La muestra es de 564 alumnos de ambos sexos de 8º de E.G.B. a C.O.U.

Resultados:

- En la adaptación escolar influyen la familia, la escuela y la sociedad.
- La inadaptación puede ser signo de inteligencia.
- El medio escolar está mal adaptado al alumno, pues muchos alumnos normales se adaptan mal a la escuela. El problema pues, es de adaptación de la escuela al escolar.
- Se confirma la validez del cuestionario, referido a la adaptación escolar.

Para profundizar en el tema de la personalidad y su posible implicación en el rendimiento se puede acudir a Eysenck y Cookson, Sealy y Sweney, Taylor, Lynn, Elliott, Savage, Child, etc.

Resumiendo, diremos que si en los procesos de aprendizaje el alumno se sumerge con toda su persona, podríamos inferir que distorsiones importantes de su afectividad o desviaciones serias de personalidad afectarán al trabajo que realiza.

Ahora bien, aquí los estudios tampoco convergen.

Quedan aspectos oscuros por investigar; por ejemplo. -
urge conocer los mecanismos a través de los cuales, desde -
la escuela, se estimula el desarrollo de una personalidad -
sana y cómo ello repercute en el rendimiento.

La investigación está abierta.

11.3.3.3.- Aspectos Motivacionales.-

He aquí un factor de gran importancia. Los educadores
frecuentemente hablan de que "los niños no están motivados"
"les falta motivación", "no tienen interés".

Pero ¿Qué es la motivación?. ¿Cómo se aíslan los fac-
tores motivacionales? ¿con qué instrumentos se miden?. No-
intentamos responder a estas preguntas. Expondremos unos -
estudios que relacionan la motivación con el rendimiento. =
Antes, haremos una brevísima descripción de qué entienden -
por motivación algunas teorías.

La motivación se halla ligada a las expectativas del -
profesor, al interés del alumno. La motivación activa y --
orienta la conducta.

El conductismo relaciona la motivación con aconteci---
mientos del entorno que estimulan acciones, o con unas con-
diciones físicas, como el hambre. Para esta corriente de -
pensamiento los premios y los castigos constituyen elemen--
tos, que actúan como refuerzo de una determinada conducta.

En la actualidad el conductismo para explicar la moti-
vación, introduce elementos tales como las expectativas de=
la persona, las intenciones, las previsiones y la autoevalua
ción.

La psicología cognitiva postula que las personas no responden a los acontecimientos externos, automáticamente; sino a sus percepciones de ellos.

Destacan las fuentes intrínsecas de la motivación: satisfacción por el aprendizaje o de realización.

Las personas son seres activos y curiosos, que buscan información para resolver personalmente problemas importantes. "Disfrutan con el propio trabajo", puede ser la síntesis de esta corriente.

En resumen: la motivación se halla basada en la elección, en la decisión, en los planes, en intereses objetivos y cálculos sobre la probabilidad de éxito o fracaso.

El enfoque humanista, representado por Maslow, A. y Carl Rogers, destaca la libertad personal, la autorealización, como explicativo de la motivación. Tiende a armonizarse con la concepción cognitiva, pues las dos destacan la motivación intrínseca.

Para Maslow (1975), la persona tiene una jerarquía de necesidades que le impulsan a la acción. Oscilan desde la necesidad de supervivencia y seguridad, hasta las necesidades de autorealización, que constituye el nivel superior de necesidad.

Por conocida no describo más la tesis de Maslow. Murray también se inscribe en la teoría de las necesidades.

David McClelland y John Atkinson hablan de motivación del logro.

Atkinson matiza que hay necesidad de lograr y de sus-

traerse al fracaso.

El análisis podría prolongarse, pero no lo hacemos.

Ahora bien, articular estas teorías con la práctica escolar, constituye un desafío para los educadores.

Anteriormente, ya se han comentado autores que la --- abordan en las páginas que preceden. Expongamos ahora, algunos casos más.

Para Harris (1940) la motivación es el factor no intelectual más importante del rendimiento.

La motivación es estudiada por Atkinson (1964) para quien las condiciones de un planteamiento exitoso del trabajo escolar lo configuran el interés que despierta la tarea, la probabilidad de éxito determinada por la dificultad de la pauta de aprendizaje, así como la experiencia previa en temas similares.

Según Entwisle y otros (1971) la motivación unida a la metodología y al rendimiento anterior son los más adecuados predictores del rendimiento siguiente.

En el sugestivo libro de Fourcade, R. (1977) se habla "del motor psicológico del niño", que lo constituyen la curiosidad, el interés, la capacidad de evasión, la autoemulación, el asombro y la creatividad. Para él, son aspectos que el aprendizaje no puede obviar, para ser eficaz.

Rus Arboledas, A. (1982) en un estudio de campo realizado con una muestra de 50 profesores, 100 adultos y 468 niños de Granada, obtiene, a través de ítems abiertos, una total convergencia en los resultados.

Todos consideran la motivación, el interés por la tarea, factores desencadenantes de éxito escolar.

A continuación, y a modo de resumen, se exponen unos estudios que insertan las tres variables generales comentadas, y acabaremos el capítulo con unos comentarios generales.

Avia, A., Morales, F. y Roda, R. (1976) estudian posibles factores del rendimiento escolar en 6º y 7º de E.G.B., a través de una muestra de 374 alumnos de Madrid capital. Es un estudio muy riguroso, sugestivo y crítico.

Utilizan como variable dependiente las calificaciones escolares y como variables independientes la inteligencia, la motivación, la personalidad, las expectativas del maestro y la socialización.

Entre sus resultados destacan la influencia de las expectativas que el profesor tiene sobre cada uno de sus alumnos. Estas expectativas son determinantes de la motivación para el aprendizaje y arrojan las correlaciones más altas con el rendimiento.

Igualmente resaltan, el papel de los padres como elementos del rendimiento, o por el contrario como serio obstáculo al mismo. Ellos analizan en especial la información de los padres acerca del sistema educativo y la actitud hacia la educación.

La motivación está estrechamente unida al rendimiento.

Los factores de personalidad, en general no correlacionan significativamente.

González Garcia (1976) pretende buscar el peso que sobre el rendimiento tiene la personalidad, la motivación y la inteligencia, así como su interrelación.

Utilizando una muestra reducida -98 alumnos de 8º de E.G.B. de Madrid- concluye: la inteligencia cobra mayor peso que la personalidad en el rendimiento, siendo la personalidad un predictor muy limitado del rendimiento académico.

Pelechano (1977) igualmente correlaciona la personalidad, inteligencia y motivación sobre el rendimiento en B. - U.P.

Utiliza una muestra de 3.211 alumnos de B.U.P. de Gran Canarias.

Concluye que los factores motivacionales desempeñan un papel importante en el rendimiento, siendo el rendimiento anterior del alumno el predictor más seguro de los resultados en los cursos siguientes.

Baquero Rey (1977) quiere hallar las correlaciones de cada una de las variables psicológicas, pedagógicas, somáticas y sociológicas sobre el rendimiento.

Con una muestra de 2.706 alumnos de E.G.B. y Bachillerato de Madrid, obtiene los resultados siguientes: los factores mentales muestran una mayor correlación con el rendimiento en especial la inteligencia y la atención.

También están asociados al rendimiento, los factores de personalidad que analiza; así como el sexo y el tipo de centro al que asisten.

Sebastián Rodríguez Espinar (1982) en su excelente --- obra, una de las que más nos ha entusiasmado, el jienense - analiza la inteligencia, la ansiedad, el autoconcepto y la= motivación relacionadas con el rendimiento. Utiliza una -- muestra de 1.000 alumnos del ciclo superior de E.G.B. de -- Barcelona y extrarradio.

Instrumentos de medición:

- Para la inteligencia: D-48, DAT, factor AR, test Khulmann -Anderson (T-33 y T-38).
- Para la ansiedad: Escala de ansiedad manifiesta de Castañeda.
- Para el autoconcepto: Self Esteem Inventory (SEI), de Stanley Coopersmith.
- Para la motivación: Escala Ac, Ai e Ie del California Psychological Inventory (Gough 1957).

Destacamos el rigor metodológico y la depuración general de todo su trabajo.

Entre sus conclusiones, subrayamos:

- La inteligencia correlaciona positivamente.
- El autoconcepto también. Siendo inteligencia y autocon--cepto los dos factores básicos de predicción del rendi---miento.
- El binomio ansiedad-dependencia, constituyen importantes= determinantes del pobre rendimiento académico en muchos - alumnos, sobre todo en los primeros años de escolaridad.= La ansiedad actúa como factor inhibitor del rendimiento.
- La motivación, aunque reconoce un posible valor diagnóstico, no es predictor eficaz en la Segunda etapa de E.G.B..

La Junta de Andalucía ha publicado un documento con el título: "El Rendimiento Escolar en Andalucía". En él se -- analizan la problemática familiar y de ambiente, los problema

mas psicológicos del alumno y los problemas de organiza---
ción escolar y su incidencia en el Rendimiento.

Utiliza una encuesta aplicada a profesores de E.G.B.=
de Cádiz.

Se reseñan en forma de diagrama analítico la inciden-
cia porcentual de cada uno de ellos sobre el rendimiento,=
destacando, entre todos, la atención.

Recapitulación.-

A modo de síntesis, hacemos unos comentarios globales
al conjunto de las investigaciones y estudios expuestos en
este capítulo.

a) Respecto a la relación entre la variable "factores am--
bientales" y el rendimiento, parece que los resultados=
son coincidentes en señalar su influencia positiva.

Un medio ambiente "rico" en estímulos favorece el -
desarrollo de las aptitudes. genera actitudes y expecta
tivas positivas hacia la escuela; factores todos desen-
cadenantes de éxito escolar.

b) La variable pedagógica: se hace necesario profundizar -
en los factores escolares.

Existe divergencia entre los estudios que aquí se -
han expuesto.

c) Variable personal: las aptitudes parece un factor poco=

discutido.

Los rasgos de personalidad necesitan de más investigaciones que delimiten mejor su peso.

La motivación parece estar presente en el rendimiento. = Casi todos, destacan su influencia.

Nos ha parecido ambicioso hacer un análisis crítico de los trabajos anteriormente expuestos. Comentar la definición que de las variables hace cada autor, discutir los instrumentos de medición, los procesos estadísticos de validación, así como la generalización de los resultados que de ellos se deriva, sería objeto en sí de otro estudio.

Creemos, no obstante, que lo expuesto anteriormente enmarca la línea que sobre el rendimiento se ha seguido; ese era nuestro propósito.

¿Dónde se sitúa nuestro estudio? ¿Qué relación tiene con esta aproximación teórica reseñada?.

El estudio que aquí presentamos procura si no neutralizar, si restar el peso de estas grandes variables para intentar evidenciar cómo otras variables de "menor entidad aparente" también pueden estar presentes en el rendimiento.

Nuestra investigación, se sitúa dentro de la variable personal pues hace referencia al desarrollo somatofisiológico del niño, y a la atención.

Nuestra tercera variable es el clima familiar, incardinándose dentro de la variable ambiental. En ella nos centramos exclusivamente, en el estilo de relación padres-hijos.

II.- DISEÑO DE LA INVESTIGACION

II.- DISEÑO DE LA INVESTIGACION.-

Como hemos señalado anteriormente, los factores que intervienen en el éxito escolar son complejos, multidimensionales. A efectos metodológicos los hemos descrito así:

- 1.- Ambientales.
- 2.- Pedagógicos.
- 3.- Personales.

La variable ambiental constituye, según muchos, la razón principal de desigualdad de los niños en la Escuela.

En nuestro estudio, procuramos neutralizarla, equiparando en las parejas que formamos la categoría profesional del padre.

En este trabajo que presentamos, igualamos, asimismo -meticulosamente el peso de la variable pedagógica.

De la tercera variable, la personal: se equipara a la población en su Cociente Intelectual.

Estas tres grandes variables descritas no son el objetivo de esta investigación, pero en ella se procura distribuir su peso entre la población; tal como queda dicho, y -- más adelante se explicará.

En nuestro caso, consideramos que existen otros factores personales y familiares, como la atención, la "historia" del niño - su salud, su robustez, tanto física como -- psíquica -, y el clima educativo familiar en el que vive, -

que, aún siendo más discretos, han sido menos estudiados, y están presentes, como presumimos, igualmente en el rendimiento académico.

Es sobre ellos, sobre los que trabajamos y nos hacemos las siguientes preguntas.

2.1.- Problema.

¿Cómo y por qué dos niños que están en igualdad de medios socioeconómicos, condiciones pedagógicas y capacidad -- cognitiva, difieren en su rendimiento?.

De otra manera, estando equiparados los sujetos de las parejas de la muestra en las condiciones anteriormente citadas, ¿influye la atención, el desarrollo somatofisiológico= y el clima familiar en sus niveles de aprendizaje?.

En concreto:

- a) El desarrollo somatofisiológico: historia de la salud, - alimentación y sueño, ¿concorre en el rendimiento?.
- b) La atención, en los términos que más adelante se describen, ¿condiciona el aprovechamiento escolar?.
- c) El clima familiar, tal como aquí se planteará, ¿determina el éxito en el aprendizaje?.

Estos interrogantes son consecuencia de la práctica -- profesional, que como orientador escolar, venimos realizando.

Abordar las mismas, críticamente, nos ha lanzado a su estudio, animados finalmente, por la lectura del libro M. -

Gilly (1.978), "El problema del rendimiento escolar".

2.2.- Hipótesis.

Acerca del problema planteado, se establecen las siguientes hipótesis de trabajo: Los factores fisiológicos, especialmente las afecciones de carácter crónico, la atención y el clima familiar son determinantes del rendimiento escolar, aunque su peso específico sea menor que el de las grandes variables antes mencionadas.

2.3.- Descripción de las variables.

2.3.1. Variables independientes.

2.3.1.1.- Variable fisiológica.

Delimitamos esta variable a los siguientes subapartados:

- 1) Actitud ante el embarazo y sucesos perinatales.
- 2) Desarrollo estatura-ponderal.
- 3) Alimentación.
- 4) Sueño.
- 5) Salud: Especialmente las afecciones de carácter crónico

El contenido de cada uno se comenta en el apartado siguiente. Los items correspondientes a cada uno de ellos, - se detallan en el Anexo N° 1.

A continuación describimos los subapartados.

1.- Actitud ante el embarazo y Sucesos perinatales.

Se sabe que algunos acontecimientos sobrevenidos en el

momento del embarazo y/o del parto, pueden tener graves consecuencias en el desarrollo del niño y dejarle secuelas importantes.

Si exceptuamos los casos francamente patológicos, las dificultades perinatales no tienen más que unos efectos discretos; lesiones cerebrales mínimas, que no constituyen una contrariedad suficiente como para perturbar el trabajo escolar: ligero nerviosismo, fatigabilidad, escasa o nula atención, hiperactividad.

Valett (1.981) estudia la hiperactividad, describiendo la etiología, la sintomatología y desarrolla unas orientaciones minuciosas y enriquecedoras para padres y educadores.

Sí conviene advertir que, a veces no es fácil su detección y se suele atribuir la conducta a otras razones, como falta de atención, niño díscolo, etc.

2.- Desarrollo estatura-ponderal.

Ha sido menos estudiado y con resultados no coincidentes al relacionarlo con el rendimiento.

Los factores que condicionan el desarrollo son varios: hereditarios, hormonales, alimentación, ejercicio físico y elementos externos como la prolongada exposición a radiaciones X, entre otros.

En el peso, la alimentación es el factor clave. El peso constituye un indicador muy sensible que muestra el estado actual de la salud de un niño, y, sobre todo, su evolución en el tiempo.

La revista "L'enfant en milieu tropical" (1.979), realiza un interesante estudio sobre el desarrollo estatural -- ponderal.

Queremos destacar entre los estudiosos del tema a R. - Debré y Domdy (1.962).

Con resultados no coincidentes, según estimen o no la mediatización de los factores sociales, profundizan en este factor Binet y Simon (1.905), Weisman - Netter y Cassen --- (1.937), Laugier, Weinberg y Cassin (1.939), G. Talarie --- (1.951), Ladoux (1.954, 1.955), Weil y Bernfeld (1.955), J. Carof (1.961), Tanner (1.962), Zazzo (1.968) y M. Gilly.

3.- Alimentación.

Todos los especialistas en higiene escolar están de -- acuerdo en señalar que las carencias de alimentación se tra-- ducen en una conducta escolar, caracterizada por la fatiga= y el cansancio.

La alimentación es básica para el crecimiento y para -- un adecuado rendimiento en el plano escolar; determina tam-- bién el proceso de maduración cerebral, que está en la base de un buen desarrollo intelectual. Como se sabe, el cere-- bro necesita un aporte calorífico adecuado que facilite el consumo de energía necesario; esto recobra una importancia= vital, especialmente antes de los seis años en que el cere-- bro ya habrá adquirido el 90% de su volumen definitivo. Pa-- ra que ello sea posible, se requiere sobre todo, una alimen-- tación suficiente en cantidad y calidad.

4.- Sueño.

Junto con la alimentación es factor primordial de cansancio o fatiga escolar.

Evidentemente, es necesario respetar las necesidades de sueño, que varía con la edad y tampoco es igual para todos los niños. Cada uno tiene su ritmo y su necesidad.

Si decimos que su privación es causa de irritabilidad, nerviosismo, cansancio; aspectos todos que repercutirán en la vida escolar.

La televisión, según Aragón (1.979) ha retardado ligeramente la hora de acostarse en los niños.

Si la duración del sueño es estimable, no lo es menos su calidad.

Algunos niños, en determinados períodos, presentan --- trastornos del sueño, con frecuencia pasajeros: pesadillas, insomnio...

La alimentación y el sueño han sido especialmente estudiados por Boglen (1.954), Delthil (1.961), Delamare (1961) Robert y Dubas (1.964), Matheron (1.965), entre otros.

5.- Salud.

No vamos a hacer un catálogo de enfermedades y señalar los fracasos escolares de los que son responsables cada una de ellas; lo han hecho numerosos especialistas, de entre -- los que destacamos a Derivière (1.950, 1.951, 1.954 y ----- 1.960).

Sí, en cambio, quisieramos indicar unas observaciones puntuales sobre el tema.

Evidentemente, cuando un niño experimenta una patología seria, durante el tiempo que la padece, sus constantes vitales estarán muy afectadas, y este hecho repercutirá en todos sus actos. Esta situación, por su notoriedad, no pasa desapercibida y pronto se acude al servicio médico.

En otras ocasiones, las molestias de salud comprometen el éxito escolar; no tanto porque sean graves, cuanto porque son crónicas, frecuentes. A. Berge (1.964) las denomina "afecciones sin importancia" y a veces, son síntoma de una fatiga excesiva. No siempre se detectan y por leves, no llegan a la consulta del especialista. Como Berge, también lo aprecian así R. Debrè y A. Douady (1.962).

Son estas afecciones de carácter crónico, sobre las que ponemos en nuestra hipótesis un énfasis especial.

Señalamos también la incidencia de las afecciones cerebrales que se traduciran en trastornos psicomotrices o en perturbaciones de la percepción o del lenguaje; aspectos de primerísima importancia en el aprendizaje.

Nos importa insistir en la conducta del niño que, con frecuencia, está enfermo. Puede llegar a percibirse como impotente, a sentirse derrotado de antemano; a experimentar temores, más o menos serios, según los casos.

En otro sentido, puede "aprovechar" su enfermedad y exigir atenciones que no demandaría en otras circunstancias. Los padres, por exceso de celo, pueden alimentar esa orientación. Por ello, los padres han de estar alerta y, ofre--

ciendo al niño el afecto y el cuidado suficientes, no excederse en mimos; sino, por el contrario, mantener el nivel de exigencias justo, según prescripción médica y su buen hacer.

Dolores de barriga, vómitos, afecciones de garganta son, a veces, los síntomas del cuadro que hemos descrito.

Una traducción inevitable de todo ello es el absentismo escolar, que afectará al rendimiento.

A este propósito Carmen Jiménez Fernández (1.979) habla de trastornos leves de visión y oído; estado débil de salud como consecuencia de hábitos y educación defectuosos exceso de protección materna y conflictos afectivos familiares.

Como se observa, relaciona el clima familiar y las pequeñas molestias de salud, aspectos ambos objeto de esta investigación.

Autores que han estudiado la relación salud y rendimiento: A. Binet (1.911), Spearman (1.932), C. Hoefffer y M. C. Hardy (1.928), M. Kaczynska (1.934) que dan un 45% al factor salud, como responsable de resultados escolares deficientes.

La salud en niños con inteligencia normal y problemas de rendimiento, ha sido investigado por A. Ombredane, Suarez y N. Canivet (1.936), P. Nasec y H. Naussac (1.938), P. Dubuisson (1.949), A. Berge y N. Angoulent (1.950), J. Levine (1.959), H. Dubas (1.964) y M. Parmentier, entre otros.

La vista y el oído merecen una consideración especial, en el contexto de una estimulación adecuada de todos los -- sentidos, por estar más directamente relacionados con el -- aprendizaje.

Una agudeza visual suficiente permite al niño una co-- rrecta discriminación de los signos del lenguaje escrito.

En la percepción visual hay dos momentos: uno, en que= los rasgos son aprehendidos en el golpe de vista de un mo-- mento. Otro, en el que esos rasgos se organizan. Fallos - en la percepción visual, ocasionan perturbaciones de recono-- cimiento que pueden afectar a la luz, espacio, color, tama-- ño, discriminación figura-fondo, etc. Henri Hecaen (1.978) estudia el tema con rigor, y Alcalá García (1.981) entre -- otros muchos.

Igualmente, para discernir sin ambigüedad todos los fo-- nemas que se utilizan en el lenguaje hablado y en la lectu-- ra, se precisa una buena discriminación auditiva; en espe-- cial, para los sonidos semejantes desde el punto de vista - fonético: m/n; b/p; t/d; s/z; por ejemplo.

La agudeza auditiva, una percepción adecuada y una dis-- criminación correcta configuran una estructura básica posi-- tiva para los aprendizajes escolares.

Los cinco subfactores precedentes constituyen la varia-- ble fisiológica o de desarrollo, de este estudio.

Presumimos que el niño bien "equipado" en estas cons-- tantes, de partida acometerá el aprendizaje de manera ópti-- ma. Destacamos, no obstante, la necesidad de que desde la= psicopedagogía se realicen investigaciones que correlacio-- nen estos factores con el rendimiento. Por eso, lo hacemos

aquí.

2.3.1.2.- Variable atención.

Definen esta variable los factores energéticos que constituyen el potencial base que moviliza al individuo y los mecanismos de regulación, de los que depende la calidad del trabajo y su evolución en el tiempo.

En otras palabras, nos interesa contrastar en la muestra la rapidez en la realización de las tareas y la precisión en la ejecución de las mismas. Ambos aspectos - rapidez y precisión - suponen en el sujeto, una capacidad de control, de esfuerzo y de orientación - concentración hacia el trabajo propuesto.

Los instrumentos de medición que aquí se emplean intentan discernir estos aspectos en los sujetos de la muestra.

Con frecuencia, los profesores juzgan a los alumnos adelantados como poseedores de una atención concentrada, que se expresa a través de un esfuerzo continuo. Es frecuente escuchar el siguiente comentario: "Es muy listo, pero muy distraído". La atención tuvo un pasado metafísico, ya superado, como han demostrado H. Pieron (1.934) y H. Wallon (1.938).

Pero ¿qué es la atención?, ¿influye en el aprendizaje?. Veamos.

Laufer y P. Boncour (1.929) consideran un verdadero test de fatiga de la atención, asociado a bajas de rendimiento escolar.

Para G. Finzel (1.931) un niño de buena inteligencia,= puede ver alterado su rendimiento, mientras que una buena - capacidad de atención puede compensar una inteligencia me-- diocre.

Russell (1.934) entiende que el éxito escolar está con dicionado por la atención y la perseverancia, en primer lu- gar.

McClelland (1.953): "... 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". O sea, estima una componente energética y una direccionalidad, en la atención.

Pietrowicz (1.959) habla de atención involuntaria y la refiere a la provocada por los estímulos que se dan en una- situación didáctica, pedagógica.

Hebb (1.949) y Wagner, I. (1.976) son igualmente estu- diosos del tema; unos destacan la función selectiva; otros, estudian los procesos, la direccionalidad; o sea, sus ca--- racterísticas.

Abundemos más.

Posner y Boies (1.971) aísla un factor saturado de --- atención que es la reserva de energía.

En la misma línea, está Rohrer (1.963), "Atención - dice- es el grado de actividad de las funciones psíquicas - en cada momento", atribuyéndole las peculiaridades de se--- lectividad y activación.

Según Bleuler (1.966), la atención viene caracterizada

por las siguientes notas:

- Extensión; que es la cantidad de detalles que tiene en -- cuenta.
- Concentración: Es la intensidad de las actividades cog-- noscitivas.
- Tenacidad: O capacidad de fijar la atención en un mismo-- objeto.
- Vigilancia: Que es la dirección que se le da a la aten-- ción.

Avanzini (1.969) habla de la pereza, como causa de fra-- caso y la describe saturada de una carga afectiva que blo-- quea la inteligencia y paraliza el análisis.

Nos parece acertada la descripción de Kagan (1.971) so-- bre el niño atento: "... reflexiona acerca de las diferen-- cias de adecuación de distintas hipótesis de solución, con-- siderando las calidades de las respuestas que se le ocu---- rren".

El niño desatento, en cambio, "... procede impulsiva-- mente en situaciones problemáticas; es decir, que basándose en las primeras hipótesis que se le ocurren, inicia una se-- cuencia de conclusiones y/o da una respuesta sin reflexio-- nar lo suficiente acerca de su validez". De aquí, que come-- tan muchos errores en la escuela y que tengan dificultades-- de rendimiento, añade.

Hanke, B., Huber, G.L. y Manal, H. (1.979) esquemati-- zan las causas de la falta de atención así:

a.- Somáticas:

- Por disfunción cerebral.
- Por enfermedades.
- Debido a la constitución general.
- Fenómenos de desarrollo.

b.- Situacionales:

- Conflictivas (Brantigam, (1.975)).
- Situaciones de escape, por miedo.
- Falta de condiciones estimulantes en la situación --- (Rogers, C.R.).

M. Gilly (1.978) la describe como "un proceso de movilización que es el resultado, por un lado, de una motivación profunda e interés por el trabajo escolar; y, por otro consecuencia de lo que él denomina "factores energéticos" y "mecanismos de regulación", entendidos éstos, como un conjunto de procesos de los cuales depende la calidad del trabajo que se realiza y su evolución en el tiempo.

Slavina (1.979), Fourcade, R. (1.977) y Lurcat, L. --- (1.979) en sus extraordinarios ensayos, relacionan atención - motivación, considerándolas de importancia capital para el aprendizaje.

Nosotros (1.982) en un estudio realizado entre 576 --- alumnos de E.G.B., 100 adultos y 50 profesores, ante la pregunta: "Cuando un niño está atento, ¿por qué es?", el 100% contestaba: "Son cosas de su interés".

Recarte, M. A. (1.983) de una población de 1.360, obtiene una muestra de 36 parejas de alumnos de 7º y 8º de --- E.G.B. contrastadas en su rendimiento.

Analiza 21 variables y una de sus conclusiones dice -- así: En el grupo de alumnos con rendimiento bueno, se da un 22% de problemas de concentración; en cambio, en el grupo de alumnos de bajo rendimiento, este porcentaje se eleva a un 89%.

La Junta de Andalucía (1.984), atribuye a la atención el mayor peso en el fracaso, muy por encima de los demás -- factores que incluye su diagrama.

Como se desprende de lo anterior, la preocupación por la atención es grande y está justificada. Se describe, se evidencia, se asocia al rendimiento. Entendemos que, aún -- es necesario profundizar en ella, a través de estudios experimentales que la relacionen con la variable rendimiento. -- Es lo que aquí vamos a intentar.

2.3.1.3.- Variable clima familiar.

El alumno necesita un cuadro general de vida que le haga sentirse seguro.

Si la realidad familiar está alterada de modo grave, -- su influencia se dejará sentir en el rendimiento. Excluimos en la investigación estas situaciones patológicas y nos circunscribimos a otras circunstancias familiares en las -- que existiendo una armonía "normal", no siempre se establece ese cuadro general de vida, que aquí denominamos clima familiar.

Este clima viene definido por los siguientes subapartados en este estudio:

- 1) Mimo.

- 2) Participación del padre en la Educación.
- 3) Acuerdo entre los padres, acerca de la educación.
- 4) Estabilidad en el trato.
- 5) Intolerancia ante determinadas conductas.
- 6) Reacción ante las presiones.
- 7) Autoridad.
- 8) Tiempo de convivencia familiar.
- 9) Televisión: Tiempo y calidad de la visión.

Los items del Anexo N° 2 especifican cada subapartado.

Ahora esbochemos unas ideas acerca de la familia.

En el capítulo I vimos la incidencia de la variable am biental, que básicamente se centraba en los niveles económi cos y culturales de la familia.

La vida familiar, obviamente, no se agota, ni se expli ca con esos dos indicadores, en cuanto a educación, en su - sentido más profundo, se refiere.

Hablando de los factores de personalidad, y dentro de= lo que hemos denominado variable personal, la familia se -- apuntaba como capital en la genesis y desarrollo de la afec tividad.

Ahora bien, ¿cómo influye la familia en el niño?. ¿A= través de qué mecanismos?.

La conducta resultante del estilo de vida familiar ¿de termina, influye en el aprendizaje escolar?.

El niño necesita, ya lo hemos dicho, un cuadro general de vida que fomentando su autoestima, y autonomía, favorez- ca el pleno desarrollo de su personalidad.

Una serie de autores abordan el tema: A. Gessell --- (1.936), A. Ombredane, N. Canivet (1.936), Luanay (1.948 y 1.954), Male (1.955), Morrow y Wilson (1.961), Barwick y - Arbuckle (1.962), Shaw y Dutton (1.962).

Gowan (1.960) revisa más de doce trabajos desde ---- 1.947 hasta el final de los años cincuenta. Entre sus conclusiones está "la importancia de los padres como primeros agentes de la cultura y reclama un "estilo" de relaciones= que favorezca la independencia, generadora de estímulos hacia el trabajo".

Las situaciones patológicas, son frecuentemente dis-- torsionantes de la conducta. (Describe muy bien esta faceta Richter (1.969). Ya hemos dicho que este trabajo pre-- tende conocer el estilo de vida que enmarca la atmósfera,= el clima en familias normales, no problematizadas).

Fox (1.970), piensa que un clima familiar adecuado es el fundamento idóneo para que se produzca el aprendizaje.

Para Dopchie (1.971) un 62% de inadaptaciones escolares, tienen un componente afectivo, que está ligado a la - familia.

Andrè Le Gall (1.972), es muy explícito: "Toda ten-- sión familiar y toda falta de cohesión y de afecto repercu te en la conducta de ciertos niños y, desde luego, en su - trabajo escolar".

También contrapone el hospitalismo a una vida familiar ajustada. Aboga por una calidad en la interacción que considera crucial.

"El clima psicológico en el cual vive el niño es capital ... e influye incluso antes del nacimiento". "La calidad del ambiente, influencia la existencia y el valor de toda una serie de estímulos que son, para el niño, estímulos para que progrese", de la revista "L'enfant en milieu-tropical".

Avanzini, Slávina, Hank, en sus obras ya citadas ofrecen páginas muy sugestivas. El clima familiar lo consideran desencadenante de problemas escolares y de aprendizaje. "Es condición necesaria", según Avanzini (1.969, p. 68).

Moragas (1.972), igualmente relaciona con el rendimiento los conflictos del alumno en su ambiente familiar. Lo mismo hace Bataillon (1.974).

Para Carrasco, J. B. y otros (1.972, p. 30), "los problemas familiares son los más frecuentes y los más molestos: Nada menos que el 60% de los sujetos que presentan "Deficits" de rendimiento tienen problemas de adaptación familiar, ya por falta de comprensión de los padres, ya por ausencia de éstos, o por presentar un ambiente hogareño, una atmósfera permanente de tensiones y conflictos.

Asbury (1.974), apunta que unas relaciones familiares deficientes ocasionan niveles bajos de autoestima y deprecian el éxito escolar.

Keeves (1.975), es un estudioso muy completo, analiza siete variables ligadas a la familia. Una de sus conclusiones es ésta: la influencia de las actitudes de la familia, como predictora de éxito.

C. Jiménez Fernandez (1.979) subraya el peso de la fa

milia a través del clima cultural y afectivo que genera. - La cultura propicia una actitud mejor hacia la escuela y a través del clima familiar se estimula un desarrollo armónico de la personalidad.

Los artículos que opinan sobre el tema en las Revis--tas de Educación e incluso en los medios de comunicación - no cesan de multiplicarse.

Nuestra práctica profesional nos remite la mayoría de las veces a las familias.

Se trata de situaciones de la vida cotidiana que cons--tituyen el microclima familiar y de cuya importancia con - respecto al rendimiento, como orientador escolar, nos inte--resa ahondar en su clasificación.

Schneewind (1.981) realiza un estudio factorial del - clima familiar. Argumenta que influye en la conducta y en la salud. Añade que "la organización familiar y su grado - de "flexibilidad" afecta a los intereses generales e indi - viduales de sus miembros".

Eliseo Negreira Pazos (1.982), echa de menos en las - familias intimidad y su "acuerdo marco de convivencia".

Baudillo Martinez (1.983), en dos obras profundiza en la temática familiar, destacando determinados estilos y -- conductas como generadoras de problemas.

Por último, comentamos a M. Gilly (1.978), del labora - torio de psicología del niño de la Ecole pratique de Hau - tes Etudes, dirigido por R. Zazzó, Francia.

El título original de su obra es: "Bon élève, Mauvais élève", traducido en español "El problema del Rendimiento=Escolar".

Su objetivo es correlacionar los datos de orden fisiológico, de los factores de movilización y de la calidad -- del clima educativo familiar, con el éxito escolar en la escuela primaria.

Los instrumentos que utiliza básicamente son los mismos que aquí empleamos.

Muestra: 22 parejas, constituidas de una población de 360 alumnos de 9 años, igualadas como aquí se hace y seguidamente se explica.

Resultados: En el capítulo siguiente, contrastaremos sus conclusiones con las de este trabajo que de alguna manera, es una repetición, distanciado en el tiempo y en el espacio.

2.3.2.- Variable Dependiente.

La variable dependiente es el rendimiento escolar. En el capítulo I hablamos de ella suficientemente. Más adelante se volverá a precisar la definición operativa que en este estudio se emplea.

2.3.3.- Instrumentos de medición de las variables.

a.- Variable fisiológica.

La información sobre la variable fisiológica la obtuvimos, a través de:

- Un cuestionario anamnésico, elaborado en base al de Gilly y a otros que circulan en esta clase de estudios. (Anexo N° 1).
- Fichas psicomédicas existentes en los colegios de procedencia.
- La talla y el peso, fueron medidos por nosotros mismos.
- La vista y el oído se completó con la observación presencial y una lámina, que detecta problemas de visión. (Anexo N° 3).
- Las observaciones requeridas a los profesores.

Las informaciones obtenidas del cuestionario anamnésico confirmaron los datos obtenidos por otras vías. La naturaleza de la información demandada era precisa y las respuestas fueron, de hecho, veraces y convergentes. Más adelante, se detallará con rigor.

b.- Variable Atención.

Para la medición de esta variable se utilizan las pruebas siguientes:

- 1) Prueba de Puenteado, de M. Stambak.
- 2) Prueba de Frenado Voluntario, de A. Rey.
- 3) Prueba de Punteo, de R. Perron.
- 4) Tachado de Signos, de R. Zazzo.

1.- Prueba de M. Stambak.

Se ha alargado su duración y se ha insistido en la rapidez, como hace Gilly.

Validez: Tanto H. Aitipoff (1.928), como M. Stambak muestran que son buenas pruebas para apreciar la rapidez.

2.- La prueba de A. Rey (1.954).

Aprecia la "capacidad de frenado cinético", o sea, la regulación del movimiento gráfico. La resultante del tiempo total invertido y de su evolución es la calidad global del frenado.

Rey demuestra que un gran número de niños atrasados, presentan dificultades en esta prueba. (Anexo N° 4).

3.- La prueba de punteo de R. Perron (1.961).

Estudia el "esfuerzo de control". El material se utiliza en dos situaciones: "A" y "B".

En "A" se insiste en la velocidad y en "B" en la precisión, invitándole a realizar un esfuerzo importante: El nivel de exigencia requerido, es lo que diferencia las dos situaciones. (Anexo N° 4).

4.- Tachado de signos de R. Zazzo.

En primer lugar, se pasa el tachado de un signo; después, el tachado de dos signos, tal como lo hace el autor.

Seguidamente, en retest inmediato, se aplica de nuevo el tachado de dos signos, con la introducción de un elemento exterior de distracción. (Ha sido el relato de Pedro y el lobo, mímica de Prokofieff, Historia cantada por Claud Dauphin).

Al finalizar cada protocolo del tachado de signos, se interrogaba al alumno sobre manifestaciones de fatiga. -- (Anexo N° 5).

La naturaleza de esta prueba no permite explotar a --

fondo el potencial de velocidad, pues la exigencia de precisión constituye un freno: Comporta discriminar bien los signos y un control visual de calidad.

A su vez, supone una tensión psicológica y un esfuerzo de control notables. (Anexo N° 4).

Las instrucciones de pasación de estas pruebas se incluyen en el Anexo N° 6.

c.- Clima familiar.

El clima familiar se estudia, básicamente, a través de un cuestionario que adjuntamos. (Anexo N° 2).

Ha sido elaborado en parte, a través del que emplea Gilly, y completado por nosotros recogiendo items que se utilizan en la práctica profesional de la Orientación.

La información obtenida, si la estimábamos equívoca o divergente, la contrastábamos con la opinión de los directores y profesores del colegio que por las observaciones que más adelante veremos, nos resultaban altamente valiosas. En su momento, se discutirán aspectos concretos en el capítulo III.

d.- Variable dependiente: Rendimiento Escolar.

Asumimos el criterio según el cual, un profesor que convive con sus alumnos dos cursos académicos, puede emitir un juicio de incuestionable valor, sobre sus niveles de rendimiento.

Esta opinión cobra un valor más relevante, si se tra-

ta de alumnos de E.G.B. y en concreto del nivel 4º.

Si por consiguiente, en una clase el profesor clasifica a los alumnos en tres grupos, según los niveles de rendimiento, la situación queda como sigue:

- a) Primer grupo: Constituye el de los alumnos "adelantados". (A).
- b) Segundo grupo: Es el de los estudiantes de nivel intermedio.
- c) Tercer grupo: Serían los alumnos "atrasados". (B).

Este ha sido el mecanismo llevado a cabo, por el profesor, con nuestras indicaciones, para contrastar la --blación en cuanto a sus niveles de aprendizaje. El con---traste se establece entre los grupos extremos anteriormente citados.

La consulta de las notas en el Registro escolar (E.R. P.A.) aunque se efectuó, obviamente no fue necesaria.

Precisemos que nuestra población obtenía calificaciones generalmente positivas.

Así pues, nuestra variable dependiente queda definida por el juicio del profesor referido a las diferencias de -rendimiento entre sus alumnos.

2.4.- Población y Muestra.

El método consiste en comparar las variables independientes en una muestra contrastada desde el punto de vista del rendimiento.

Se trata de emparejar cada alumno del grupo de los -- "adelantados", (grupo A), con otro del grupo de los "atrasados", (B), según la clasificación efectuada en el apartado anterior.

El segundo grupo de los alumnos de nivel intermedio - no lo consideramos en nuestra muestra.

La formación de las parejas por las características - que se pretende reúna la muestra, se explica a continuación

La población es reducida, por el proceso de muestreo que supone la obtención de un número de parejas cuya equiparación está sometida a varios criterios.

Se han escogido, pues, dos colegios de Granada capital. Cada uno de ellos constaba de dos clases del nivel -- cuarto de E.G.B. Así pues, los alumnos procedían de dos colegios (I y II) y de cuatro clases (a, b, c y d). El cuadro que sigue estructura la población.

Cuadro 2.1.

Nº Alumnos.		Nº alumnos.
Colegio/clases.		
Colegio I	Clase a	48
	Clase b	43
Colegio II	Clase c	45
	Clase d	44
		Total: 180

Población.

La muestra queda definitivamente compuesta por 25 parejas; cada una de ellas, integrada por un alumno "adelantado" (A) y otro "atrasado" (B), en los términos que la variable dependiente define.

La sucesiva aplicación de las condiciones exigidas para formar la muestra, eliminarán progresivamente sujetos de la población inicial.

Esta ha sido la secuencia:

- Primer criterio: Poseer la edad legal correspondiente a su nivel de estudios.

En este caso, haber nacido en el año 1.974.

Este criterio supone la eliminación de 10 miembros de los 180 sujetos iniciales.

De la aplicación de este criterio se deduce que ningún sujeto de este trabajo ha repetido curso.

- Segundo criterio: Pertenecer a la misma clase; o sea, tener el mismo profesor que trabaja siempre con un mismo grupo de alumnos.

En este sentido, las parejas se formarán entre alumnos de la misma clase.

Así aplicando los dos primeros criterios y después de establecer los tres tercios en las distintas clases, según las indicaciones anteriormente expuestas, el número de parejas posibles de constituir, quedó según se refleja en el cuadro que sigue.

Cuadro 2.2.

Clase	Nº Alumnos	1º Criterio edad legal	2º Criterio Tercios			Parejas posibles
			1º	2º	3º	
(a)	48	2	17	14	15	15
(b)	43	5	13	12	13	13
(c)	45	3	14	15	13	13
(d)	44	0	15	15	14	14
Totales	180	10	57	58	55	55

Nº de parejas posibles, aplicados los dos primeros criterios de Selección.

Expongámos el proceso de aplicación del tercer criterio: Igual Categoría profesional del padre.

Primeramente, se consigna la Profesión, según consta en el E.R.P.A.

En segundo lugar, se pide a los alumnos confirmen la profesión y categoría profesional de sus padres, mediante consulta a los mismos. Las profesoras en la mayoría de los casos conocían este extremo.

Seguidamente, se pide a las maestras que clasifiquen a los componentes de la muestra dentro de las siguientes clases sociales: (A)= alta; (M) = media; (MB) = media baja y (B) = baja.

A continuación, las profesiones existentes en la muestra, se distribuyeron de la siguiente manera.

- Clase alta: Titulados superiores; Directores de la Banca Jefes militares; Grandes comerciantes e industriales.
- Clase media: Profesores; Técnicos cualificados; Arquitectos técnicos; A.T.S.; Oficiales del Ejército y Comerciantes medios.
- Clase media baja: Empleados cualificados, funcionarios - de oficina; artesanos.
- Clase baja: Empleados no cualificados; otros...

Igualadas las parejas en la categoría profesional, se volvió a constatar la opinión de las profesoras. Sus --- acertadas informaciones corrigieron en tres casos el emparejamiento que habíamos efectuado.

A posteriori, y en base a la información recogida en - los items del cuestionario pasado a las madres que hacían - alusión al tema, pudimos comprobar como criterio concurrente que las profesiones explicitadas y la Categoría Profesional coincidían con las referidas anteriormente. (Vease Anexo Nº 8, Items 7).

Para la inclusión de los padres en una determinada clase social o categoría socioprofesional hemos seguido básicamente el esquema de clasificación social elaborado por la - Confederación Española de Cajas de Ahorros (1.973), el Censo de 1.981 y la estratificación que hace el propio Gilly.

La adecuación verificada en nuestra micropoblación refleja los patrones de la macropoblación propuestos en las - obras señaladas y en todo caso, se ajusta a las características de nuestra provincia y de nuestra muestra. El propósito era nivelar el criterio socioeconómico, a través de la categoría profesional y lo estimamos cumplido. La ayuda --

prestada por las profesoras en este tema concreto fue muy - valiosa por conocer perfectamente la realidad socioeconómica de sus alumnas.

Las 25 parejas quedaron distribuidas de este modo:

- Clase A: 6 parejas - 24%.
- Clase M: 8 parejas - 32%.
- Clase MB: 8 parejas - 32%.
- Clase B: 3 parejas - 12%.

Están pues representadas todas las categorías socioeconómicas, correspondiendo al conjunto de la clase media, un 62% del total. La condición de nuestros colegios - concertados - se adecúa, entendemos, a la clasificación expresada.

Comentarios sobre la aplicación del Cuarto criterio: - igual edad mental.

Nuestro propósito al equiparar la capacidad cognitiva de la muestra, se basa en un doble criterio:

- 1º.- Psicotécnico: El obtenido por los test.
- 2º.- Observacional: El facilitado por el profesor.

Los dos unidos nos llevarían a una igualación ajustada de las parejas.

La prueba que se hizo pasar a la población, el conjunto de las cuatro clases, fue el Raven, J. C.: Pm - 56 Matrices progresivas series (A, B, C, D, E). Revisión 1.956, que entendemos se adecúa a nuestras pretensiones. Los resultados quedan reflejados en el "Cuadro descriptivo de los Criterios de Igualación y Formación de Parejas", (Cuadro --

2.5.), que más adelante se esboza. Como en él se puede comprobar los resultados reflejan una capacidad mental normal en la muestra.

Todos los sujetos de nuestro estudio, en efecto, cursan el curso correspondiente a su edad y suelen obtener clasificaciones de aprobado o superiores. Digamos que las informaciones, al menos, no son divergentes.

Los resultados del test por último fueron contrastados con la apreciación subjetiva del profesor, que en todo caso fue coincidente.

Así pues, con el proceso seguido, neutralizamos, nivelándolo, uno de los factores de más peso en el rendimiento como ya se ha escrito.

Si a las 55 parejas posibles de la muestra inicial que aún restan les aplicamos el tercer y cuarto criterio de emparejamiento descritos, el resultado nos lo visualiza el siguiente cuadro:

Cuadro 2.3.

Clase	Parejas posibles	Criterio de Selección		Parejas posibles
		Profesión	C. Intelectual	
(a)	15	1	9	5
(b)	13	4	3	6
(c)	13	4	2	7
(d)	14	2	4	8
Total	55	11	18	26

Nº de parejas posibles, aplicando el 3º y 4º criterio.

Como puede apreciarse estos dos criterios afectan a 29 parejas, constituyendo el 53% de las parejas posibles que quedaban en la muestra inicial.

Posteriormente, una pareja quedó descartada por no presentarse una madre a la entrevista. Así quedó definitivamente cifrado el número de parejas en 25.

En el cuadro precedente, puede destacarse cómo la categoría profesional actúa sólo en una pareja en la clase (a), frente al peso que cobra el cuarto criterio. En efecto, los C.I. de ambos grupos a emparejar diferían sustancialmente.

Aplicados estos cuatro criterios, nos pareció conveniente equiparar la edad cronológica de cada pareja, igualando al máximo el número de los sujetos.

El cuadro que sigue indica la diferencia en meses entre las parejas.

Cuadro 2.4.

Nº de meses.	0	1	2	3	4	5	6	7	9
Nº de parejas.	11	1	3	3	1	1	1	2	2

Diferencia de meses entre las parejas.

Matamala A. (1.979) realiza un estudio sobre cómo la diferencia en algunos meses entre los niños de una clase puede afectar al rendimiento. En efecto, dos niños tienen la misma edad legal, si nacen en el mismo año. Ahora bien

si uno de ellos nace en enero y otro en diciembre, prácticamente difieren en un año. Si el nivel de estudios es preescolar o 1º de E.G.B., en que los niños tienen 4 ó 6 años -- respectivamente, esta diferencia resulta notable. Matamala concluye que esta diferencia en meses afecta al rendimiento especialmente en las asignaturas de lengua y matemáticas, y de modo más significativo en los primeros cursos, de modo -- que a partir de 5º de E.G.B. viene a ser poco significati-- va. Es decir, el peso de la diferencia en meses está pre-- sente, especialmente, en los primeros niveles; a la medida-- que el niño crece estas diferencias disminuyen.

Es por esto, por lo que hemos intentado reducir esta -- influencia.

A continuación, se expone un cuadro que refleja des--- criptivamente la información, en base a la cual operan los= sucesivos criterios de igualación y formación de parejas.

Omitimos el criterio 1º, poseer la edad legal, ya he-- mos dicho que todos nacieron en el año 1.974. Se refleja -- sólo la diferencia en meses.

Cuadro 2.5.

Nº de pareja	Clase	Cat. Profesional	C. intelectual		Dif. meses
			A	B	
1	c	MB	105	104	0
2	c	MB	119	119	0
3	c	B	110	108	0
4	c	M	120	120	0
5	c	B	107	105	2
6	c	M	108	107	0
7	c	B	107	110	9
8	d	M	107	113	3
9	d	A	102	100	3
10	d	MB	108	111	1
11	d	A	107	111	9
12	d	A	116	116	0
13	d	MB	129	125	6
14	d	M	124	119	7
15	a	M	113	113	3
16	a	A	127	127	0
17	a	MB	86	89	0
18	a	MB	114	113	2
19	a	M	116	114	7
20	a	A	114	107	0
21	b	A	104	108	0
22	b	M	98	95	4
23	b	MB	107	104	0
24	b	MB	114	113	2
25	b	M	120	123	5

Cuadro descriptivo de los Criterios de Igualación y Formación de Parejas

2.5.- Metodología: Análisis Estadísticos.

El objetivo del estudio consiste en contrastar los resultados de los dos grupos de alumnos de la población.

Para valorar estadísticamente los resultados hemos procedido así:

El análisis de los datos de las variables fisiológica y clima familiar se ha verificado, aplicando la "T" de Student a los distintos items que componen cada variable.

En ocasiones, cuantificamos los resultados de varios items que forman un apartado o subapartado de la variable y establecemos un índice de acumulación. Cuando procedemos así generalmente hacemos dos análisis: item a item y el índice de acumulación; en general, los resultados no son divergentes. En cualquier caso, asumimos el riesgo que suponen estos índices de acumulación, pues cabe que los aspectos acumulados no correlacionen positivamente entre ellos. Pero nuestro propósito no es tanto obtener una significación unívoca, cuanto establecer una acumulación de características (negativas o positivas).

En todo caso, justificamos la aplicación de la "T" de Student por ser una fórmula que se ajusta adecuadamente a muestras pequeñas.

En efecto, cuando las muestras son grandes, las medias x siguen una ley normal sea cual sea la ley de probabilidad de la variable x en la población origen. Pero al ser la muestra pequeña, la variancia s^2 observada en ella no se puede aceptar como una buena estimación de la variancia σ^2

de la población origen, pues se demuestra que s^2 va disminuyendo respecto a σ^2 , a medida que disminuye el tamaño de la muestra.

Este problema se aplica precisamente en nuestro caso. = La ley de Student - Fisher resuelve esta circunstancia.

Expliquemos el procedimiento de aplicación de la "T" - de Student, en nuestro estudio: seguimos a Doménech, Massons, (1.975, p. 210 s.).

$n_1 = n_2 = 25$: Cada grupo de la muestra consta de 25 alumnos.

Grado de Libertad (G.L.) = $n_1 + n_2 - 2 = 48$.

Cuando sólo hay dos respuestas posibles entre items -- (Sí, No), se cuantifica así:

Sí = 1; No = 0.

f_1 = frecuencia de Sí en A, grupo de alumnos adelantados.

f_2 = frecuencia de Sí en B, (grupo atrasado).

En la muestra A: $\bar{x}_1 = \frac{f_1}{25}$; y $s_1^2 = \frac{f_1(25 - f_1)}{600}$.

En la muestra B: $\bar{x}_2 = \frac{f_2}{25}$; y $s_2^2 = \frac{f_2(25 - f_2)}{600}$.

De modo que, por ser una muestra pequeña:

$$s^2 = \frac{(n_1 - 1) s_1^2 + (n_2 - 1) s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} = \frac{25 (f_1 + f_2) - f_1^2 - f_2^2}{1.200}$$



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

de la población origen, pues se demuestra que s^2 va disminuyendo respecto a σ^2 , a medida que disminuye el tamaño de la muestra.

Este problema se aplica precisamente en nuestro caso. = La ley de Student - Fisher resuelve esta circunstancia.

Expliquemos el procedimiento de aplicación de la "T" - de Student, en nuestro estudio: seguimos a Doménech, Massons, (1.975, p. 210 s.).

$n_1 = n_2 = 25$: Cada grupo de la muestra consta de 25 alumnos.

Grado de Libertad (G.L.) = $n_1 + n_2 - 2 = 48$.

Cuando sólo hay dos respuestas posibles entre items -- (Sí, No), se cuantifica así:

Sí = 1; No = 0.

f_1 = frecuencia de Sí en A, grupo de alumnos adelantados.

f_2 = frecuencia de Sí en B, (grupo atrasado).

En la muestra A: $\bar{x}_1 = \frac{f_1}{25}$; y $s_1^2 = \frac{f_1(25 - f_1)}{600}$.

En la muestra B: $\bar{x}_2 = \frac{f_2}{25}$; y $s_2^2 = \frac{f_2(25 - f_2)}{600}$.

De modo que, por ser una muestra pequeña:

$$s^2 = \frac{(n_1 - 1) s_1^2 + (n_2 - 1) s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} = \frac{25 (f_1 + f_2) - f_1^2 - f_2^2}{1.200}$$

$$Y T = \frac{(x_1 - x_2)}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} = \frac{24 (f_1 - f_2)}{\sqrt{25 (f_1 + f_2) - f_1^2 - f_2^2}}$$

Cuando la variable tiene más de dos valores (por ejemplo: Mucho - regular - poco), se cuantifica:

$$x_1 = 0, 1, 2, \dots$$

Entonces,

$$s^2 = \frac{s_1^2 + s_2^2}{25}; \text{ y } T = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2)}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) 5}{\sqrt{s_1^2 + s_2^2}}$$

En nuestro estudio "T" es significativa a nivel de .05 si $t > 2'01$; a nivel de .01, si $t > 2'683$ y a nivel de .001, si $t > 3'504$. Así se desprende de la tabla F, de Domenech, Massons (1.975, p. 423).

Para analizar los datos de la variable atención, hemos utilizado la correlación tetracórica con el criterio dicotomizado por la mediana.

En cada prueba de atención hemos valorado el comportamiento de cada grupo de la muestra en los diversos rasgos - que mide cada una de las pruebas de atención; básicamente - son, velocidad y precisión.

La correlación se ha hecho así:

Se hacen dos grupos, uno con el 50% superior a las pun

tuaciones en cada rasgo, y otro con el 50% inferior. Después, se hallan los porcentajes (P.), correspondientes en cada grupo; o sea, P_A y P_B , para los grupos adelantados y atrasados respectivamente.

Con los porcentajes de cada grupo, se estima la correlación tetracórica.

Los datos se disponen en una tabla de contingencia dos por dos.

- Siempre que $P_A > P_B$, la correlación es positiva.
- Si $P_A < P_B$, la correlación es negativa.
- Si $P_A = P_B$, la correlación es nula.

¿Cuándo es significativa la correlación o es intensa - la relación entre las variables?.

Un "r" pequeño puede ser significativo si la muestra es muy grande. Como nuestra muestra es pequeña, utilizamos la tabla 25 de Garret, H. E. (1.971, p. 229), que aún correspondiendo al coeficiente de Pearson, básicamente es aplicable si N es pequeño; o sea, en nuestro caso. Con la debida cautela, nos serviremos pues, de ella. En nuestro trabajo, será significativo a nivel .05 cuando $r = 0.279$. Y a nivel .01, si $r = 0.3612$.

No obstante, en nuestro análisis de datos hablaremos también de intensidad de la relación. Nos basamos en lo siguiente: el significado estimado del coeficiente de correlación cuando $n = 30$, resulta ser no significativo por debajo de $r = 0.30$ y es significativo por encima de $r = 0.40$. Nosotros para dar más valor a los resultados, estimaremos co-

mo intensidad baja los valores inferiores a $r = 0.20$; y alta para los valores superiores a $r = 0.50$. De modo que consideramos de intensidad mediana o moderada, los valores "r" que oscilen entre 0.21 y 0.49. Pelechano, V. (1.977) y --- Buendia, Eisman, L. y Carmona Fernández, M. (1.983).

2.6.- Obtención de datos.

Neutralizar al máximo la variable pedagógica, nos indujo a elegir Centros en los cuales el ambiente pedagógico y la permanencia del profesorado fuera estable. Así escogimos dos colegios privados - concertados -. El profesorado lleva trabajando en el centro más de cuatro años. Conocemos a los alumnos de nuestra muestra de hecho, desde que comenzaron la E.G.B. y como profesores tutores los dos últimos cursos, incluyendo el actual.

Estas condiciones previas, las estimamos idóneas. Podemos decir que la variable escolar incide por "igual" en --- nuestra muestra.

Con el ánimo de establecer un mejor "equiparamiento" de las parejas, eliminamos la variable sexo; en nuestro caso,= el estudio se verifica exclusivamente con niñas.

Planteando así el estudio, hablamos con las directoras de los Centros, y les expusimos detalladamente el plan. --- Tras aceptarlo, hemos de decir que colaboraron animosamente en el mismo, facilitando cuantos recursos exigía el desarrollo de la investigación y favoreciendo la información que,= en todo caso, se les demandó.

En cada colegio se les explicó igualmente el trabajo a las profesoras: los objetivos que pretendía y los pasos que conllevaba. Hemos de resaltar igualmente, la profesionalidad y el entusiasmo prestado, siendo su colaboración total.

Ya se ha descrito cómo se constituyeron las parejas; -- ello hace que ahora se exponga cómo obtuvimos los datos de las variables.

La variable dependiente ya se ha comentado anteriormente.

Veamos a continuación las variables independientes.

Las pruebas de ATENCION se han pasado a los alumnos, en una única sesión y, siempre en este orden:

- Prueba de punteado.
- Prueba de punteados (Situación "A").
- Prueba de Frenado Voluntario.
- Prueba de punteados (Situación "B").
- Prueba de tachado de signos.

La duración ha oscilado entre 75 y 90 minutos, aproximadamente.

Siempre se han efectuado a la misma hora, de 15'30 horas a las 17 horas; y de lunes a jueves.

Las condiciones del cuarto de pasación eran óptimas para el objetivo pretendido: confortables, aisladas de ruido y con buena luminosidad.

Las pruebas las realizaron dos estudiantes de psicología.

gía, debidamente entrenados. Cada uno de ellos, escogía al ternativamente un alumno adelantado y otro atrasado, sin co nocimiento de ello, por su parte. El criterio lo adoptamos nosotros, en un deseo de mayor rigurosidad.

Para la variable fisiológica y el clima familiar, con= las consideraciones hechas en el apartado 2.3.3.1. y 2.3.3. 3. utilizamos la técnica de la Entrevista personal con cada una de las madres. En algunos casos, pocos, acudieron el = padre y la madre.

Las entrevistas fueron efectuadas siempre por nosotros La duración de la misma varió de 60 a 90 minutos, según los casos.

La entrevista fue concertada a través de una nota que= se le entregaba a sus hijos, y en ella se les invitaba a -- una entrevista con un orientador escolar, que había pasado= unas pruebas a su hija, (se trataba del test de intelligen-- cia).

En algunos casos, las profesoras concertaron la cita - por teléfono en los mismos términos.

Antes de la cumplimentación del cuestionario, se esta= blecía un ambiente propicio a la sinceridad y al rigor, pre= sentándole diáfánamente el objeto de la entrevista. Igual= mente, se aludía calurosamente a la libertad de prestarse a la misma, cuya finalidad era estricta y exclusivamente cien= tífica y anónima y, que ningún determinismo imponderable ha= cía que su hija necesariamente tuviese que participar. En= el Anexo N° 7 se resume las ideas previas a la pasación del cuestionario. No hubo un orden estricto; se efectuó por --

clases.

En esas circunstancias diseñadas, entendemos que la información dada fue muy veraz. La aportación de las madres= la aceptamos muy valiosa y fidedigna.

En ningún caso, manifestamos a las madres la pertenencia al grupo de adelantados o atrasados. Más adelante, se= puntualizará mejor esta observación.

Permítasenos realzar la prestación abierta de las ma-- dres, y a su vez, indicar el alto valor orientador de estas entrevistas.

Expuesta la metodología y el proceso de obtención de - datos, en el capítulo siguiente procedemos ya a su análisis.

III.- ANALISIS DE RESULTADOS.

III.- ANALISIS DE RESULTADOS.-

El capítulo primero se ha dedicado a estudiar los determinantes del rendimiento, con el objetivo de conocer algunos trabajos realizados sobre el mismo.

En el capítulo II hemos expuesto los resultados obtenidos y su análisis.

En primer lugar se comentarán los resultados de la variable fisiológica; seguidamente la variable atención y, -- por último los datos de la variable clima familiar.

3.1.- Variable fisiológica.

Los datos se recabaron básicamente del cuestionario, - elaborado al efecto y que recoge el Anexo N° 1. La lectura de sus ítems facilitará la comprensión de los distintos cuadros que se presentan.

Como se ha dicho, la variable fisiológica la componen cinco subapartados:

- 1) Actitud ante el embarazo y sucesos perinatales.
- 2) Desarrollo estatura - ponderal.
- 3) Apetito.
- 4) Sueño.
- 5) Salud: Especialmente las afecciones de carácter crónico

Pasemos al análisis de los datos de cada uno de ellos.

1.- Actitud ante el embarazo y sucesos perinatales.

a.- Actitud ante el embarazo.

Cuadro 3.1.

Actitud. Grupo.	Buena.	Regular.	Mala.
A (1)	20	4	1
B (2)	16	5	4

Actitud ante el embarazo.

- (1) A: Se refiere siempre al grupo de Adelantados de la población.
- (2) B: Se refiere al grupo de Atrasados.

Este item lo consideramos importante y, de alguna manera, lo podríamos haber colocado en la variable clima familiar. Hemos optado hacerlo aquí, aunque en su momento también hagamos referencia, de pasada.

Hay en efecto, una actitud distinta que favorece al grupo de adelantados aunque estadísticamente: $T = 1'534$, no sea significativa a nivel de .05.

Un total de 9 madres, no aceptan positivamente el embarazo en el grupo de alumnos atrasados (B), frente a cinco en el grupo de adelantados (A). Lo aceptan mal cuatro madres en B, frente a un caso en A.

El hecho de que en el grupo de adelantados, el alumno=

que estudiamos ocupe el primer lugar entre los hermanos, en un 56% de los casos frente a un 32% que ocurre en el grupo de los atrasados (B), (Anexo N° 9), pudiera explicar la mayor receptividad al embarazo en el grupo de madres del grupo A. La naturaleza del ítem y la calidad de las respuestas, la apreciamos como una señal importante de veracidad,= por parte de las madres ante el cuestionario.

b.- Sucesos perinatales.

Los cuadros 3.2. y 3.3. que siguen recopilan la información obtenida.

Cuadro 3.2.

Sucesos. Grupo.	EMBARAZO				
	SUCECOS		DURACION		
	Normal	Complicado ⁽¹⁾	Prematuro	Normal	Retrasado
A	18	7	1	22	2
B	18	7	1	22	2

Sucesos en el embarazo.

(1) Relación de complicaciones y su distribución entre los dos grupos.

(1)

COMPLICACION:	GRUPO	
	A	B
- Vómitos frecuentes.	3	4
- Caída a los 5 meses.	2	2
- Anomalías en la tensión.	1	0
- Cefaleas - alergias.	2	1
- Infecciones: hepatitis/riñon.	1	1
- Otras.	1	2
Total:	10	10

Cuadro 3.3.

Sucesos Grupo	PARTO					
	Peso al nacer.			Sucesos.		
	-3K	3 - 4K	+4K	Normal	Complicado ^(1')	Anestesia
A	3	17	5	20	5	14
B	1	19	5	19	6	17

Sucesos perinatales.

(1') Complicaciones fueron: Utilización de Ventosas/forceps, parto provocado, otras. Las frecuencias son las mismas en los dos grupos de alumnos.

Respecto a las circunstancias del embarazo, los grupos no difieren. Incluso, hay correlación perfecta en el=

en el número de complicaciones y detalle de las mismas.

La duración del embarazo, igualmente, es del todo idén
tica en los dos grupos.

El peso de los sujetos al nacer tampoco arroja diferen
cias entre ambos grupos de población.

En las incidencias del parto, las frecuencias son las=
mismas, en todos los rasgos; así como también es simétrica=
la correlación en el desglose de las anomalías.

Resumen: Las circunstancias perinatales - embarazo y=
parto - muestran a los grupos bastante homogéneos.

Es en el ítem referido a la actitud de la madre ante -
el embarazo, donde se aprecian diferencias que favorecen a=
las madres del grupo de adelantados, aunque no llegan a ser
significativas a nivel de .05.

2.- Desarrollo Estatura ponderal.

Se trata de dos indicadores muy sensibles del estado -
de nutrición y salud.

La medición de la talla y el peso la verificamos duran
te la primera semana de Junio de 1.984.

Los resultados son muy semejantes.

Cuadro 3.4.

Grupo.	Talla / Peso.	Talla.	Peso.
		Media.	Media.
A		1'357 ms.	35'54 kgs.
B		1'34 ms.	34'58 kgs.

Talla y peso.

Como puede observarse las diferencias son inapreciables.

Ningún alumno del grupo de adelantados (A), se desvía 10 cm. de la media en la talla. En cuanto al peso, encontramos 1 alumno en el grupo A que excede en 20 kgs. la media de su grupo. La desviación inferior es de 7 kilos.

En el grupo de atrasados (B), la desviación máxima en la talla es de 9 cm. Respecto al peso, sólo en un caso se supera la media en 10 kgs. y otro sujeto pesa 11 kgs. por debajo de la media de su grupo.

La comparación de los resultados de nuestra población con los datos estandarizados de Tanner, se puede apreciar en el cuadro 3.5.

Cuadro 3.5.

Patrones. Rasgo.	Nuestra muestra.	Indice general. (1)
Talla.	1'348 ms.	1'335 ms.
Peso.	35'06 kgs.	29'3 kgs.

(1) Este indice está tomado de las tablas estandarizadas de Tanner, divulgadas por el departamento de Pediatría de la Facultad de Medicina de Granada, sin fecha. Las cifras reflejadas son las que corresponden al percentil 50 de niñas de 9 años y medio.

Los datos referidos a la talla son idénticos. En el peso, en cambio se aprecia una diferencia de cerca de 6 kgs.

En resumen, la información de este apartado demuestra que los dos grupos de nuestra población son homogéneos en el desarrollo estatura - ponderal.

3.- Apetito.

a.- Naturaleza del apetito.

El cuadro 3.6. sintetiza la información.

Cuadro 3.6.

Edad y grupo. Naturaleza.	Primer momento 0 - 2 años		Segundo momento 2 últimos años	
	A	B	A	B
Buena.	8	12	18	14
Variable.	8	3	4	5
Escasa.	9	10	3	6

Naturaleza del apetito.

Aplicada la "T" de Student al período comprendido entre los 0 - 2 años, los resultados no son significativos -- $T = 0'481$. Igual sucede en el período que abarca los dos últimos años, aunque la diferencia que se aprecia es más -- grande. $T = 1'290$, que no llega a ser significativa.

La descripción del cuadro anterior manifiesta que durante el período de 0 a 2 años, el grupo B de nuestra población tiene mejor apetito. En el grupo de adelantados son -- 17 sujetos los que tienen un apetito "irregular", frente a -- 13 del grupo B.

En el período correspondiente a los dos últimos años, -- en cambio el grupo de adelantados posee más sujetos con un -- apetito bueno, que el grupo de los atrasados. Existe un -- 44% del grupo B, con apetito irregular lo que nos parece un -- índice elevado, frente a un 28% en el grupo de los adelanta -- dos.

Digamos que en ambos grupos la naturaleza del apetito -- evoluciona favorablemente de un período a otro.

b.- Rigidez y Ansiedad de las madres, durante la comida

Consideramos en este apartado, no sólo la naturaleza del apetito, sino también las condiciones en que se desenvuelve la comida.

El cuadro 3.7. refleja la información.

Cuadro 3.7.

Condiciones Grupo	Rigidez			Ansiedad		
	Si	No	Regular	Si	No	Regular
A	16	2	7	12	5	8
B	15	3	7	14	6	5

Rigidez y ansiedad de las madres, durante la comida.

Como se aprecia en el cuadro, los niveles de rigidez son iguales en A y B y los estimamos muy elevados (un 62% entre los dos grupos).

La ansiedad, tampoco diferencia a ambas poblaciones. = Igualmente consideramos que los índices son muy elevados: un 52% en toda la población

Se puede asegurar que en más de un 50% de los dos grupos, la comida está rodeada de un clima desfavorable, ya que se caracteriza por una rigidez en cuanto a los horarios y a la cantidad de alimentos a digerir; así como, por una ansiedad notoria ante el hecho de que el niño no se alimente, según los patrones que la madre dicta.

Obviamos, consideraciones sociales que pudieran explicar esta situación, pero subrayamos las circunstancias desfavorables que circundan la alimentación de los alumnos de nuestro trabajo.

¿Estas circunstancias explican que un 36% del total de nuestra muestra coma de modo irregular?

Los índices de talla y peso, se comportan de acuerdo con los parámetros estandarizados; así pues estimamos que la alimentación, globalmente, debe ser suficiente.

Como, para los fines de nuestro estudio los dos grupos se comportan igual, ahorramos otros tipos de análisis.

No establecemos, por tanto comparaciones entre la naturaleza del apetito y ansiedad / rigidez en cada alumno y en los respectivos grupos, por ser los índices iguales en toda la población; por no darse desviaciones en los parámetros - pesos y tallas y por ser muy elevados, afectando casi a la mitad de toda la población.

Como resumen de este apartado, señalamos que la naturaleza del apetito y las condiciones en que se desarrolla la comida es semejante en los dos grupos de nuestra población.

La naturaleza del apetito en la actualidad es mejor en el grupo de alumnos adelantados, aunque no llega a ser significativa, a un nivel de .05.

Consideramos también que las condiciones en que se desarrolla la comida son inapropiadas para la mitad de la población, lo cual nos parece un índice muy elevado.

4.- Sueño.

En este apartado nos interesa conocer especialmente - tres aspectos:

- La duración del sueño.
- Incidencias del mismo: Pesadillas...
- Las condiciones físicas: habitación cama...

a.- Duración del sueño.

La información la recoge el cuadro 3.8. En él se refleja, además, la estimación subjetiva de la madre sobre la suficiencia o no del sueño de su hijo.

Cuadro 3.8.

Duración. Grupo.	$\leq 10\frac{1}{2}$ h.	$> 10\frac{1}{2}$ h.	Suficiente.	Insuficiente.
A	12	13	22	3
B	19	6	17	8

Duración del sueño.

Como se deduce del cuadro, la duración del sueño difiere a ambos grupos, significativamente $T = 2'13$; a nivel de .05. Favorece al grupo de adelantados (A). La estimación subjetiva de las madres confirma el análisis anterior. Aunque los resultados estadísticos en este caso no lleguen a ser significativos.

La duración del sueño se obtuvo preguntando a las ma-

dres la hora de acostarse y de levantarse de sus hijos. La distribución real de la duración del sueño la recoge el cuadro 3.9. Su significación es la expresada anteriormente.

Cuadro 3.9.

Duración. Grupo.	8 h.	9 h.	10h.	10½ h.	11 h.	11½ h.
A	2	1	0	6+1	11+2	2
B	2	4+1	3	8+1	2	4

Duración del sueño.

Se considera que la duración "normal" del sueño en estas edades debe ser unas 10½ h. a 11. Así lo expresan, entre otros: R. Debré y A. Douady (1.962) y Robert y H. Dubas (1.964).

La significación distinta para ambos grupos en este aspecto queremos destacarla. Evidentemente, como se ha señalado en otro lugar, el sueño es factor decisivo de fatiga escolar. De ahí su importancia.

Otra lectura, relacionada con el clima familiar nos podría llevar a consideraciones sobre la "vigilancia" de los padres en esta cuestión. Lo dejamos señalado.

En otro sentido, anticipemos que el tiempo que dedican los sujetos a ver la televisión, también diferencia significativamente a nuestros dos grupos, como se comentará más -- adelante. Ya se han señalado estudios que demuestran que la televisión hace que los niños se acuesten más tarde.

Continuemos analizando las circunstancias del sueño.

b.- Incidencias del sueño: Sueño ligero, pesadillas, - dificultades para dormirse.

Cuadro 3.10.

Circunstan- cias. Grupo	Sueño ligero		Pesadillas			Dificultades para dormirse	
	Si	No	No	A veces	Mucho	Si	No
A	7	18	15	5	5	5	20
B	9	16	16	4	5	4	21

Circunstancias del sueño.

Como se puede apreciar, los resultados son, en todos - los casos simétricos. No difieren.

c.- Condiciones físicas.

La información referente a las condiciones de sueño -- son igualmente superponibles, como puede verse, en el cua-- dro 3.11.

Cuadro 3.11.

Condicio- nes de su eño Grupo	Solo en 1 habi tación.	Comparte habi tación.	Comparte cama.
A	8	14	3
B	8	15	2

Condiciones del sueño.

En síntesis, digamos que en nuestros dos grupos son homogéneas las condiciones y circunstancias que rodean el sueño.

La duración del sueño, en cambio, diferencia significativamente a los dos grupos, siendo favorable al grupo de -- alumnos adelantados.

5.- Salud.

Distinguimos en este apartado los siguientes casos:

- a) Enfermedades infantiles.
- b) Enfermedades o lesiones graves y/o de larga duración.
- c) Intervenciones quirúrgicas / accidentes.
- d) Afecciones de carácter agudo.
- e) Afecciones de carácter crónico.
- f) Estado de salud actual.
- g) Problemas viso - auditivos.

a.- Enfermedades infantiles.

Cuadro 3.12.

Enfermedades. Grupo.	Sarampión.	Paperas.	Tosferina.	Varicela.	Rubeola.
A	21	12	7	17	13
B	24	14	4	16	8

Enfermedades infantiles.

Se trata de enfermedades muy frecuentes, en toda la -

población. Arrojan resultados muy parecidos los dos grupos de la población.

b.- Enfermedades o lesiones graves y/o de larga duración.

Cuadro 3.13.

Enf./acc. Grupo.	Enfermedad o - lesión grave.	Enfermedad larga.	Totales.
A	3	6	9
B	4	5	9

Enfermedades graves o duraderas.

Los resultados son similares. Se trata de enfermedades, siempre sin secuelas.

c.- Intervenciones quirúrgicas, accidentes.

Cuadro 3.14.

Suceso. Grupo.	Intervenciones quirúrgicas.	Accidentes.
A	5	0
B	4	2

Intervenciones quirúrgicas.

Resultados mínimos y aproximados: Los dos accidentes de B consistieron en rotura de clavícula y de tobillo, respectivamente.

d.- Afecciones de carácter agudo.

Cuadro 3.15.

Afecciones Grupo	Amigdalas.	Infección orina.	Apendicitis.	Total.
A	15	1	1	17
B	15	0	0	15

Afecciones agudas.

e.- Afecciones de carácter crónico.

Cuadro 3.16.

Afección Grupo.	Rinofar- ringitis.	Bronquios.	Estómago.	Piel.	Sinusitis.	Total.
A	3	2	0	0	0	5
B	8	1	1	1	2	13

Afecciones de carácter crónico.

Se pueden apreciar diferencias. Un 52% de B, las padece frente a un 20% en A.

La "T" de Student, en efecto, llega a ser significativa: $T = 2.5$, a nivel de .05. Estas diferencias las queremos poner de manifiesto de modo especial, pues son estas -afecciones sin importancia, las que por su benignidad, pasan casi ignoradas. Su incidencia en el rendimiento la estimamos acusada, por si mismas o por la conducta que lle-

d.- Afecciones de carácter agudo.

Cuadro 3.15.

Afecciones Grupo	Amigdalas.	Infección orina.	Apendicitis.	Total.
A	15	1	1	17
B	15	0	0	15

Afecciones agudas.

e.- Afecciones de carácter crónico.

Cuadro 3.16.

Afección Grupo.	Rinofar-- ringitis.	Bronquios.	Estómago.	Piel.	Sinusitis.	Total.
A	3	2	0	0	0	5
B	8	1	1	1	2	13

Afecciones de carácter crónico.

Se pueden apreciar diferencias. Un 52% de B, las padece frente a un 20% en A.

La "T" de Student, en efecto, llega a ser significativa: $T = 2.5$, a nivel de .05. Estas diferencias las queremos poner de manifiesto de modo especial, pues son estas -afecciones sin importancia, las que por su benignidad, pasan casi ignoradas. Su incidencia en el rendimiento la estimamos acusada, por si mismas o por la conducta que lle--

van asociada. En un sentido, favorecen el absentismo, como se verá a continuación. Además, pudieran ser efecto de un rechazo al colegio que lógicamente sería más acusado en alumnos con problemas de rendimiento.

Igualmente, y casi de modo subliminar, su presencia -- puede estimular en los padres y en las madres actitudes de sobreprotección, que en nuestro trabajo es uno de los factores más nítidamente divergentes en los dos grupos, como se podrá comprobar al examinar la variable clima familiar.

En problemas serios de salud, de tipo motor, cerebrales, etc., los resultados son superpuestos en los dos grupos. Obviamente reflejarlos en un cuadro por su casi total inexistencia.

f.- Estado de salud actual.

Es estimado de modo distinto en nuestros grupos. Así:

Cuadro 3.17.

Grupo.	Salud actual.		
	Bueno.	Regular.	Malo.
A	25	0	0
B	19	6	0

Salud actual.

Como el cuadro indica, no se da ningún caso de salud deficiente. Sin embargo un 24% de las madres de B, la consideran insuficiente, frente a un 0% de madres en el grupo=

A. En efecto, $T = 2'809$.

La significación estimada es positiva a un nivel de confianza de .001.

¿Por qué consideran las madres del grupo de atrasados (B) que sus hijos tienen una salud "regular"?

¿No será, en efecto, como consecuencia de las afecciones de carácter crónico, que antes hemos mencionado?. En efecto, cuando las madres describen en qué consisten esos problemas, se refieren a esas afecciones crónicas señaladas.

g.- Problemas viso - auditivos.

No se han apreciado variaciones estimables.

Cuadro 3.18.

Problemas. Grupo.	VISTA		OIDO	Total.
	Problemas.	Usa gafas.		
A	7	7	1	8
B	5	4	2	7

Problemas de vista y oído.

Los resultados no nos inducen a ninguna consideración especial. La vista arroja más problemas en el grupo A, -- utilizando en todos los casos gafas. En B, la situación es prácticamente equivalente. Digamos que la atención y la corrección utilizada (uso de gafas), de hecho, hace ho-

homogéneos a los dos grupos.

Interrogantes sobre el mayor esfuerzo en la visión por parte del grupo A, o una solicitud pronta de exámen por parte del especialista, no los podríamos responder y no los formulamos como tales, dado que las frecuencias, de hecho, son las mismas en nuestra población.

En cuanto al oído, en el grupo de adelantados un alumno usa tapones; y entre los atrasados uno se queja de dolores y a otro se le inflama.

Los resultados, son pues, equivalentes en la visoaudición.

- Resumen del apartado.

- a) Enfermedades infantiles: No hay diferencia significativa.
- b) Enfermedades o lesiones graves o duraderas: No hay diferencia significativa.
- c) Intervenciones quirúrgicas / accidentes: No hay diferencia significativa.
- d) Afecciones de carácter agudo: No hay diferencia significativa.
- e) Afecciones de carácter crónico: Existe diferencia significativa, $T = 2'5$ a nivel de $.05$.
- f) Estado de salud actual: Si hay diferencia significativa $T = 2'809$, $P = .01$.
- g) Problemas viso - auditivos: No existe diferencia significativa.

Por considerarlo de interés preguntamos a las madres acerca del absentismo escolar de sus hijos, debido a proble

mas de salud.

Cuadro 3.19.

Absentis- mo. Grupo.	Nada (1).	Poco.	Bastante.
A	18	4	3
B	9	10	6

Absentismo por enfermedad.

(1) Consideramos:

- Bastante: 1 mes de faltas.
- Poco: 10 a 30 días.
- Nada: 0 a 9 días.

El absentismo se refiere al último año de escolaridad= del curso 82 - 83. Este dato lo confirmaron los diarios de asistencia de las profesoras.

Podemos comprobar que los resultados son diferenciales y significativos, $T = 2'324$, a nivel de .05, favoreciendo - al grupo de sujetos adelantados.

Ratifica las apreciaciones realizadas al hablar del estado de salud actual y en concreto, de las enfermedades crónicas. Obviamente, esto se ha de traducir en el rendimiento; las faltas intermitentes son muy poderosas en el aprendizaje, pues los ritmos se cortan con frecuencia, lo que se traduce en un deficiente seguimiento de las clases.

El porcentaje de absentismo se sitúa en los niños con=

deficits en el rendimiento, entre un 10% y un 30% de ausencias que F. Hoyart (1.956) considera altamente perjudicial para el rendimiento. Es justo el índice que comprobamos - en nuestro caso.

- Resumen de la variable.

La "variable fisiológica", en nuestra hipótesis de -- trabajo se puede formular así:

El rendimiento es influenciado por los factores fisiológicos y de desarrollo; en el sentido de que están presentes de modo diferente en grupos contrastados, respecto a su rendimiento.

En nuestro estudio hemos descrito cinco circunstancias cuya recensión y comentario hacemos ahora.

Los grupos son del todo homogéneos en los apartados: Desarrollo estatura - ponderal y apetito.

Igualmente no se haya diferencia significativa en el apartado: Actitud ante el embarazo y circunstancias perinatales; aunque la actitud ante el embarazo favorece sensiblemente al grupo de sujetos adelantados.

El apartado sueño diferencia significativamente a ambos grupos, en cuanto a la duración del mismo, no en los demás aspectos. Los índices favorecen al grupo de alumnos adelantados de nuestra población.

La salud no discrimina a los grupos en los subapartados siguientes:

- Enfermedades infantiles.
- Enfermedades o lesiones graves.
- Intervenciones quirúrgicas y accidentes.
- Problemas de tipo motor, cerebral,...

La homogeneidad de estas incidencias las consideramos como un índice de normalidad en los sujetos de nuestra población.

Las diferencias significativas entre ambos grupos se establecen en los rasgos que siguen:

- Afecciones de carácter crónico.
- Estado de salud actual y el absentismo escolar subsecuente.

Son precisamente los dos subapartados de la salud, que especialmente destacábamos como hipótesis en la variable fisiológica.

La siguiente descripción puede sintetizar los resultados: El grupo de alumnos adelantados duerme mejor que el grupo de los atrasados. Su estado de salud general es más bueno, en el sentido de que las afecciones de carácter crónico no están presentes. Consecuentemente, su asistencia a clase es constante. En sentido contrario y significativamente, los índices de sueño en el grupo de atrasados son deficientes; adolecen con frecuencia de "pequeñas molestias de salud" y, por tanto, se ausentan de clase periódicamente

Estos tres aspectos claramente diferenciados de modo significativo en ambos grupos de población, pueden a su vez generar conductas familiares distorsionantes; o, en otro sentido, un determinado clima familiar puede, de alguna ma-

nera, favorecer el cuadro descrito. En la descripción de - las variables expuestas en el capítulo segundo algunos autores se pronunciaban en este sentido. Se ultimará el razonamiento, después de analizar la variable clima familiar.

Así pues, al operar esta variable de modo desigual en= ambos grupos de población, su incidencia sobre la variable= dependiente, el rendimiento escolar, también será distinta. Consideramos, en efecto, que el grupo de mayor rendimiento= de nuestra población es el que mejores índices obtiene en - los apartados estudiados.

Concluimos que la incidencia de estos factores está -- presente en el rendimiento, rehusando establecer ponderan-- ciones de causa - efecto.

El cuadro siguiente recoge los resultados generales de esta variable.

Cuadro 3.20.

Discriminación (1) Variable fisiológica.	Significativa.	No significativa
1.- Actitud Embarazo..... - Sucesos perinatales.....	-----	T = 1'534 ----- x
2.- Desarrollo Estatura ponderal.....	-----	----- ----- x
3.- Apetito.....	-----	----- ----- x
4.- Sueño - Duración..... - Incidencias.....	T = 2'134 -----	----- ----- x
5.- Salud: - Afecciones crónicas..... - Estado general..... - Absentismo.....	T = 2'500 ----- T = 2'809 ----- T = 2'324 -----	----- ----- ----- ----- -----

Tendencia de los resultados de la variable.

(1) En todo caso, los resultados favorecen al grupo de --- alumnos adelantados de la población.

En el estudio de M. Gilly, todos los apartados de esta variable diferencian significativamente a los dos grupos, - siendo favorable al grupo de sujetos adelantados.

3.2.- Variable atención.

La segunda variable de nuestra investigación la constituye, lo que llamamos procesos de movilización, o atención.

Se pasaron cuatro pruebas distintas que pretendían conocer esencialmente el comportamiento de los sujetos en velocidad y precisión, ante tareas no habituales para ellos. La información, circunstancias que rodearon la prueba y el análisis, los estudiamos seguidamente.

3.2.1. Prueba de Punteado.

En esta primera prueba, la actividad consistía en colocar una rayita en los 900 cuadritos que contiene la hoja de respuesta. El tiempo es fijo, ocho minutos. Cada medio minuto se registra el número de signos realizados (ver instrucciones de la prueba, Anexo N° 6).

Se pretende ponderar la velocidad de los dos grupos, de esta manera:

Se establecen tres tipos de velocidad:

V_i = Velocidad inicial, que es la conseguida en el primer medio minuto.

$V.R$ = Velocidad régimen, la conseguida en los 15 medios minutos siguientes.

Y la V_m = Velocidad media durante toda la prueba.

En general, la V_i , o del primer medio minuto es la máxima alcanzada. En el segundo medio minuto y en lo sucesivo no se consigue mantener el ritmo de V_i . La gráfica 3.1.

que se ofrece en la página siguiente, lo señala: como se --
 aprecia en ella, la eficiencia máxima de la prueba corres--
 ponde al primer medio minuto, además se puede visualizar --
 que el grupo de adelantados realiza en toda la prueba más -
 signos que su grupo emparejado.

- Análisis de los resultados.

Procedamos al comentario detallado de cada uno de los=
 aspectos.

V_i = Velocidad inicial.

¿Cómo se comporta, de hecho, cada grupo de nuestra po-
 blación?.

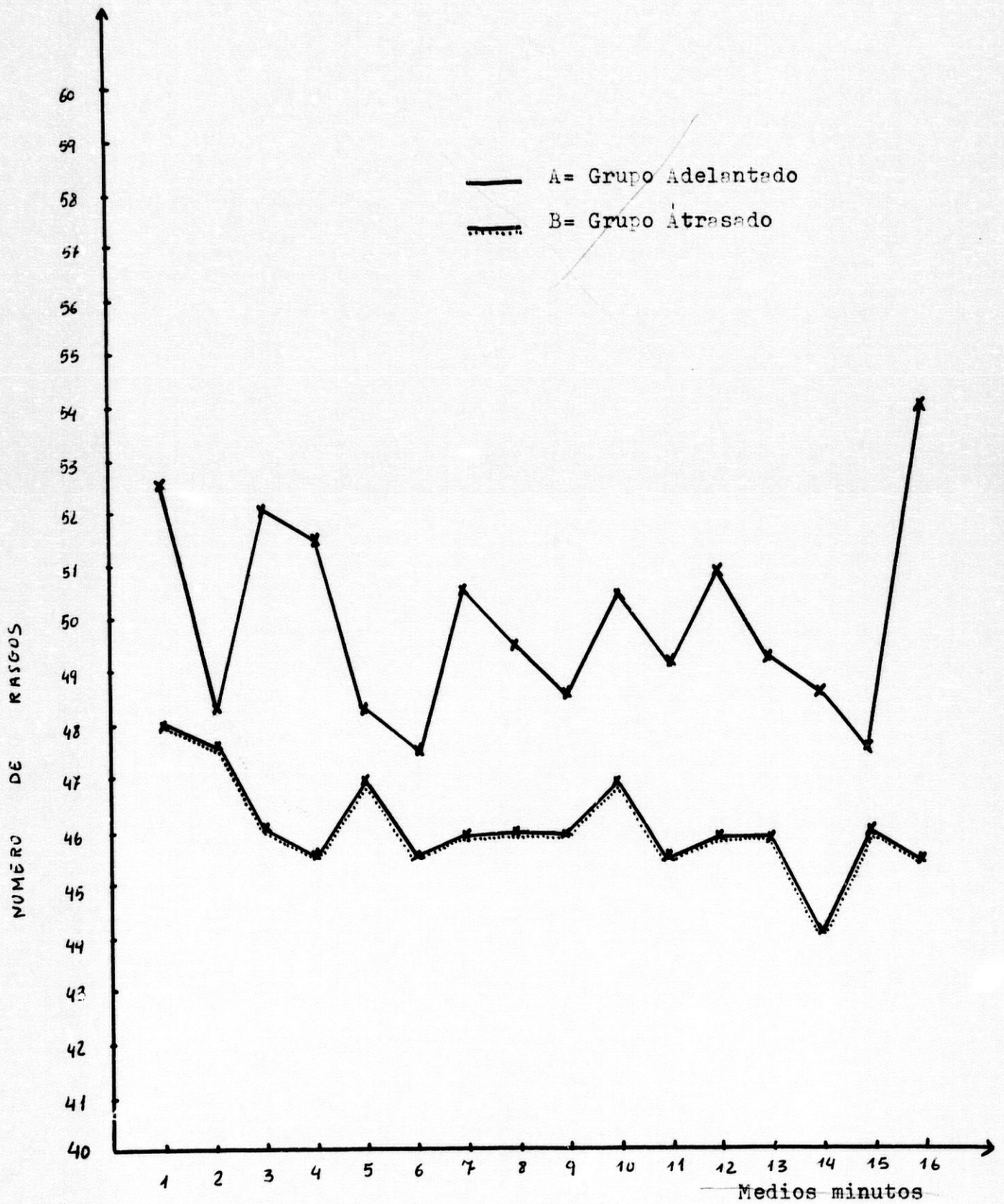
Si tal como hemos explicado en el Capítulo II, aparta-
 do 5, hacemos dos grupos; uno con el 50 superior de las pun-
 tuaciones en V_i y otro con el 50% inferior, nuestra pobla--
 ción se comporta, como lo refleja la tabla de contingencia -
 dos por dos, que se expone:

Tabla 3.1.

	50% Superior Clasificado.	50% Inferior Clasificado.	
Grupo adelantado de la Muestra A.	15	10	25
Grupo atrasado de la Muestra B.	10	15	25
	25	25	50

Tabla de Contingencia dos por dos: Velocidad Inicial, Prueba de
 Punteado.

~~Gráfica 3,1~~



Nº de guiones, dada medio minuto. Valores medios.

Los porcentajes = (P.), correspondientes en ambos grupos de adelantados (A) y atrasados (B), son $P_A = 60\%$ y $P_B = 40\%$.

Consultamos la gráfica para estimar la correlación teórica con el criterio dicotomizado por la mediana, Yella M., (sin fecha, Tema 15, p. 73).

Y resulta una correlación $r = + 0.32$, que de acuerdo con la intensidad de relación que expusimos en el Capítulo II, apartado 5, resulta ser mediana y positiva. Y según la Tabla de Garret, H. E., (1.971, p. 229) es significativa a nivel de .05. En otras palabras, el grupo de alumnos adelantados, pues se trata de una correlación positiva, es más rápido en la pauta propuesta que el grupo de alumnos atrasados, moderadamente.

La V_R o velocidad régimen de la población de nuestro estudio es la siguiente:

Tabla 3.2.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	14	11	25
B	11	14	25
	25	25	50

Velocidad Régimen. Prueba de Punteado.

Siendo $P_A = 56\%$ y $P_B = 44\%$ la correlación es -----
 $r = + 0.18$.

La velocidad régimen es positiva, pero de baja intensidad; no resultando significativa, por tanto a nivel de .05.

La V_M = Velocidad media de nuestra población así mismo, en cada caso es de relación positiva pero escas. $r = + 0.18$.

Tabla 3.3.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	14	11	25
B	11	14	25
	25	25	50

Velocidad media. Prueba de Punteado.

Si analizamos, según hemos explicado, el total de rasgos escritos en la población, la tabla siguiente nos muestra los datos.

Tabla 3.4.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

Total de rasgos escritos. Prueba de Punteado.

Siendo $r = + 0.32$. La intensidad, pues es mediana. -

Es decir, que el grupo de adelantados escribe más signos - que el grupo B, de modo moderadamente diferente y es significativo a nivel de .05, según hemos explicado.

Así pues, en esta prueba de Atención la población se comporta efectivamente de modo distinto, siendo la intensidad de la relación moderada en dos ocasiones y baja en --- otras dos, tal como hemos comentado.

3.2.2.- Frenado Voluntario.

El objetivo de esta prueba, los Círculos de A. Rey, - consiste en conocer la capacidad de frenado de los alumnos de nuestra población. Es decir, se les pide que el círculo que han de realizar, lo hagan en el mayor tiempo posible. En otras palabras, que controlen la velocidad, reduciéndola al máximo; es lo que designamos como capacidad de frenado cinético. El círculo, se realiza en dos ocasiones insistiendo repetidamente en la consigna: "lo más lento posible", al inicio del segundo ensayo (Anexo N° 6).

Analizamos los siguientes aspectos:

- Tiempo total empleado en realizar el círculo en cada ensayo.
- La evolución del frenado: que es el desarrollo del frenado en toda la prueba. Esta evolución de frenado se obtiene mediante la fórmula siguiente: Evolución frenado=
$$\frac{t_1 - t_4}{t_1} \times 100.$$

En la cual: t_1 = es el tiempo empleado en el primer - cuadrante del círculo y t_4 el correspondiente al último -- cuadrante del círculo. La ponderación que se calcula mues

tra los ritmos, la regularidad de la conducta mantenida durante la prueba.

- Análisis de resultados.

Procedemos como se ha explicado en la prueba de punteado. Veamos:

Tiempo invertido en el primer ensayo:

Tabla 3.5.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

Tiempo primer ensayo. Frenado voluntario.

El resultado $r = + 0.32$, siendo una relación moderadamente positiva la que se puede establecer entre los dos grupos de la población, y/o significativa a nivel de .05.

Tiempo invertido en el segundo ensayo:

La tabla siguiente presenta los datos:

Tabla 3.6.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	12	13	25
B	13	12	25
	25	25	50

Tiempo segundo ensayo. Frenado voluntario.

En este caso, la correlación siendo negativa $r = - 0.02$ es inexistente. Se puede decir que ambos grupos se comportan igual y que el efecto de la consigna, reiteradamente recomendada, surte efecto, pues la duración del tiempo en ejecutar el segundo ensayo es mucho mayor, casi el doble.

Comentado el tiempo de la tarea, ¿Cómo evoluciona, en cambio el frenado en ambos grupos?. Veamos que sucede en el primer ensayo.

Tabla 3.7.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	11	14	25
B	14	11	25
	25	25	50

Evolución del Frenado, primer ensayo.

De la tabla se deduce que $r = - 0.18$. La relación es de escasa intensidad, favorable al grupo de atrasados.

En cambio, la evolución del frenado en este segundo ensayo adquiere una alta intensidad de relación y positiva. $r = + 0.58$. La tabla es:

Tabla 3.8.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	17	8	25
B	8	17	25
	25	25	50

Evolución Frenado, segundo ensayo.

¿Cómo sucede este cambio tan acusado en la evolución del frenado en nuestra muestra?. ¿Se fatiga el grupo B?.

En cualquier caso, podemos asegurar que el grupo de adelantados obtienen un control del frenado más regular a lo largo de los dos ensayos, siendo la significación del frenado en el segundo ensayo a nivel de .01, a su favor.

En síntesis podemos decir:

- El grupo de adelantados se comporta de modo significativamente diferente que el grupo B, en cuanto al tiempo invertido en el primer ensayo; no diferenciando el mismo en el segundo ensayo.
- La evolución del frenado en el primer ensayo no discrimina ni en intensidad, ni en significación a ambos grupos. En cambio, en el segundo ensayo, las diferencias de la evolución del frenado en ambos grupos son significativas a nivel de .01 y favorece al grupo A.

Así pues, podemos afirmar que la conducta del grupo de adelantados se caracteriza ya por un mayor control de la velocidad general, ya por un desarrollo del trazado más homogéneo; es decir, por una evolución del frenado más regular. El grupo de atrasados controla peor la velocidad general del trazado y, a su vez, la velocidad durante la prueba es más discontinua, menos constante.

3.2.3.- Prueba de Punteados.

Esta prueba consta de dos situaciones (1ª y 2ª), cada una de las cuales tiene cuatro ensayos, en los que se realiza el mismo tipo de tarea, (Anexo Nº 4, prueba de R. Pe-

rron), pero en la situación 2ª, se insiste especialmente - en la precisión con que deben superponer las rayitas sobre las de los modelos que se le ofrecen. Esta advertencia se realiza sólo en el primer ensayo de la situación.

Este test pretende conocer en la muestra los factores de velocidad y precisión.

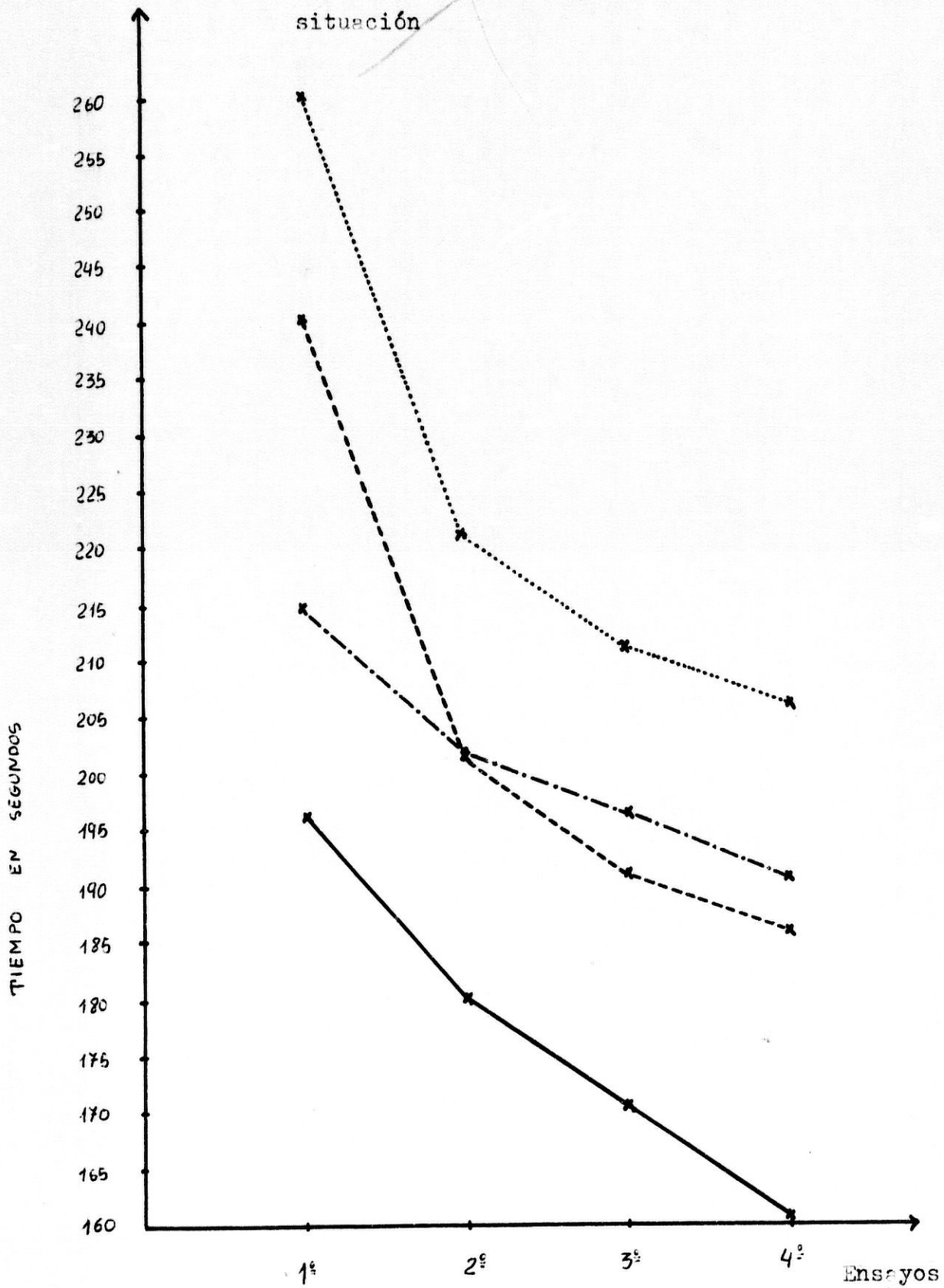
El gráfico 3.2. nos ofrece los detalles de la velocidad media de cada grupo en los distintos ensayos y situaciones.

Puede apreciarse en el gráfico:

- a.- La lentitud en la situación segunda, es mucho mayor -- que en la primera, lo que indica que la advertencia de precisión fue recogida por todos.
- b.- En las dos situaciones y en cada ensayo la velocidad - disminuye, de modo mucho más acusado del primer al segundo ensayo. Continúa la discriminación después, pero más insensiblemente.
- c.- Obsérvese que la discriminación es muy homogénea en am bos grupos en todos los casos.

Gráfica 3,2

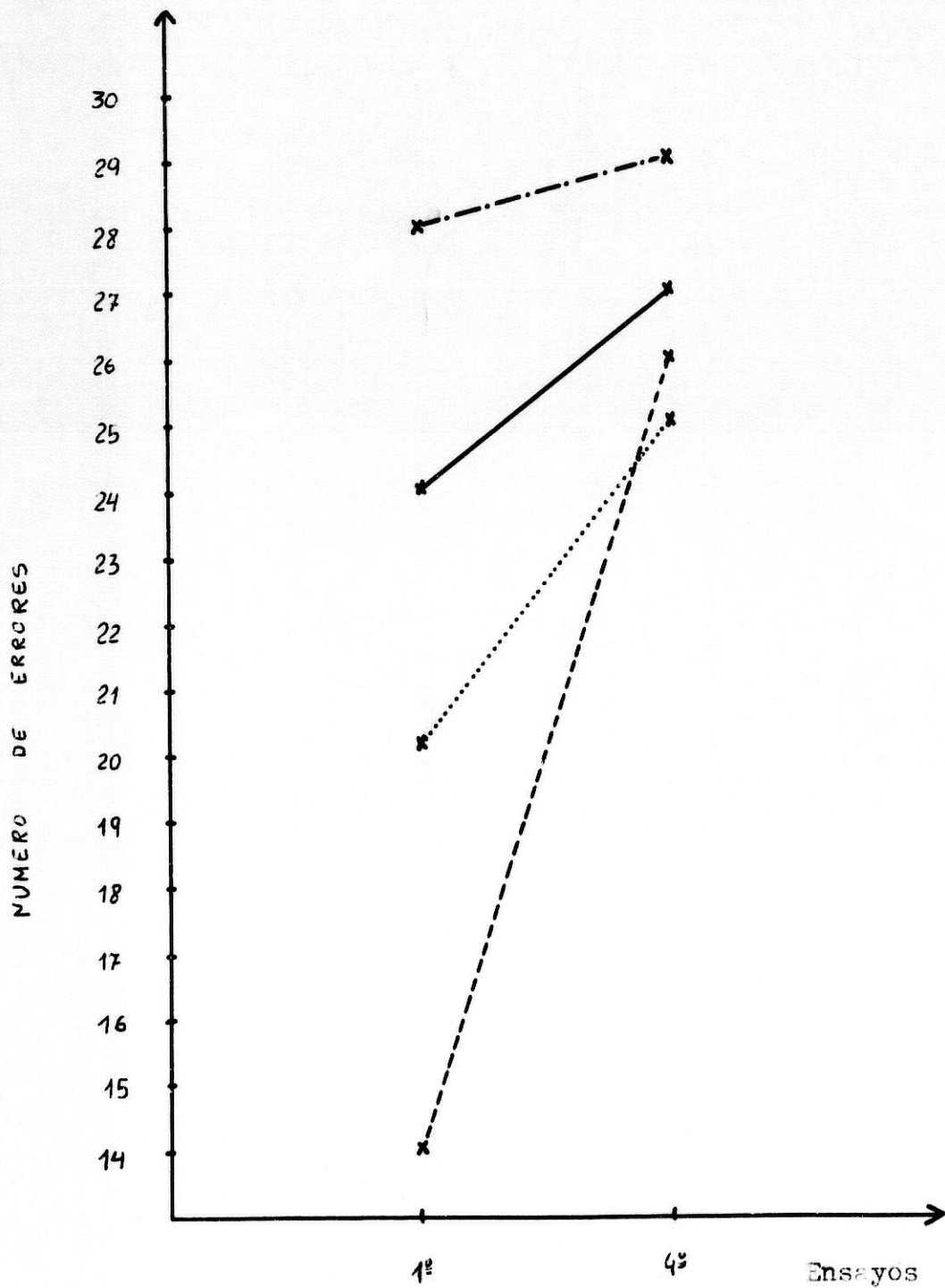
Velocidad media de Ejecución en cada ensayo y situación



- Grupo A Segunda situación
- Grupo A Primera Situación
- . - . - Grupo B Primera Situación
- Grupo B Segunda Situación

Gráfica 3,3

Nº medio de errores en cada ensayo y Situación



- Grupo A Segunda Situación
- Grupo A Primera Situación
- .-.- Grupo B Primera Situación
- Grupo B Segunda Situación

En el gráfico de los errores, se anotaron sólo los cometidos en el primer y cuarto ensayo de cada situación.

Observamos:

- a.- El número de errores en la situación segunda disminuye respecto a la primera, denotando, una vez más, el efecto de la consigna.
- b.- El número de errores aumenta del primer al cuarto ensayo en ambas situaciones.
- c.- En la primera situación, los dos grupos progresan en errores, pero de modo insensible, se pasa de unas medias de 24'2 a 27'2 en A y de 28'4 a 29'9 en B.

En la segunda situación, en cambio el número de errores de A, aumenta en gran proporción, respecto de B.

- Análisis de resultados.

Procedamos a considerar la conducta de la población en la prueba.

En primer lugar, expondremos los resultados del tiempo invertido en todos los ensayos.

Tiempo invertido en la primera situación, primer ensayo.

La tabla nos presenta los datos:

Tabla 3.9.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	14	11	25
B	11	14	25
	25	25	50

Tiempo primer ensayo. Prueba de Punteados.

La relación obtenida es positiva: $r = + 0.18$, y de baja intensidad entre los dos grupos de nuestra población.

Primera situación, segundo ensayo:

Tabla 3.10.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

Tiempo segundo ensayo. Prueba de Punteados.

La relación obtenida es: $r = + 0.32$, positiva y de intensidad moderada; favorable al grupo de adelantados, resultando significativa a nivel de .05.

Primera situación, tercer ensayo:

Tabla 3.11.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	16	9	25
B	9	16	25
	25	25	50

Tiempo Tercer Ensayo. Prueba de Punteados.

En este caso la relación es aún más elevada y positiva. En efecto, $r = + 0.43$. De acuerdo con las tablas mencionadas, la significación es a nivel de .01.

Primera situación, cuarto ensayo:

La relación es aún más intensa,

Tabla 3.12.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	17	8	25
B	8	17	25
	25	25	50

Tiempo Cuarto Ensayo. Prueba de Punteados.

El valor $r = + 0.56$. Efectivamente, en este caso la relación la valoramos como alta y favorable al grupo adelantado de este estudio y significativa a nivel de .01.

La conducta resultante de los cuatro primeros ensayos, o sea, de la situación primera la resume la tabla que sigue

Tabla 3.13.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	16	9	25
B	9	16	25
	25	25	50

Tiempos de la Primera Situación. Prueba de Punteados.

En este caso, $r = + 0.43$. La primera situación, pues es positiva para el grupo de adelantados, en cuanto al factor velocidad se refiere.

La intensidad de la relación es significativamente moderada.

Comentemos la conducta de la población en la segunda situación, respecto al tiempo.

Segunda situación, primer ensayo.

Prácticamente no existe relación alguna que pueda diferenciar a los grupos.

Tabla 3.14.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	13	12	25
B	12	13	25
	25	25	50

Tiempo Primer ensayo. Prueba de Punteados.

$r = + 0.02.$

Segunda situación, segundo ensayo:

La relación en este caso crece en intensidad, respecto al primer ensayo.

En efecto:

Tabla 3.15.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

Tiempo Segundo Ensayo. Prueba de Punteados.

$r = + 0.32.$ La intensidad es moderadamente positiva y --- significativa a nivel de .05.

Segunda situación, tercer ensayo.

Se repite la intensidad de la relación del segundo en sayo. Así:

Tabla 3.16.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

Tiempo Tercer Ensayo. Prueba de Punteados.

Segunda situación, cuarto ensayo:

Aumenta, de nuevo la intensidad de la relación.
 $r = + 0.43$, según se obtiene de la tabla:

Tabla 3.17.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	16	9	25
B	9	16	25
	25	25	50

Tiempo Cuarta Situación. Prueba de Punteados.

La intensidad es significativa a nivel de .01 y en -- cualquier caso, superior a los ensayos precedentes de la -- segunda situación.

Los resultados de la segunda situación se presentan -- en la tabla que sigue:

Tabla 3.18.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	17	8	25
B	8	17	25
	25	25	50

Tiempo Segunda Situación. Prueba de punteados.

En efecto, $r = + 0.58$, de lo que se deduce en esta se

gunda situación que hay una alta intensidad en la relación. Es decir, el grupo de adelantados se comporta de modo significativamente distinto a nivel de .01 en el tiempo invertido en la realización de las tareas. Esta relación en la segunda situación es más intensa que en la primera.

¿Cuál es el resultado en los ocho ensayos de la prueba?. Veamos:

Tabla 3.19.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

Tiempos en toda la Prueba de Punteados.

Resultando que $r = + 0.32$. Se aprecia pues, una intensidad de la relación moderada en el modo de realizar esta prueba, que es significativa a nivel de .05.

En síntesis, se puede indicar: Que la intensidad de la relación siempre es significativamente positiva y va aumentando de intensidad en cada situación de un ensayo a otro.

En otros términos, en el decurso de la prueba la diferencia en velocidad se hace cada vez más acusada, considerándose significativamente moderada a favor del grupo de alumnos adelantados de la población.

Veamos la conducta de los grupos en la precisión, en

el número de errores que cometen.

Primera situación, primer ensayo.

Tabla 3.20.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	14	11	25
B	11	14	25
	25	25	50

Errores Primer ensayo. Prueba de Punteados.

Resultando de la tabla que $r = + 0.18$, lo que significa una intensidad baja en la relación entre los grupos y no significativa.

Primera situación, cuarto ensayo.

En este caso $r = - 0.02$, siendo las diferencias prácticamente inexistentes. Aunque, subrayamos el sentido negativo de la relación. Omitimos la tabla.

En cambio el número de errores de la primera situación es positiva para el grupo de adelantados.

Tabla 3.21.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	14	11	25
B	11	14	25
	25	25	50

Errores Primera Situación. Prueba de Punteados.

En la tabla $r = + 0.18$. La intensidad de la relación es baja y no significativa.

En la segunda situación, primer ensayo: la relación es casi nula, $r = + 0.02$. Igual sucede en el cuarto ensayo de esta segunda situación. Siendo para ambos casos, r la misma, y la tabla resumen:

Tabla 3.22.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	13	12	25
B	12	13	25
	25	25	50

Errores Primer y Cuarto Ensayo. Prueba de Punteados.

El total de errores en esta segunda situación es inapreciable. $r = - 0.02$.

En efecto:

Tabla 3.23.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	12	13	25
B	13	12	25
	25	25	50

Errores Segunda Situación. Prueba de Punteados.

El total de errores en las dos situaciones, repite lo comentado para el conjunto de la segunda situación, $r = - - 0.02$.

Síntesis: El comportamiento de los grupos en cuanto a precisión es idéntico.

Resumen de la prueba:

Podemos decir que la conducta en cuanto a la precisión es idéntica en ambos grupos de población. Y siendo igual - la precisión de la tarea ejecutada, el grupo de adelantados es más rápido. La diferencia, pues, es significativa en el factor velocidad.

Es decir, se acusan diferencias moderadas en la velocidad al realizar las tareas no en cambio en la calidad que - se consigue.

En otras palabras, que una calidad idéntica en el trabajo propuesto, el grupo de sujetos adelantados en rendimiento la obtiene en un tiempo significativamente inferior al del grupo de alumnos atrasados de nuestro estudio.

3.2.4.- Tachado de signos.

En esta cuarta y última prueba, se pasan tres test: Tachado de un signo; Tachado de dos signos y retest del tachado de dos signos, con un elemento de distracción:

Pretendemos conocer la velocidad y la exactitud en cada caso.

Las velocidades las denominamos:

V_1 = Velocidad, tachado de un signo.
 V_2 = Velocidad, tachado de dos signos.
 V_3 = Velocidad, tachado de dos signos, retest.

La exactitud, la designamos:

In_1 = Para el tachado de un signo.
 In_2 = Para el tachado de dos signos.
 In_3 = Para el tachado de dos signos, retest.

En el tachado de un signo los alumnos realizan toda la prueba, sin límite de tiempo; en los otros casos, en cambio el tiempo es fijo: diez minutos, y el número de signos a tachar obviamente, diferirá en cada caso. De acuerdo con esto, siempre la velocidad es el número de signos examinados por minuto.

La In_1 = $\frac{\text{Total de errores}}{125 + \text{Adiciones}}$, donde 125 es el número de -

signos a tachar que contiene la hoja de respuesta.

La In_2 e In_3 = $\frac{\text{Total de Errores.}}{\text{Nº de signos a tachar} + \text{Adiciones.}}$.

El número de signos a tachar, en estos casos, oscila - de un alumno a otro, según sea su velocidad.

- Análisis de resultados.

V_1 o Velocidad en el tachado de un signo.

La tabla siguiente muestra la información:

Tabla 3.24.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	15	10	25
B	10	15	25
	25	25	50

V_1 Tachado de signos.

En este caso, $r = + 0.32$, significando una relación de moderada intensidad entre los dos grupos, que favorece significativamente a los sujetos adelantados en rendimiento, a nivel de .05.

V_2 o Velocidad en el tachado de dos signos.

$r = + 0.32$, la valoración que se deduce es la expresada en la velocidad en el tachado de un signo, pues la distribución de los porcentajes es idéntica. Omitimos el cuadro.

V_3 o Velocidad en el tachado de dos signos, retest, -- con elemento de distracción. Veamos la tabla.

Tabla 3.25.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	18	7	25
B	7	18	25
	25	25	50

V_3 Tachado de signos.

Como se puede apreciar en este caso, $r = + 0.62$. La intensidad aquí la consideramos alta. El grupo de alumnos adelantados podemos decir que trabaja con una rapidez distinta y significativa a nivel de .01.

La velocidad media de las tres subpruebas, sigue siendo significativa y de mediana intensidad: $r = + 0.43$, según se deduce de la tabla.

Tabla 3.26

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	16	9	25
B	9	16	25
	25	25	50

Velocidad media de tachado de Signos.

Como resumen, la conducta de la población en los tres casos, se concreta así: El grupo de alumnos adelantados - trabaja más rápido que el grupo de atrasados, Esta velocidad se hace más significativamente diferente, según avanzan los ejercicios y alcanza una alta intensidad en la última prueba.

Veamos la precisión en las pruebas de tachado de signos.

In_1 o inexactitud en el tachado de un signo. La relación es negativa y de moderada intensidad; o sea, significativa a nivel de .05.

Tabla 3.27.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	10	15	25
B	15	10	25
	25	25	50

In₁ del tachado de signos.

Aquí, $r = - 0.32$. El grupo de atrasados trabaja con más precisión.

In₂ o inexactitud en el tachado de dos signos:

Los resultados son idénticos, pero la correlación en este caso es positiva. En efecto, $r = + 0.32$. Se aprecia cómo al pasar de una prueba a otra el nivel de significación cambia de signo de modo importante en los dos grupos, favoreciendo al grupo de adelantados.

Omitimos la tabla.

In₃ o inexactitud en el tachado de dos signos con elemento de distracción.

De nuevo, el grupo de adelantados vuelve a ser más exacto y de modo más intenso. Veamos la tabla.

Tabla 3.28.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	16	9	25
B	9	16	25
	25	25	50

In₃ Tachado de Signos.

Donde $r = 0.43$, que resulta significativa a nivel de $.01$.

La exactitud media de las tres subpruebas es la misma que la verificada en el tachado de dos signos con elementos de distracción: $r = + 0.43$, pues la tabla vuelve a arrojar idénticos resultados.

Tabla 3.29.

	50% Superior.	50% Inferior.	
A	16	9	25
B	9	16	25
	25	25	50

Inexactitud media. Tachado de Signos.

Como síntesis de la precisión en la realización de la tarea en el tachado de signos, cabe considerar:

- El grupo de adelantados es más preciso.
- La precisión adquiere mayores niveles de significación entre los grupos, a medida que avanzan las pruebas que, de hecho, contienen mayores niveles de dificultad en su realización; favorece al grupo de adelantados.

Como resumen de la Prueba "tachado de signos", caben las consideraciones siguientes:

El grupo de alumnos adelantados trabaja más rápido que el grupo de alumnos atrasados y con mayor precisión o rigor. Velocidad y rigor que progresivamente diferencia de modo -- más significativo a los dos grupos de nuestra población.

En otros términos, la calidad del trabajo, velocidad - y precisión, en el grupo de adelantados es relativamente mayor al final de la prueba que al principio de la misma, en= comparación con su grupo emparejado.

- Resumen de la variable.

Hemos utilizado cuatro pruebas para medir la atención. En su conjunto, constituyen una actividad que supone un es= fuerzo importante. La duración aproximada es de 75 minutos Se les recomienda que consigan una rapidez y precisión máxi= mas.

Estas consideraciones configuran la prueba como labo= riosa, demandando en los sujetos una activación y una orien= tación en la atención, considerables. Al final, de hecho,= los alumnos expresaban plásticamente los síntomas de la fa= tiga.

¿Qué cabe deducir de la conducta mostrada en ambos gru= pos de población?. ¿Qué notas distinguen a los dos grupos= en la realización de la tarea?.

Nos remitimos al análisis detallado ya efectuado. --- Aquí, destacaremos los aspectos más generales:

- El grupo de alumnos adelantados ejecuta siempre mejor la= tarea propuesta, ya sea cuando se le pide que trabaje con la máxima rapidez, o que controle la velocidad; alternati= vamente, es más rápido o más lento. Se desprende, pues - una mayor capacidad de activación y de control de los ni= veles de movilización, que es significativa.
- Respecto a la precisión o al número de errores cometidos= en la prueba de punteados, los dos grupos se comportan de

modo semejante; y a igualdad de calidad en el trabajo, el grupo de adelantados es significativamente más rápido.

En otros casos, tachado de signos, el grupo A es a su vez, más rápido y realiza con mayor rigor y precisión la tarea. Siendo más significativas las diferencias en el factor velocidad que en precisión.

- En general, se puede decir que la intensidad de las diferencias es mayor en velocidad que en precisión; aunque am los indicadores favorecen al grupo de adelantados. Y esta conducta es más divergente, al final de cada prueba -- que al principio de la misma.

Sintetizando podemos decir que la atención, tal como -- aquí la definimos y la medimos se distribuye entre los grupos de nuestra población de modo distinto; siendo la diferencia de intensidad significativamente moderada.

Extraemos de Gilly, M. (1.978, p. 178 s.) algunas de sus conclusiones generales.

"Velocidad y precisión diferencian claramente a los -- dos grupos de alumnos".

"... aunque sean capaces de una precisión idéntica a -- la de los alumnos adelantados durante un tiempo muy breve, = los alumnos atrasados no lo consiguen siempre con la misma = maestría que estos últimos".

O sea, "la integración temporal velocidad - precisión, es menos buena en los alumnos atrasados que en los alumnos = adelantados".

Podríamos rubricar nosotros esas citas. En cambio, -- hay una precisión que es distinta a la nuestra:

Dice Gilly que los grupos son más homogéneos en velocidad que en precisión. En nuestro caso la significatividad está más acentuada en el factor velocidad que en la precisión.

3.3.- Variable Clima Familiar.

El clima educativo familiar es la tercera variable de nuestro trabajo.

La información la obtenemos de la pasación del Cuestionario que figura en el Anexo nº 2.

Definen esta variable los nueve subaparatados siguientes:

- 1) Mimo.
- 2) Participación del padre en la Educación.
- 3) Acuerdo entre los padres. acerca de la educación.
- 4) Estabilidad en el trato.
- 5) Intolerancia ante determinadas conductas.
- 6) Reacción ante las presiones.
- 7) Autoridad.
- 8) Tiempo de convivencia familiar.
- 9) Televisión: Duración y calidad de la visión.

Los nueve aspectos esbozados, no agotando toda la gama de conductas que se producen en las casas, constituyen un conjunto de rasgos claves, cuya información pasamos a considerar.

1.- Mimo.

Dos items hacen referencia a este tema:

- a) El deseo de las madres de ver crecer a sus hijos.
- b) El mimo, propiamente dicho.

a) Desean ver crecer a sus hijos.

Cuadro 3.21

Grupo	Desean ver crecer		
	Si	No	Regular
A	18	4	3
B	11	9	5

Desean ver crecer a sus hijos.

Las respuestas son ilustrativas y arrojan una significación favorable al grupo de alumnos adelantados: $T=2'091$, = a nivel de .05.

Entendemos que esta situación puede influir subrepticiamente en las relaciones padre-hijo, determinando lo que denominamos "clima familiar". El deseo de que el niño permanezca siendo pequeño puede generar en quienes lo practican conductas educativas no deseables: mimo sobreprotección...

b) Considera mimada a su hija.

Cuadro 3.22

Grupo	Mimo	
	Sí	No
A	6	19
B	20	5

Mimo.

Si aplicamos la "T" de Student, los resultados son --

significativos a nivel de .001; en efecto $T= 4'785$.

El cuadro siguiente especifica los autores de ese mimo.

Cuadro 3.23

Grupo \ Quién mima	Padre y Madre	Abuelos	Padre	Madre	Otros
A	4	1	0	0	1
B	12	3	2	1	2

Quién mima a los hijos.

Todas las madres del grupo de atrasados (B) que manifiestan su deseo de que su hija permanezca siendo pequeña, a su vez, la miman.

En cambio, en el grupo de las madres de los adelantados (A), sólo una de las que son vacilantes ante el crecimiento de su hija dice mimarla.

Este apartado, para nosotros, es de una gran consideración, ya que puede afectar al cuadro general de vida del que se rodea al sujeto. Es favorable al grupo adelantado en rendimiento de nuestra población.

Pensamos que un modelo educacional equilibrado, que se base en la seguridad afectiva que presta a sus componentes, ha de favorecer el desarrollo autónomo del niño, según su edad. Este modelo no lo favorece la presencia del mimo.

Antes bien, la conducta aquí descrita crea dependen--

cia en los sujetos, y favorece el egocentrismo y el capricho.

El niño rodeado de este clima, frecuentemente extrapola esta conducta a la escuela, pretendiendo exigir un trato similar al que se le dispensa en la casa. Las consecuencias son indeseables; rechazo por parte del grupo, pereza o inhibición ante el trabajo, etc., aspectos todos -- que afectarán al rendimiento.

Este apartado que nos merece un alto valor cualitativo, dentro de la variable clima familiar, favorece significativamente al grupo de adelantados de nuestra población.

2.- Participación del padre en la Educación de la hija.

El objetivo de este apartado era conocer la dedicación que el padre había prestado a la educación de su hija.

Distinguimos dos etapas: La primera se refiere a la participación en la educación de la hija en los primeros años de vida; que aquí designamos como edad bebé. La segunda se refiere al protagonismo que el padre ejerce en la educación de su hija en los últimos años. Este momento lo llamamos periodo actual.

El cuadro siguiente resume los datos de la información obtenida.

Cuadro 3.24

Momento Grupo	Edad BEBE			periodo ACTUAL		
	Mucha	Normal	Escasa	Mucha	Normal	Escasa
A	14	3	8	14	7	4
B	11	10	4	13	8	4

Participación del padre en la educación.

No se encuentra diferencia entre ambos grupos de la población, $T=0'172$, no significativa.

En resumen, la conducta derivada de este apartado la estimamos homogénea en ambos grupos. Nos parece positiva.

3.- Acuerdo entre los padres, acerca de la Educación.

En este apartado pretendemos averiguar los niveles de acuerdo entre los cónyuges en situaciones de la vida cotidiana que pueden ser relevantes.

Hemos escogido las siguientes circunstancias:

- Modo de reñir en general.
- Conducta al acostar a la hija.
- Conducta de la madre cuando llora su hija.

En todos los casos, se le pregunta a la madre acerca de cómo considera que es la conducta o reacción de su marido. Y se le interroga también sobre la conducta de ella - en esas situaciones según el punto de vista de su cónyuge.

Los dos cuadros que siguen ofrecen la información.

a) Apreciación de la conducta de la mujer, por parte del marido.

Cuadro 3.25

Situación \ Grupo	Al reñir			Cuando llora			En las comidas			Al acostarlo		
	(1) D.S	N.	N.S	D.S	N	N.S	D.S	N	N.S	D.S	N	N.S
A	5	16	4	3	2	20	7	15	3	5	17	3
B	8	14	3	7	6	12	7	11	7	3	12	10

Apreciación del marido sobre la conducta de su esposa.

(1).- D.S, significa: Demasiado severa.

N, significa: Normal

N.S, significa: Nada severa.

Comentemos los datos obtenidos:

- Al reñirles, en general, las madres del grupo de atrasados suelen ser más severas, aunque el índice no es significativo estadísticamente: $T=0'918$.
- La conducta de las madres ante el llanto de sus hijas, según los padres es distinta y estadísticamente significativo. $T=2'500$, a nivel de .05, con respecto a la severidad de la actuación. Las madres del grupo A, son menos severas.
- En las comidas, los padres del grupo B consideran a sus mujeres más abandonadas, "nada severas". aunque los resultados no son estadísticamente significativos $T=1'143$, respecto a la severidad.
- La conducta de las madres cuando el niño se acuesta es más ajustada a la categoría "normal" en el grupo de adelantados. En el grupo de atrasados hay una tendencia significativa a no intervenir para que se vaya a la cama; o sea, "nada severa". $T=2'07$, a nivel de .05.

En general, las madres del grupo A parecen tener una conducta caracterizada por una severidad normal; en cambio las madres del grupo aparejada oscilan entre una mayor severidad y una mayor dejadez: "Nada severas".

Dicho de otra manera, los padres del grupo de adelantados aprecian en sus mujeres actitudes que se ajustan más a lo "normal" en las conductas señaladas.

En el grupo de atrasados, en cambio, los padres detectan en sus conyuges mayores índices de dejadez en las comidas y al ordenarles que se acuesten; siendo "demasiado severas" cuando el niño llora y en general, cuando le riñen.

b) Apreciación de la conducta del marido, por parte de la mujer.

Cuadro 3.26

Grup. / Situación	Al reñir			En las comidas			Al acostarlo		
	D.S	N	N.S	D.S	N	N.S	D.S	N	N.S
A	3	16	6	2	12	11	3	18	4
B	6	7	12	5	12	8	6	15	4

Apreciación de la madre sobre la conducta del esposo.

Comentario:

- Las madres del grupo de alumnos adelantados consideran que sus maridos tienen una conducta normal, al reñir, frente a la conducta de los padres de sujetos atrasados que oscila entre "demasiado severa" y "nada severa".

La diferencia es significativa a nivel de .001, ----
T=2'738.

- La conducta durante las comidas no diferencia a ambos -- grupos de padres, T=1'267.
- Al mandar a los niños a la cama, los padres se comportan también de modo homogéneo.

Así pues, únicamente se aprecian diferencias significativas, al reñirle en general. no en las conductas concretas en que puede traducirse esa actitud.

¿Participan los padres menos en esos actos?.

¿Están más tiempo fuera de la casa, llegan cansados y son más tolerantes?.

En cualquier caso, las diferencias no son excesivas -- en su conjunto.

En general los padres y madres del grupo A se juzgan de modo semejante, excepto en las comidas en que las madres son consideradas más severas y los maridos muy abandonados.

En el caso del grupo B, las madres y los padres se -- aprecian de modo muy vacilante. En el "reñir en general", = la divergencia es muy significativa, aventajando los padres en dejadez.

En el ítem, que se refiere "al acostarse", los padres consideran a las madres, muy dejadas.

Las madres en general, son consideradas más severas -- que los padres, de modo significativo en las comidas. En las demás situaciones no se aprecian diferencias, respecto a la conducta del marido.

Del análisis precedente cabe destacar:

- 1.- Las madres del grupo B, en general, son con más frecuencia "demasiado severas" y "nada severas"; cada juicio - ocurre en dos items distintos.
- 2.- Los padres, unicamente se comportan de modo divergente, al "reñir en general", correspondiendo al grupo B, la - calificación "demasiado severo" y "nada severo". con -- más frecuencia; especialmente, significativa es el caso último de la dejadez.
- 3.- Entre las madres y padres del grupo A hay un mayor ---- acuerdo en cómo educar a sus hijos.
- 4.- Las madres y padres del grupo B, lo hacen de modo más - discordante, siendo muy desviada las estimaciones que - se cruzan.
- 5.- El conjunto de las madres, destaca en el juicio de "de- masiada severidad", unicamente en la situación comida.

Así pues, estimamos lo siguiente:

- a) Los padres y madres del grupo A, adoptan conductas más - aproximadas a la consideración de "normal". Existiendo= entre ellos un acuerdo más estrecho.
- b) El grupo B, se comporta de un modo más antitético de he- cho y en sus respectivas apreciaciones.

En consecuencia, el apartado "acuerdo general entre -- los padres", favorece al grupo de adelantados.

4.- Estabilidad en el trato.

Uno de los aspectos que consideramos de gran valor a - la hora de definir el clima educativo familiar es la estabi- lidad en la conducta de los padres en las relaciones con -- sus hijos.

Esta estabilidad en el trato, que de alguna manera es= coherencia en las conductas, la concretamos, a través de -- los tres siguientes items:

-¿Prohíben siempre las mismas cosas a sus hijos, o bien, un día se la prohíben y otro día se la permiten?.

-¿Es su humor constante?.

-¿Se considera paciente o más bien nervioso.

Las preguntas van dirigidas a la conducta del padre y= de la madre.

Los dos cuadros siguientes ofrecen la información de - las madres y de los padres.

Cuadro 3.27

Estabilidad Grupo	Prohíbe siempre			Humor constante			Paciente		
	Si	No	Regular	Si	No	Regular	Si	No	Regular
A	21	0	4	12	2	11	13	6	6
B	16	1	8	5	8	12	8	14	3

Estabilidad en el trato, madres.

Cuadro 3.28

Estabilidad Grupo	Prohíbe siempre			Humor constante			Paciente		
	Si	No	Regular	Si	No	Regular	Si	No	Regular
A	21	2	2	16	4	5	14	6	5
B	13	3	9	9	7	9	8	7	10

Estabilidad en trato. padres.

Comencemos el análisis por el cuadro de las madres.

- La constancia de las madres, al prohibir siempre las mismas cosas es más homogénea en el grupo de adelantados, -- sin llegar a ser significativo. $T=1'655$.
- La variabilidad en el humor, es irregular en un 80% de -- las madres del grupo de alumnos atrasados, frente a un -- 52% en el grupo B. Siendo discriminatoria la conducta a niveles de .05; $T=143$.
- Las madres del grupo de sujetos adelantados se manifiestan más pacientes que las madres del grupo de alumnos atrasados, sin llegar a ser significativa la diferencia. - $T=1'463$.

Como síntesis de la estabilidad de las madres, digamos que, en general, el grupo de alumnos A tiene unas madres -- más estables, que las madres del grupo de atrasados. Esa -- es la tendencia de las cifras, aunque estadísticamente resulta ser significativo el ítem referido a la variabilidad en el humor.

El cuadro que recopila la conducta de los padres, nos merece el siguiente análisis.

- El grupo de padres de alumnos adelantados es más constante en las prohibiciones y en el humor que el grupo de padres de alumnos atrasados. La "T" de Student en los dos -- casos es estadísticamente significativa a nivel de .05. -- En concreto, los índices respectivos son: $T=2'582$ y ----- $T=2'062$.

También los padres de A suelen ser presentados por sus

respectivas esposas como más paciente, respecto al grupo de padres de alumnos atrasados. $T=1'761$, que no llega a ser significativo, pero se inclina hacia el grupo de alumnos adelantados.

Consecuentemente, de los dos cuadros se puede leer que los padres y madres del grupo A, manifiestan una semejante-estabilidad, entre sí, excepto en la constancia del humor - (los padres son más constantes).

En el grupo B, los padres manifiestan variabilidad mayor en su conducta, entre ellos mismos: Hay más oscilaciones.

Aunque los resultados están ya descritos y analizados, hemos querido asociar una puntuación a los tres ítems comentados. De esta manera: Hemos asignado 0 puntos, cuando son las respuestas favorables, 1 punto, cuando son vacilantes (regular) y 2 puntos cuando son del todo inestables (no)

El índice máximo según esto es de 6 puntos e indica la máxima inestabilidad. La puntuación cero, en cambio se corresponde con el polo opuesto; es decir, la estabilidad en el trato.

Esta acumulación, pese a los riesgos que puede entrañar, la presentamos a modo indicativo.

Cuadro 3,29

Indice \ Grupo	0	1	2	3	4	5	6
A	12	5	4	1	2	1	0
B	3	2	4	5	9	2	0

Indice estabilidad madres.

Cuadro 3.30

Indice \ Grupo	Indice						
	0	1	2	3	4	5	6
A	8	6	5	2	2	0	1
B	2	6	6	4	4	2	1

Indice estabilidad. Padres.

La lectura que de ellos puede hacerse resulta equivalente a la ya efectuada. $T=4'02$, a nivel de .001 y $T=2'40$, a nivel de .05.

En síntesis, decimos que los padres de A, suelen comportarse de modo más estable que los de B.

La conducta de la madre y del padre del grupo A es más homogénea, siendo más oscilante la que presentan los padres del grupo B.

Nos importa valorar los resultados de este apartado y su repercusión significativa específica en el conjunto del clima familiar.

Modelos más estables de conducta en los padres estimularán hábitos y respuestas más equilibradas en los hijos. - Modelos de conductas no convergentes podrían generar deshabitación, "desorden", "mala crianza"... En suma, climas familiares sensiblemente más desdibujados.

Destacamos lo significativo del índice de inestabilidad de las madres (a nivel de .001) que son las que manifiestan una mayor convivencia con los hijos. Perjudica significativamente a los sujetos del grupo de alumnos atrasados.

5.- Intolerancia al ruido, al desorden y a la desobediencia.

Existen circunstancias en la vida diaria, que aparentemente insignificantes, pueden adquirir sin embargo, un peso específico en lo que denominamos clima familiar.

Así, cuando los niños hacen ruido, cuando dejan sus cosas desordenadas; o bien cuando simplemente no obedecen o contestan mal a sus padres. Lo habitual de estas conductas de los hijos, motiva permanentemente una reacción en los padres que se caracteriza por su mayor o menor tolerancia. Este hecho, evidentemente contribuye a configurar -- también un modelo en las relaciones padres-hijos.

¿Cómo se comporta nuestra población en estas situaciones?.

Tal como hicimos en el apartado "estabilidad en el --trato", aquí hemos establecido también un índice. A efecto de método, hemos asociado los items de esta manera:

- a) Intolerancia al ruido y al desorden.
- b) Reaccion de los padres cuando la niña contesta mal y/o= desobedece.

Veamos la información.

a) Intolerancia al ruido y desorden.

Cuadro 3.31

Indice \ Grupo	Indice				
	0	1	2	3	4
A	1	8	9	2	5
B	2	2	7	6	8

Intolerancia al ruido y desorden. Madres.

La puntuación oscila de 0 a 4. Al ser más elevada, - la intolerancia es mayor.

Cuadro 3.32

Indice \ Grupo	Indice				
	0	1	2	3	4
A	7	7	7	3	0
B	5	4	7	3	5

Intolerancia al ruido y desorden. Padres.

Se aprecia:

- Las madres del grupo de alumnos atrasados son más intolerantes que las madres del grupo A, aunque no llega a ser significativa estadísticamente la diferencia, $T=1'654$.
- Los padres del grupo atrasado de la población son más intolerantes que los padres del grupo de adelantados, a un nivel de significación de .05, $T=2'012$. La intolerancia diferencia, pues a los padres significativamente.
- Las madres del grupo A, son más intolerantes al ruido y al desorden que sus respectivos conyuges. $T=2'89$., a nivel de .01.
- Los niveles de intolerancia en las madres del grupo de sujetos atrasados también son mayores que los de sus conyuges correspondientes. $T=2'02$, a nivel de .05.
- El conjunto de madres de la población muestra mayor intolerancia a estos factores que el conjunto de padres.

b) Intolerancia cuando contesta mal y a la desobediencia.

Cuadro 3.33

Grupo \ Índice	Índice				
	0	1	2	3	4
A	5	0	8	3	9
B	4	1	0	3	17

Intolerancia desobediencia. Madres.

Cuadro 3.34

Grupo \ Índice	Índice				
	0	1	2	3	4
A	7	0	7	2	8
B	3	2	0	2	18

Intolerancia desobediencia. Padres.

Análisis:

- Las madres del grupo A, se comportan en el sentido de una mayor tolerancia a estos factores que las madres del grupo B, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativa la diferencia de $T=1'661$.
- Los padres del grupo de atrasados son en cambio más intolerantes que los padres del grupo de alumnos adelantados. - La diferencia es estadísticamente significativa. $T=2'615$ a nivel de .05.
- Las madres del grupo adelantado tienen un índice de intolerancia equivalente al de sus maridos, $T=0'89$. Igual le sucede a las madres del grupo de alumnos atrasados, en re

lación a sus respectivos esposos, $T=0'19$. Podemos pues, decir que el conjunto de madres de la población se comporta - de modo homogéneo al conjunto de padres de los dos grupos.

Sin embargo, el comportamiento de los padres y madres del grupo A, es más tolerante significativamente, que el de los padres y madres del grupo aparejado (B).

La síntesis de estos dos items muestra un medio familiar que se caracteriza por unos niveles de intolerancia superior en el grupo de alumnos atrasados.

El conjunto del apartado, se puede resumir así:

Existen unos niveles de tolerancia mayores en las familias del grupo de alumnos adelantados de nuestra población - que en los padres del grupo de atrasados ante el ruido, el desorden y la desobediencia.

6.- Reacción ante las presiones.

El apartado profundiza en las siguientes situaciones - de la vida familiar.

Cuando el niño desea conseguir algo, si es necesario - recurre al llanto, o insiste machaconamente o se encoleriza. Ante esta conducta manifiesta, ¿Cómo reaccionan los padres - de los distintos grupos de nuestra población?.

Cuadro 3.35

Padres y Grupo		Conducta Reacción		LLORA (1)				INSISTE				"SE ENCOLERIZA"			
		A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		
Madres	A	4	3	16	2	4	4	15	2	1	8	13	3		
	B	5	7	6	7	6	7	7	5	2	8	4	11		
Padres	A	2	2	14	7	2	3	15	5	1	6	12	6		
	B	5	4	7	9	4	4	9	8	0	6	7	12		

Reaccion de los padres ante las presiones.

(1): A= Le pega.

B= Chilla, castiga, regaña.

C= Razona la conducta.

D= Le consuela, le deja, cede, le priva.

Las madres del grupo de alumnos adelantados utilizan el razonamiento como reacción ante la conducta de sus hijos, más frecuentemente que las madres de alumnos atrasados. -- Las diferencias son significativas a nivel de .01; $T=3'11$. = Igual les sucede a los padres del grupo A de la población con respecto a los padres del grupo B. La significación en este caso se establece a niveles de .05 y $T=2'09$. Consecuentemente, los padres y madres del grupo de sujetos atrasados se valen más del castigo, o incluso del castigo físico, "al llorar".

La reacción de los padres cuando los niños se encolerizan es la siguiente:

Las madres del grupo B, ceden ante la presión de modo significativamente mayor que las madres de los alumnos adelantados. $T=2'696$; significativo a nivel de .05.

Los padres del grupo B más frecuentemente que los padres del grupo A, tienden a ceder ante la presión, aunque estadísticamente la discriminación no llega a ser significativa a nivel de .05; $T=1'825$.

Un comentario descriptivo del cuadro, nos hace ver que en general, los padres dan respuestas menos precisas que las madres, cediendo antes que ellas a la presión de las hijas. Las madres, por el contrario, en igual proporción utilizan el castigo o el azote más frecuentemente.

Parece como si las madres tuviesen un papel más protagonista.

En efecto, si consideramos la reacción activa o pasiva del conjunto de las madres y de los padres en las tres situaciones que comentamos, el resultado es el siguiente:

Cuadro 3.36

Cónyuge \ Protagonismo	Activo	Pasivo
	Madres	120
Padres	103	47

Protagonismo de los padres de ambos grupos.

Los resultados son significativos: $T=2'258$, a nivel de .05.

¿Puede deducirse, que los padres participan menos en la educación de sus hijos?. ¿O es que su estilo de actuación sencillamente es distinto?.

Añadimos otro ítem que preguntaba a la madre: ¿Cómo -- reacciona usted y su marido cuando están descontentos de su hija?.

Estas son las respuestas:

Cuadros 3.37 y 38

MADRES		
Reacción \ Grupo	A	B
A	1	5
B	8	12
C	15	5
D	1	3

PADRES		
Reacción \ Grupo	A	B
A	0	3
B	6	10
C	16	9
D	3	3

Cómo reaccionan cuando están descontentos.

Se aprecia de nuevo, que las madres del grupo de adelantados utiliza el razonamiento de modo significativamente diferente que las madres del grupo de alumnos atrasados, -- $T=3'162$ a nivel de .01.

Los chillidos y los castigos son los instrumentos más utilizados de modo significativo por las madres del grupo de atrasados, en contraste con las madres del grupo A de -- nuestra población. $T=2'390$ a nivel de .05.

La conducta en los padres igualmente difiere significativamente.

Los padres de los alumnos atrasados se valen más del -- azote y de los chillidos. $T=2'130$ a nivel de .05; mientras -- que los padres del grupo A utilizan más el razonamiento de --

la conducta, $T=2'062$ a un nivel de .05.

Si observamos los cuadros es fácil descubrir cómo el estilo general del padre y de la madre del alumno adelantado es muy similar

Si apreciamos las columnas de los padres del grupo B, se ve que sus actitudes también son muy similares. En los padres de ambos grupos difiere, significativamente, la orientación de esa conducta.

Una última pregunta se formuló así: ¿De qué se queja usted de su hija?. Los resultados de este ítem no difieren significativamente $T=1'463$. No significativo.

Después de comentar la conducta de los padres ante las situaciones anteriormente expuestas, preguntamos a las madres acerca de su opinión con respecto a los castigos y a los premios. Presentamos la información obtenida.

Ante la pregunta: ¿Qué da mejor resultado con su hijo, el castigo o el estímulo, la recompensa?. Responden seis madres de los dos grupos que el castigo, y 19 madres también de los dos grupos que la recompensa. O sea, las apreciaciones al respecto son idénticas en los dos grupos de sujetos de nuestra población.

Al preguntarles a las madres si usaban el castigo en último extremo y después de haber hablado con su hijo, las respuestas en general son afirmativas. En cualquier caso, no diferencian significativamente a los grupos de la población, $T=1'581$, no significativo.

Resumiendo los ítems referidos a castigos, digamos:
- Los dos grupos de población son homogéneos al valorar la-

efectividad del castigo y del estímulo y de su uso en último extremo. Considerando este segundo aspecto cómo más eficaz educativamente hablando.

Nos interesamos en conocer cómo premiaban a sus hijas. Se les interrogaba con qué premiaban a sus hijos y frecuencia.

Cuadro 3.39

Cómo premian	Grupo	
	A	B
Dinero	3	3
Regalos	9	10
Alabanzas	12	11
Otros	1	1
Muchas veces	11	13
Normal	14	12

Cómo premian a sus hijas. Frecuencia.

Las frecuencias son prácticamente las mismas en ambos grupos de población.

Como resumen de este apartado, destacamos que el estilo de los padres y de las madres del grupo de adelantados, se caracteriza por el mayor uso que hacen del razonamiento ante las distintas presiones que sus hijos emplean para conseguir sus objetivos. Este hecho, discrimina significativamente a los padres del grupo de adelantados, frente a los padres del grupo de atrasados.

Las opiniones, en cambio que tienen acerca del castigo

el modo y la frecuencia de premiar es idéntica en ambos grupos.

La conducta resultante de este apartado la consideramos favorable al grupo de alumnos adelantados, por entenderla más apropiada, más educativa y más coherente.

El conjunto de información induce a una armonía, a un estilo familiar que es más activamente positivo en el grupo de adelantados que en el de los atrasados.

7.- Autoridad de los padres.

En primer lugar, analizamos la autoridad materna, a través de estas preguntas:

- ¿Se hace obedecer con facilidad?.
- ¿Recurre al marido para hacerse respetar?.
- ¿Oculta cosas a su marido, para evitar que éste se enfade?.
- ¿Recurre a su marido durante las comidas, para conseguir que su hija coma?.

Estas cuatro preguntas ofrecen tres tipos distintos de respuestas que indican la graduación en que la conducta ocurre en cada caso. En base a esos niveles, establezcamos un índice, tal como ya se ha indicado. Índices más bajos significan mayores niveles de autoridad, o de suficiencia en el trato.

Cuadro 40

Indice Grupo	0	1	2	3	4	5	6	7	8
A	15	4	2	2	2	0	0	0	0
B	6	5	6	4	1	2	0	1	0

Autoridad de la madre.

En el grupo de madres de alumnos adelantados, los índices de autoridad o suficiencia son más bajos. La "T" de Student indica, $T=2'528$, que es significativo a nivel de .05.

Este resultado significa que las madres de alumnos adelantados necesitan menos recurrir a la autoridad paterna para hacerse respetar o conseguir lo que pretenden. Contrariamente, las madres del grupo de los atrasados manifiestan una mayor dependencia de su marido para superar exitosamente las situaciones polémicas indicadas.

Si se comenta sólo el ítem que se refiere a si "se hace obedecer con facilidad", 11 madres del grupo de alumnos atrasados no lo consiguen, frente a 4 madres del grupo de adelantados a las que les ocurre igual. $T=2'268$, significativo al nivel .05.

Se les pregunto además a las madres, si tienen la reputación de ser severas y si ellas se autoconsideran como tales.

Las respuestas de las madres de los dos grupos no difieren, obteniéndose datos simétricos en ambas preguntas. Omitimos el cuadro por su equivalencia en los resultados.

Por último, al recabar de las madres información sobre el grado de severidad de su cónyuge, las frecuencias se distribuyen por igual entre ambos grupos.

Cuadro 3.41

Severo Grupo	Sí	No	Regular
A	4	11	10
B	4	10	11

Severidad del padre, según las madres.

Como síntesis de este apartado digamos que el grupo de madres de alumnos adelantados se considera más autosuficiente al resolver conflictos cotidianos con sus hijas. En cambio, las madres del grupo de atrasados tienen necesidad de recurrir más frecuentemente a sus maridos para solucionar esos mismos tipos de problemas. Esto sucede de modo significativamente diferente en ambos grupos de población.

Los demás aspectos relativos a la reputación o al autoconcepto acerca de la severidad de los cónyuges, no difieren a los grupos resultando idénticos.

Por último las madres de ambos grupos atribuyen niveles similares de severidad a sus maridos.

Así pues, la conducta que diferencia significativamente a ambos grupos en este apartado, reside en los niveles de solvencia de las madres para resolver problemas. Consideramos que este factor adquiere gran relevancia. Los modelos de conducta materna son significativamente diferentes, lo que ha de traducirse en estilos convivenciales también distintos. Recordemos aquí la inestabilidad de las madres de A.

8.- Tiempo de convivencia familiar.

Los datos obtenidos en los distintos items de este apartado son todos convergentes, y homogéneos para los sujetos de nuestra población. Una pregunta hacia referencia a la duración de la jornada laboral del padre.

Cuadro 3.42

Grupo \ Duración	8 h.	8 h.
	A	11
B	10	15

Jornada laboral del padre.

Los resultados son coincidentes. En nuestra población= tres padres de cada grupo trabajan también los fines de semana.

La jornada laboral de las siete madres que trabajan en cada grupo emparejado es también idéntica.

El item relativo a las horas que pasa toda la familia junta, ofrece también resultados homogéneos.

Cuadro 3.43

Grupo \ Horas	2½ h.	3 h.	Fin de semana
	A	12	7
B	10	9	6

Horas que toda la familia está está junta.

Tampoco ofrece diferencias entre los grupos, la dedicación que los padres hacen de su tiempo libre para convivir con sus hijos.

En síntesis, este apartado no influye de modo diferenciado en nuestra población, constituyendo un factor de normalidad.

Estimamos, no obstante, que prácticamente en la mitad de la población el tiempo de convivencia familiar quizás -- sea insuficiente.

9.- Televisión.

No hemos resistido la tentación de incluir dentro de la variable clima familiar el tema de la televisión, dada la preocupación que la misma genera tanto en padres como en educadores.

Sin valorar la bondad intrínseca del medio, hemos interrogado a las madres sobre dos cuestiones, relacionadas con ella; El tiempo diario que sus hijas dedican a su contemplación, aspecto cuantitativo; y el modo en que se realiza o aspecto de calidad de la visión.

Veamos en primer lugar la información sobre los aspectos cuantitativos, de la "teleadicción", como algunos le -- llaman, Eransquin, M.A y otros. (1981).

5
Cuadro 3.44

Grupo \ Tiempo	Nada	1/2 h.	1 h.	1 1/2 h.	2h.	2 1/2 h.	3 h.	4 h.
A	5	5	8	3	0	2	2	0
B	2	2	6	2	9	2	1	1

Tiempo de visión.

Los resultados que arroja la "T" de Student son $T=2'214$ significativo a nivel de .05.

Se aprecia en efecto que un 52% de los sujetos del grupo B, contempla la televisión dos o más horas; frente a sólo un 16% que sucede en el grupo de alumnos adelantados.

El tiempo medio de visión en el grupo A es de una hora; mientras que en el grupo B es de 100 minutos diarios. - La diferencia es considerable.

En 17 parejas de la población, o sea, en un 68% de los casos el sujeto del grupo de los atrasados contempla la televisión más que su aparejado; en tanto, que sólo un 24% -- del grupo de adelantados ve la televisión más tiempo que su pareja.

Veamos la calidad de la visión.

Se interrogó a las madres acerca de si comentaban los programas que presenciaban sus hijas.

Estas fueron las respuestas:

Cuadro 3.45

Grupo	Comentan los programas	
	Sí	No
A	19	6
B	8	17

Comentan los programas.

En este caso, los niveles de significación son más elevados. $T=3'478$; significativo a nivel .001.

En conclusión tanto la cantidad de visión de la televisión como las condiciones en que se realiza, distribuye a los dos grupos de modo diferenciado, significativamente. En ambos casos los resultados favorecen a la población de alumnos adelantados.

Recordamos aquí que la duración del sueño es también significativa a ambos grupos de la población. Y lo hacemos, porque hay especialistas que consideran que la televisión retarda la hora de acostarse.

En nuestro estudio, los resultados avalan esas apreciaciones.

Resumen de la variable.

A la luz del análisis efectuada, en cada uno de los apartados que componen la variable, apreciamos que el clima familiar en ambos grupos de población se perfila del modo siguiente.

En los apartados: "Participan del padre en la educa---

ción de la hija" y en el que hace referencia a la "cantidad de tiempo que pasa toda la familia junta" los dos grupos de población mantienen una conducta homogénea, constituyéndose como factores de normalidad.

Existen diferencias en los restantes apartados siguientes:

- Mimo: La diferencia es significativa entre los grupos, -- siendo más constructiva en el plano educativo, la conducta de los padres del grupo de adelantados.

- Existe un mayor acuerdo entre los padres y madres del grupo de alumnos adelantados que en los padres del grupo apañado, respecto a la educación y en su modo de actuar.

- Asimismo, los padres del grupo de alumnos adelantados poseen un trato más constante, que les hace manifestarse de modo más estable. En cambio, los padres del grupo de --- alumnos atrasados, manifiestan una mayor variabilidad en el trato habitual que mantienen con sus hijos, y en mayor grado las madres.

- El apartado que hace referencia a la intolerancia ante de terminadas conductas presenta a los padres de alumnos adelantados como más tolerantes. En cambio los padres de B,= se caracterizan ya por una mayor severidad, ya por una mayor dejadez, según los casos.

- El apartado de "reacción ante las presiones" y modo de castigar y premiar, distribuye así los grupos de padres:
Se comportan de modo semejante al premiar y al castigar. Difieren significativamente, en cambio en el modo de reaccionar ante las distintas presiones. Así, los padres del grupo de adelantados se valen más de la técnica del razonamiento; y los padres de alumnos atrasados utilizan=

más habitualmente, el chillido, los gritos y también el - azote.

Resultando en este apartado que la "voluntad" de actuar es semejante en ambos grupos; pero la "práctica real" es distinta y de modo significativo.

- Respecto a los niveles de autoridad de los padres, discrimina significativamente a ambos grupos la rigidez a la hora de practicarla. El grupo de padres de alumnos atrasados más frecuentemente su conducta es "demasiado severa"; y en el polo opuesto, las madres del grupo de atrasados se manifiestan impotentes al afrontar determinadas conductas de sus hijos. No sucede así en las madres del grupo A, que no necesitan recurrir al marido para solucionar -- las mismas conductas.
- Finalmente, el protagonismo que la televisión ejerce sobre los sujetos de nuestra población es diferente de modo significativo en ambos grupos; siendo más "distorsionante" en el grupo de alumnos atrasados. En concreto, el -- grupo de alumnos atrasados contempla la televisión mucho más tiempo que el grupo A. Y además, las condiciones de visión son más educativas en el grupo de alumnos adelantados.

En resumen creemos que los resultados se verifican en el sentido en que lo anticipaba nuestra hipótesis: El clima educativo familiar influye en el rendimiento. En otras palabras, en situaciones de inferior rendimiento, el clima familiar es menos estimulante, menos equilibrado, más discontinuo y divergente.

Los parámetros de distribución son en los distintos -- apartados tan persistentes y notables que consideramos que=

los items y la información suministrada es consistente, válida.

Hemos de recordar que las madres desconocían la desigual valoración que nosotros hacíamos respecto a los niveles de rendimiento de sus hijos; que por otro lado, siguen con normalidad relativa las clases.

Podrían aventurarse reticencias acerca de que al realizarse las entrevistas en un recinto escolar, las madres de hijos con problemas, pretendieran ofrecer respuestas más desvalorizadoras; sin embargo, el conjunto de los datos obtenidos, la diversidad de las situaciones, el rapport previo y la disponibilidad a la colaboración en un estudio científico, nos hace devaluar esa objeción. El psicólogo-entrevistador, no era conocido como integrante de plantilla de educadores del Centro.

Por ello creemos que el rigor y el celo en el curso de la obtención de los datos, sus resultados y la referencia que se halla en el estudio de M. Gilly podrían ciertamente atribuir al cuestionario un valor diagnóstico.

Recopilamos en el siguiente cuadro la tendencia que manifiesta el clima familiar en nuestra población.

Cuadro 3.46

Discriminación Clima familiar	Significativa	No significativa
	1.- Mimo	X
2.- Participación del padre en la educación.		X
3.- Acuerdo entre los padres.	X	
4.- Estabilidad en el trato	X	
5.- Intolerancia ante determinadas conductas	X	
6.- Reacción ante las presiones.	X	
7.- Autoridad.	X	
8.- Tipo de convivencia familiar.		X
9.- Televisión.	X	

Tendencia de los resultados de la variable.

En el estudio de M. Gilly, no se encuentran diferencias en el apartado "participación del padre en la educación del hijo", como sucede en este estudio. En los demás apartados la orientación de los resultados es significativa y favorable al grupo de alumnos adelantados.

M. Gilly, no incorpora los apartados nuestros de "tiempo de convivencia familiar" y la "televisión".

IV.- CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES PEDAGOGICAS .



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

IV.- CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES PEDAGOGICAS .

IV.- CONCLUSIONES Y REPERCUSIONES PEDAGOGICAS.-

Hemos querido en este trabajo contribuir modestamente a la clarificación de los problemas del rendimiento.

Existen unas grandes variables - ambiental, pedagógica y personal - que condicionan el éxito escolar. El capítulo I contiene una recensión de aportaciones realizadas desde - la psicopedagogía.

Nuestro objetivo ha sido destacar cómo otras variables "menores" también concurren activamente sobre el aprendizaje.

Digamos que nuestra población está compuesta de alumnos, que difieren en rendimiento. Ahora bien, esa diferencia está caracterizada por las siguientes peculiaridades:

No se trata de alumnos muy sobresalientes comparados - con otros muy deficientes. Antes bien, la población "sigue" el aprovechamiento escolar "relativamente" de modo --- aceptable. Son niños que no han tenido que repetir nivel, = y son sujetos cuya capacidad cognitiva está igualada.

El contraste en rendimiento lo explica la división del aula de trabajo en tres grupos de alumnos, según el nivel - de aprendizaje. La comparación de las variables se estudia entre los sujetos del primer grupo, con los del tercer grupo, como se explicó en el capítulo II. Por otro lado, la - muestra está igualada en edad, en la Categoría profesional - del padre y, podemos decir también que en condiciones peda-

gógicas.

Dicho de otra manera, que el contraste en rendimiento está realizado en base a unos criterios de igualación de la población que impiden que la diferencia sea excesivamente importante. La diferencia de rendimiento es, moderada.

En estas circunstancias ¿qué conclusiones se derivan de este estudio?.

Formulemos en primer lugar las que se derivan de la variable fisiológica y clima familiar; y a continuación las conclusiones de la variable atención.

4.1.- Conclusiones.

- Variable fisiológica.

Su incidencia se puede resumir de esta manera.

El grupo de alumnos adelantados duerme de acuerdo con los parámetros considerados normales para su edad. El grupo de alumnos atrasados duerme menos horas de las consideradas normales para el conjunto de la población de niños de 9 a 10 años.

El estado general de salud diferencia a los grupos, no en los trastornos graves, que de existir los hubiéramos descartado de nuestro estudio; sino en los pequeños problemas de salud, o sea, trastornos leves, pero crónicos. Esta circunstancia esta presente en el grupo de sujetos atrasados y no aparece en el grupo de alumnos adelantados. Este hecho se traduce en faltas repetidas a clase, importantes por sí mismas, para sesgar el rendimiento de los alumnos en los --

que sucede.

Esta es la síntesis de este estudio: Pequeñas molestias de salud, cuyas consecuencias se traducen en absentismo escolar notable. Además, una duración de sueño insuficiente. Este cuadro está significativamente presente de modo diferenciador en nuestros dos grupos contrastados en rendimiento escolar de la manera que aquí hacemos.

En otro sentido, de este estudio se deduce que en nuestra población los factores perinatales, la alimentación, el desarrollo estatura - ponderal y los problemas de salud --- no crónico - inciden por igual en toda la muestra.

- Variable_Clima_Familiar.

¿Qué aporta este estudio?.

El grupo de alumnos adelantados vive en un medio familiar cuya conducta se caracteriza de este modo:

- Sus padres estimulan la autonomía de los sujetos, frente al mimo, y la sobreprotección que se acusa en los padres de alumnos atrasados.
- Existe un acuerdo entre padres y madres en la manera de educar.
- Son estables en el trato con sus hijos, favoreciendo un marco coherente de situaciones, un cuadro referencial de relaciones consistente, positivo educativamente.
- Los padres del grupo favorecido en rendimiento son más tolerantes ante determinadas conductas; utilizan el razonamiento en las situaciones "problemáticas", como estilo de conducta.
- Mantienen unos niveles de autoridad que dista de la rigi-

dez y del "abandono" (dejar hacer), siendo particularmente las madres suficientes a la hora de solucionar problemas cotidianos.

- En estos hogares, la televisión ejerce un papel ponderado: Se ve menos tiempo y en condiciones "educativas" positivas. Se comentan los programas entre padres e hijos.

Este conjunto de notas componen, un clima familiar activo y cualitativamente distinto al que se ofrece en el caso de los alumnos atrasados.

La presencia y significación distinta en grupos contrastados en rendimiento según aquí hacemos, nos lleva a considerar que el papel de la familia en el proceso de aprendizaje infantil es de tal envergadura que no cabe minimizarlo. En otras palabras, los padres pueden constituirse como elementos facilitadores del rendimiento académico o, por el contrario, presentar serios obstáculos al mismo.

El protagonismo familiar en el rendimiento se manifiesta en una casuística más amplia que la que aquí se ha descrito. Pero nosotros subrayamos lógicamente que los indicadores aquí estudiados, por sí mismos, operan positivamente sobre el rendimiento.

¿Los distintos niveles de rendimiento explican el clima familiar; o es el estilo familiar el que determina el rendimiento?.

No responderemos a esta cuestión, pues la formulación de la pregunta quizás debiera ser distinta. En cualquier caso, se puede decir que los problemas de rendimiento afectan a las familias; esto es evidente. Ahora, nuestro propósito

sito es otro. ¿Qué soluciones, desde este estudio, se pueden señalar como positivas para superar déficits en el rendimiento?. Contestaremos en el apartado siguiente.

- Variable Atención.

¿Qué diferencias presentan los alumnos de nuestro estudio?. La atención, tal como aquí se define y mide, muestra a ambos grupos de modo diferenciado.

- El grupo de adelantados controla mejor su velocidad: Es= significativamente más rápido o más lento, según se le -- proponga.
- El grupo de alumnos adelantados presenta trabajos mejo--- res: Son más precisos, presentan menos errores.
- El trabajo que se le propone lo realiza siempre antes y,= en mejores condiciones de calidad.
- La precisión y velocidad es más netamente diferente, a me dida que la pauta de trabajo propuesta es más prolongada= en el tiempo y/o supone una dificultad mayor. En otras - palabras, el grupo de atrasados, disminuye su velocidad y desciende la precisión respecto al grupo de adelantados,= según sea la duración o la dificultad de la tarea.

¿Qué inferencias caben hacer respecto a la variable de pendiente, el rendimiento?.

El trabajo escolar requiere unos niveles de atención - intensos y continuados.

Precisamente, esta diferencia de intensidad en el factor atención se ha distribuido con nitidez y consistencia a través de la prueba presentada, que ya hemos catalogado de= "ardua", laboriosa y esta diferencia se acentúa, si el tra-

bajo que se presenta es de larga duración o de mayores niveles de dificultad.

El paralelismo que hemos establecido entre el trabajo cotidiano de los escolares y la actividad propuesta para medir esta variable es notable. Si la conducta que manifiestan los dos grupos es diferente en la prueba, cabe pensar - análogamente que también lo será en la clase.

Así pues, consideramos que al poseer el grupo de adelantados una "atención" distinta que se traduce en una mayor efectividad; en las tareas escolares, por consiguiente también habría de ser más eficiente; su trabajo será de más calidad y, a su vez, lo realizará antes.

La diferencia de intensidad de la atención es moderada y favorable al grupo de adelantados. Se nos ocurre añadir que las diferencias de rendimiento también son moderadas en nuestra población.

Pese a esta coincidencia real, no concluimos que la atención es causa del rendimiento. Sí, ponemos énfasis en el hecho de que concurren positivamente. Es decir, los niveles de rendimiento son más elevados en el grupo de alumnos que tiene niveles mayores de atención. Y lo contrario, los alumnos de rendimiento inferior, poseen índices más bajos de atención.

Como conclusión general, de las tres variables, podemos afirmar que la hipótesis en que fue formulada: los factores fisiológicos, especialmente las afecciones de carácter crónico, la atención y el clima familiar son determinantes del rendimiento escolar.

4.2.- Repercusiones Pedagógicas.

En el apartado anterior, se han comentado las conclusiones obtenidas en cada variable.

Nos gustaría aquí dibujar una serie de actuaciones psicopedagógicas que se fundamentan precisamente en la investigación efectuada.

No seguiremos al detalle las valoraciones parciales -- que se han hecho a lo largo del tercer capítulo. Las consideraciones son más globalizadoras, y con el propósito de -- que repercutan en acciones generales objeto de la orientación escolar y/o del trabajo propio de los departamentos de Orientación o de las tutorías de los centros escolares.

Desarrollo somatofisiológico.

Desde los colegios y desde la Orientación Escolar se -- podrían canalizar acciones tendentes a una mentalización de aprendizaje. El binomio escuela - familia, ha de resolverse con la práctica.

En este sentido favorecer las Escuelas de Padres es -- una acción urgente.

El programa que llene de contenido esa escuela debería incluir:

- Cursos sobre temas relacionados con la gestación y el parto.
- Alimentación.
- Desarrollo estatura - ponderal.
- Sueño.

- Salud.
- Visión y Audición.

El programa se puede desarrollar con la concurrencia de especialistas en los distintos temas, que ofrezcan las pautas de conductas educativas más deseables. Reuniones periódicas en pequeños grupos facilitarían profundizar en todos los aspectos, de modo más personalizado.

Para nosotros, son educativamente muy valiosas estas acciones. Ya hemos visto cómo en efecto están presentes en el nivel de rendimiento que los niños alcanzan. ¿No es procedente describir ante los padres la bondad (necesidad) de acudir al especialista para que diagnostique, por ejemplo la visión o la audición de sus hijos, sabiendo que un porcentaje cifrado en torno al 15% de los niños tienen ese defecto?. Sería una acción que previene problemas de aprendizaje y orienta sobre la conducta a seguir. ¿No sería necesario que la escuela acuda a la familia para "comentar" las faltas periódicas de asistencia a clase de sus hijos?. Y así, sucesivamente, con los temas indicados: alimentación, sueño, etc.

En la descripción de las variables de nuestro estudio se han dibujado ideas generales, en cada caso. La traducción de ellas a la vida escolar es lo que estas ideas quieren sugerir.

Clima familiar.

Las Escuelas de Padres se llenan de contenido profundizando en los distintos apartados de la variable Clima familiar, con el propósito de facilitar a los padres y educadores instrumentos que les sirvan de ayuda.

Relación de temas:

- Influencia de la familia en el desarrollo de la personalidad.
- Pautas de conducta en la relación padres - hijos.
- Acuerdo de los cónyuges en la actuación educativa para -- con sus hijos.
- La comunicación dentro de la vida en casa.
- Premios y Castigos.
- Profundizar en cómo llenar el tiempo libre.
- Abordar educativamente la influencia de la televisión.

Se trata de un abanico amplio de actuaciones tendentes a equipar mejor a los padres de instrumentos educativos como un paso positivo para la superación de problemas de ---- aprendizaje.

Nos resistimos a desglosar las pautas concretas en cada caso, como consecuencia de las conclusiones aquí elaboradas, pues será un estudio que desbordaría el propósito de este resumen.

Pero sí indicamos otra vez, la necesidad de que desde los departamentos de Orientación de los centros, desde la iniciativa de la acción tutorial se aborden. La escuela y la familia protagonizan el rendimiento. Han de establecerse los mecanismos de coordinación activa entre ambos estamentos. La cooperación de los déficits de rendimiento implica acciones simultáneas en todos los frentes: Desde la sociedad, desde la escuela y desde los núcleos familiares.

En las acciones apuntadas, de alguna manera concurren todos los estamentos y es en esta línea en la que también conviene avanzar. Sobre todo, cuando lo expuesto, de mane-

ra, especialísima, conforma el propio trabajo escolar, y lo enriquece.

Atención.

Como consecuencia de este trabajo, ofrecemos las siguientes orientaciones:

Los profesores, al establecer las pautas de aprendizaje, han de considerar básicamente dos aspectos:

- La dificultad de la tarea.
- La duración de la misma.

Se basan estas indicaciones en la propia naturaleza de la atención, y, además, y de modo especial, en que los ritmos de la misma en los individuos son también distintos: - El grupo de atrasados, en concreto, realiza relativamente peor las tareas, a medida que aumenta su duración y/o su dificultad.

Proponer pautas no muy dificultosas y duraderas puede traducirse en un trabajo caracterizado por su mayor calidad.

Obviamente ejercicios competitivos harán diferir progresivamente más a los dos grupos: y sobre todo, una parte de los sujetos los realizará mal; circunstancia que habría que evitar.

En este estudio, hemos señalado la necesidad de respetar los ritmos individuales. Aplicado al hecho que comentamos, entendemos que un objetivo prioritario habría de ser - conseguir que todos los alumnos y siempre consigan realizar

bien la tarea. En otras palabras, se ha de evitar proponer tareas de alguna manera inalcanzables; ya sea por la dificultad que contienen o porque el tiempo a invertir en la misma no es adecuado.

Desde estas premisas, el maestro ha de procurar que to dos los alumnos progresen al máximo en los aprendizajes, se gún su capacidad.

Pensamos que estas ideas que favorecen una pedagogía del éxito, son educativamente acertadas.

V.- BIBLIOGRAFIA

V.- BIBLIOGRAFIA.-

- ALCALA GARCIA, T. (1981): Alteraciones visuales que inciden en la lectoescritura. Cepe, Madrid.
- ALTHUSSER, L. (1974): Ideología y aparatos ideológicos -- del Estado. Caia, Barcelona.
- ALVAREZ VILLAR, A. (1962): La valorización del rendimiento. Vida Escolar 37, Madrid.
- ANDRE LE GALL (1972): Los fracasos escolares. Ed. Univer_usitaria, Buenos Aires.
- ANDREANI DENTICI, O. (1975): Aptitud mental y rendimiento escolar. Herder, Barcelona.
- ANDRES MUÑOZ, C. (1952): "Determinación experimental del rendimiento". Revista Española de Pedagogía 40.

(1955): "La familia como factor influyente en el rendimiento escolar". Revista de Estudios Pedagógicos, 18 - 19= pp. 53 - 63.
- ANONIMAS Y COLECTIVAS (1979): Elaboración de instrumentos para la evaluación del Rendimiento Escolar. Servicio de publicaciones del M.E.C., Madrid.
- ARAGO MITJANS, J. M. (1979): "La violencia en la televi-- sión: su impacto entre los niños y adolescentes". Infan-- cia y Aprendizaje, 8 pp. 71 - 84.

- ARAGO, J. M. y otros (1973): "Estima de si mismo y desajuste familiar en el niño". Revista de Psicología General y aplicada. Vol. XXVIII, 125 pp. 1.064 - 1.072. Madrid.
- ASBURY, C. A. (1974): "Selected factors influencing over- and underachievement in Young School - age Children". -- Review of Educational Research. Fall. V. 44, 4.
- ATKINSON, J. C. (1964): An Introduction to Motivation. - Van Nostrand.
- ATKINSON, J. W. y RAYNOR, J. O. (1974): Motivation and achievement. Winston and Sons.
- AVANZINI, G. (1969): El fracaso escolar. Herder, Barcelona.
- AVIA, RODAS y MORALES (1975): Determinantes del Rendimiento Academico. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Inicie, Madrid.
- BAQUERO, E. (1977): Estudio experimental de algunas variables psicológicas, pedagógicas, somáticas y sociológicas que influyen en el rendimiento escolar. Universidad Complutense, Madrid.
- BATAILLON, M. y otros (1974): Reconstruir la Escuela. El Ateneo, Buenos Aires.
- BAYES, R. y GARRIGA, E. (1971): "Repertorios conductuales mínimos en dos grupos de niños de diferente nivel socio-económico". Anuario de Psicología.

- BAZINET, A. (1984): Evaluación del rendimiento. Herder,= Barcelona.

- BEEZ, W. (1970): Influence of biased psychological Reports on teacher Behavior et Pupil Performance. In Miles M. et Chartes, W.W. (eds.): Learning in Social Settings, Ally,= Bacon et Biston.

- BERGE, A. (1964): "Les difficultés scolaires en tant que -symptômes". Readaptation. 110 pp.13-17.

- . (1975): El niño de carácter difícil. Morata, Madrid.

- Bernstein, B. (1965): A sociolinguistic approach to social learning in J. Gould. Penguin Survey of the Social Sciences.

- (1970): A sociolinguistic approach to socialization in F. Williams. Language and provety, Chicago.

- BLEULER, E. (1966): Lehrbuch der Psychiatrie. Berlín.

- BLOOM, B. (1964): Stability and change in Human Characteristics. Wiley, New York.

- (1965): Compensatory Education for cultural deprivation.= Rinehart and Winston, New York.

- (1968): Aprendizaje para el dominio. Documento mecanografiado.

- (1972): Taxonomías de los objetivos de la Educación. Marfil, Alcoy.

- BRANTIGAM, W. (1969): Reaktionen, Neurosen, psychopathien. Stuttgart.

- BRENGELMANN, J.C. (1975): Personalidad y Rendimiento. --
Psicologia Estimular. Marova.

- (1975): "Determinantes personales del rendimiento esco---
lar". Primer Symposium sobre el aprendizaje y modifica--
ción de conducta en ambientes educativos. Incie, Madrid=
pp.155-170.

- BUCK, J.M. (1974): Ante el fracaso escolar de vuestros hi
jos. Desclée de Brower, S.A., Bilbao.

- BUENDIA EISMAN, L y CARMONA FERNANDEZ, M. (1983): Facto--
res determinantes del rendimiento en E.G.B. XI Plan In--
vestigaciones. Incie-Ices, Granada.

- CAMPBELL, W.J. (1952): "The influence of home Environmet--
on the educational Progress of Selective Secondary School
Children", British J. Educ. Psychology 22.

- CARABAÑA, J. (1979): Origen social, inteligencia y rendi-
miento académico al final de la E.G.B. Servicio de publi
caciones M.E.C., Madrid.

- CARRASCO, J.B. y otros (1972): La recuperación educativa.
Bruño, Madrid.

- CASTILLO VILARIÑO, (1977): La reforma educativa y el cam-
bio social en Galicia. Ice de Santiago.

- COLEMAN, J.S. et Al. (1966): Equality educational opportu
nity. V.S. Departament of health, education anda Welfa-

- re, Washington, D.C: V.S. Government Printing Office.
- COMES, R. (1974): Técnicas de expresión, 1. Oikos-tau, - Barcelona.
 - Confederación Española de Cajas de Ahorros (1973): Estructura Social Básica de la Población Española y sus Provincias. Fondo para la Investigación económica y social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid.
 - CORTER, S. (1975): Sociología de la Educación. Guadarrama, Madrid.
 - CRORS, L. (1961): L'explosion Scolaires. Cuip, Paris.
 - CHERKAOUI, M. (1979): Les paradoxes de la Réussit Scolaire. P.U.F., París.
 - DEBRE, R. y DOUADY, D. (1962): La fatigue des écoloers -- français dans le systeme scolaire actuel. Recherche sur les causes et les remédes possibles. Publication de ---- L'ipn, Paris.
 - DELVAL, J. (1983): Creceer y pensar. Laia, Barcelona.
 - DERIVIERE, R. (1950): "Facteurs biologiques de l'inadaptation scolaire". Revue de L'education Physique.
 - (1954): "Le surmenage et le conditionnement physiologique du rendement scalaires". Mathematico et Pédagogie 2.
 - DOMENECH MASSONS, J.M. (1975): Métodos estadísticos para la Investigación en Ciencias Humanas. Herder, Barcelona.

- DOPCHIE, N. (1971): Recherche sur le facteur d'inadaptation scolaire. Institut de Sociologie Université Libre - de Bruxelles, Bruxelles.
- DOUGLAS PIDGEON y ALFRED YATES (1979): Evaluación y medida del Rendimiento escolar. Anaya.
- DOWNIE, N.M. y HEATH, R.W. (1983): Métodos estadísticos aplicados. Ediciones del C_astillo, Madrid.
- ECO, U. (1982): Cómo se hace una tesis. Gedisa, Barcelona.
- EELLS, DAVIS y otros (1951): Intelligens adn cultural dif ferens. University of Chicago.
- ERANSQIN, M.A. y otros (1981): Los teleniños. Laia, Barcelona.
- ERIKSON, E.H. (1973): Infancia y Sociedad. Buenos Aires.
- FERNANDEZ, C. (1981): Indicadores operativos del fracaso escolar. Ice, Mallorca.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1965): Correlación entre inteligencia y rendimiento. Escuela Española, Madrid.
- FINLAYSON, A.E. (1971): Parental aspiration and the educational achievement of children.
- FITTS, PAUL-POSNER, M. (1968): El rendimiento humano. -- Marfil, Alcoy.
- FRASER, E. (1959): Home Environment and the Schol. University London Press, Londres.

- FOURCADE, R. (1977): La motivación en la Enseñanza. Narcea, Madrid.
- GARCIA HOZ, V. (1965): Normas elementales de Pedagogía Empírica. Escuela Española, Madrid.
- GARCIA YAGUE, J. y LAZARO, A. (1971): Concicionamientos ambientales de la personalidad. Mag Español, Madrid.
- GARRET, H.E. (1949): A review and interpretation of investigation of factors related to scholastic succes in colleges of arts and science. J. Exper Ed.
- (1971): Estadística en Psicología y Educación. Paidós, - Buenos Aires.
- GETZELS, J.W. (1969): A social Psychology of Education. - Handbook of social psychology, Lindzey, L.E. y Aronson, - E., Vol. V (456). Addison Wesley.
- GIL MUÑOZ, C. (1974): Causas del fracaso escolar, C.V.S.= (Cindos Videosistema).
- GILLY, M. (1965): "Mois de naissance et réussite scolaire". Enfance 18, 5, pp.491-503.
- (1967): "Influence du milieu social et de l'âge sur la -- progression scolaire á l'ècole primaire". Bulletin de -- psychologie, 20 especial 10-15 pp.797-810.
- (1968): "L'élève en fonction de sa réussite scolaire: Perception par la maître, par la mère et par l'élève lui-même". Enfance XXI, 3-4 pp.219-235.

- (1978): El problema del Rendimiento escolar. Oiskos-tau, Barcelona.
- GILLY, M. y ROSSI, P. (1968): L'avance scolaire: Les conditions de sa réussite. Croissance de l'enfant genèse de l'homme, Puf, Paris.
- GILLY, M. y VIGIER, L. (1969): Milieu social, milieu familial et débilité mentale. Les débilités mentales, Colin, París.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1975): "La interacción social condiciona el rendimiento académico". Cuadernos realidades sociales, 7, Madrid.
- (1976): Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Incie, Servicio de Publicaciones del Mec, Madrid.
- (1982): "El mito de la capacidad intelectual". El País - (21-9-1982). Educación 1/5.
- GIRARDI, G. (1977): Por una pedagogía revolucionaria. Laia, Barcelona.
- GLASSER, W. (1972): Escuela sin fracasos. Paidós, Buenos Aires.
- GOMEZ DE CASTRO, F. (1982): Estudio sociológico sobre el fracaso escolar. Didascalía.
- GONZALEZ FERNANDEZ, D. (1975): "Procesos escolares inexplicables". Aula Abierta, Ice, Oviedo 11.
- GOWAN, J.C. (1960): Factors of achievement in Hig School

and College. J. Of Counseling Psychology 7.

- Gran Bretaña, Scottish Council for research in education= (1953): Implications of the Scottish Mental Survey. University of London Press.
- GRASS, A. (1976): Sociología de la Educación. Textos fundamentales. Narcea, Madrid.
- GROUPE LYONNAIS D'ETUDES MEDICALES (1962): El hombre ante el fracaso. Razón y fé. Madrid.
- GUTIERREZ GONZALEZ. D. (1981): El retraso de la E.G.B. - Causas y posibles soluciones. Publicaciones de la Universidad Complutense. Madrid.
- HANKE, B., HUBER. G. L., MANDL. H. (1979): El niño agresivo y desatento. Kapelusz. Buenos Aires.
- HARRIS, D. (1940): "Factors affecting college grades". - A review of the literature. 1930 - 1937. Psychological - Bulletin, 37.
- HECAEN, H. (1978): Las perturbaciones de la percepción. - Paidós, Buenos Aires.
- HERNANDEZ, N. G. (1973): "Variables affecting achievement of middle school mexican - american stendts". Rev. of -- educat. Research, 43, 1.
- HERNANDEZ HERNANDEZ, P. (1983): Intervención psicoeducativa y adaptación. Secretariado de Publicaciones Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife.

- HERNANDEZ RUIZ, S. y GOMEZ DACAL, G. (1982): Fracasos escolares. Escuela Española. Madrid.
- HOLT, J. (1982): El fracaso de la Escuela. Alianza Editorial, Madrid.
- HOTYAT, F. (1956): "Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire." Enfance, 4 París.
- HUSEN, T. (1972): "Talento, oportunidad y carrera: un resurgimiento de 26 años". Revista de Psicología y Aplicada.
- HUTMACHER, W. (1977): L'inegalité sociale devant l'école= a Genève: Bref Bilan Statistique. Service de la Recherche sociologique, Dip, Genève.
- INCIE (1982): Temas de Investigación, 1 y 2. Servicio de publicaciones del Mec, Madrid.
- IRVING, J. y JARRIS, G. (1976): Barreras emocionales contra el aprendizaje. Diana, México.
- JADOULLE (1962): Apprentissage de la lecture et dyslexie. Puf, Paris.
- JIMENEZ, C. (1979): El problema de la adaptación escolar. Anaya, Madrid.
- JENCK, Ch/ (1973): "Inequality a reassess ment of the effect of family and schooling". Harward Educational Review 42.
- KACZYNSKA, M^a. (1935): El rendimiento escolar y la inteli

gencia. Espasa Calpe, Madrid.

- KAGAN, J. (1971): Impulsive and reflective children: significance of conceptual tempo. En: Cohen, S. (dir.) ---- Child development: A Study of growth proceses. Itasca.
- KEEVES, J. P. (1972): Educational Environment and student achievement. Almqvist et Witsell, Estocolmo.
- KLINENBERG, O. (1961): "Race et Psychologie". Cahiers de L'Unesco.
- LACROIX, J. (1967): El fracaso. Nova terra.
- LAVIN, D.E. (1965): The prediction of academic performance. Russel Sage Fonndation, New York.
- LEMBO, J. (1978): Por qué fracasan los profesores. Magisterio español, Madrid.
- LERENA, C. (1980): Escuela, ideología y clases sociales en España. Ariel, Barcelona.
- LINDEMAN, R. y GARFIELD, S.L. (1975): Evaluación psicológica y educacional. Paidós, Buenos Aires.
- LURCAT, L. (1979): El fracaso y el desinterés en la Escuela Primaria. Col. Hombre y Sociedad. Serie Renovación - Pedagógica. Gedisa, Barcelona.
- LURIA, A.R. (1979): Atención y Memoria. Fontanella, Barcelona.
- MARTINEZ MUÑIZ, B. (1983): Causas del fracaso escolar y -

técnicas para afrontarlo. Narcea, Madrid.

- MASLOW, A.H. (1975): Motivación y Personalidad. Sagitario, Barcelona.
- MATAMALA, A. (1979): "Influencia de la diferencia de --- edad interclase en la obtención de calificaciones escolares". Revista Infancia y Aprendizaje. 5 pp.15-19.
- MCCLELLAND, D. et Al. (1953): The achievement motive. - Apleton Century Crofts.
- MCCLELLAND, D. y otros (1978): El motivo de realización= puede desarrollarse. Deusto, Bilbao.
- MIGILORINO, G. (1974): "Herencia y ambiente en el desarrollo de la inteligencia". Revista de Psicología General y Aplicada, 162.
- MIGUEL, M. (1979): Diseño de un programa de Educación -- compensatoria a nivel de Ciclo Inicial. Ice, Oviedo.

(1984): "Investigación en torno a educación compensatoria". Revista Investigación Educativa. Vol. II. 3 pp.= 41-58, Barcelona.
- MILLER, G.W. (1970): "Factors in School Achievement and Social Class". Jorunal of Educational Psychology.
- MORAGAS, J. (1972): Los inadaptados. Nova Terra, Barcelona.
- MUCHIELLI, R. (1983): La personalidad del niño. Hogar - del libro, Barcelona.

- MUNSTERBERG, E. y otros (1976): Niños con dificultades de aprendizaje. Guadalupe, Buenos Aires.
- NEGREIRA PAZOS, E. (1982): "Clases y actividades de recuperación". Escuela Española. 2.637, pp.8-9.
- ORDEN, A. de la (1969): "Diagnóstico del rendimiento Escolar". Consigna, 330, pp.11-18.
- PACHECO DEL OLMO, B.C. (1973): "Diagnóstico del Rendimiento escolar a través de las pruebas pedagógicas". Educadores 71.
- PALLISTER, R. y WILSON, J. (1970): "Parent's attitudes to education". Education Research. 13.
- PAPER, sobre (1975): Educación y movilidad social en España. Presentado al Cer, Incie, documento mecanografiado, = Madrid.
- PELECHANO, V. (1972): "Personalidad, motivación y rendimiento académico". Revista de Psicología General y Aplicada. 114-115.
- (1977): Personalidad, inteligencia y rendimiento académico. Ice, La Laguna.
- (1979): Psicología educativa comunitaria. Alfaplus, Universidad de Valencia.
- PEREZ SERRANO, G. (1978): Definición técnica operativa -- del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural. Tesis, Universidad Complutense, Madrid.

- (1981): Origen social y rendimiento académico. Centro de Investigaciones sociológicas, Madrid.
- PERRET-CLEMONT, A-N. (1979): "Procesos psicosociales y -- fracasos escolares". Infancia y Aprendizaje.
 - PIAGET, J. (1975): Seis Estudios de Psicología. Seix Barral, Barcelona.
 - PIAGET, J. e INHELDER, B. (1973): Psicología del niño. - Morata, Madrid.
 - PERRON, R. (1961): Niveaux de tension y controle de l'activité. Monographies françaises de psychologie. Centre-National de la Recherche Scientifique.
 - PLATA GUTIERREZ, J. (1969): La comprobación objetiva del rendimiento escolar. Magisterio Español. Madrid.
 - QUINTANA CABANAS, J.A. (1971): "Inteligencia de los niños en relación con su alcance social". Revista de Psicología General y Aplicada. 112.
 - QUINTANILLA, M. (1975): "Factores socioeconómicos y factores socioculturales en el ritmo del pensamiento operativo" Revista de Psicología General y Aplicada. 133-134.
 - RAVEN, J.C. (1956): Pm-56 Matrices progresivas. Series - (A,B,C,D,E). Revisión 1956. Edita Mepsa, Madrid.
 - RECARTE, M.A. (1983): "Exito/fracaso escolar al final de la E.G.B.: relaciones con 21 variables". Infancia y Aprendizaje. 23, pp.23-42.

- REY, A. (1954): "Le freinage Volontaire du mouvement graphique chez l'enfant": Cahiers de Pedagogie et d'O.P. 13, 2.

- RICHTER, H.E. (1969): Eltern Kind und Neurose. Reinberk=b., Hamburgo.

- (1972): Patient Familie. Reinberk b., Hamburgo.

- RIOS GONZALEZ, J.A., PERERNAU (1973): Fracaso escolar y vida familiar. Marsiega, Madrid.

- ROBIN, G, (1961): Las dificultades escolares. Luis Miracles S.A., Barcelona.

- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982): Factores de rendimiento escolar. Oikos-tau, Barcelona.

- ROF CARBALLO, (1976): La familia, diálogo recuperable. - Karpos, Madrid.

- ROGERS, C.R. (1974): Lernen in Freiheit. Munich.

- ROHRACHEZ, H. (1963): Einführung in die psychologie, Viena

- ROSENTAHL, L.R. (1970): "La préjugé du maître et l'apprentissage de l'élève". Revue française de Pédagogie.

- (1973): On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion Effectis and --- their Mediating Mechanisms. MSS Modular Pub, New York.

- ROSENTHAL, L.R. y JACOBSON I. (1968): Pygmalion in the -- Clasrrom, Teacher expectation and pupil's intelectuel de-

velopment. Holt, Rinchart and Winston. New York.

- RUS ARBOLEDAS, A. (1982): "Cómo motivar a los niños". Boletín de Educación. Inspección de E.G.B. del Estado. -- Granada, pp.15-30.

(1984): "La escuela y el desarrollo de la personalidad".= Comunidad Escolar, 27. p.5.

- SALVAT, H. (1972): La inteligencia, mitos y realidades. - Península, Barcelona.

- SAN MARTIN CASTELLANOS, R. (1976): Agresividad y rendimiento. Madrid.

- SARANO Jacques (1977): El miedo al fracaso. Sociedad de Ed. de Atenas, S.A.

- SECADAS, F. (1952): "Factores de personalidad y rendimiento escolar". Revista Española de Pedagogía. 40.

- SIMMS, J.A y T.H. (1972): Socialización y rendimiento en educación. Morata.

- SLAVINA, L.S. (1979): Niños atrasados e indisciplinados.= Roca, México.

- SOLER FERRER, E. (1978): Estrategias de recuperación individualizadas. Biblioteca de Educación.

- STAMBAK, M. (1965): Epreuves de niveau et style motor. - Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant. fasc. 2, Delachaux et Niestlé. Niestlé, Neuchâtel.

- STEPHENS, J.M. (1957): The process of Schooling. Holt --

Rinheart and Winston, New York.

- STRANG, CROW, L. y otros (1966): Motivación y diferencias individuales en la Escuela. Paidós, Buenos Aires.
 - TERMAN, L.M. (1925): Mental and physical fraits of Thousand gifted children. Stanford, Univer. Press.
 - THOMAE, H. (1972): Familie and sozialisation. En Granmann C.F. (dir.): Sozialpsychologie, T.7, 2ª parte. Handbuch der Psychologie in 12 Bändem. Fotinga.
 - TORREGOSA PERIS, J.R. (1979): Determinantes del rendimiento escolar. Incie, Madrid.
 - VALETT, R.E. (1981): Niños hiperactivos. Cincel-Kapelusz Madrid.
 - Varios (1981): SOEV de Granada: Factores que influyen en cualquier aprendizaje. Mecanografiado Inédito.
 - WALL, W.D. y otros (1970): El fracaso escolar. Paidós, - Buenos Aires.
 - YELA, M. (1976): Familia y nivel mental. Cap. IV, libro de Rof Carballo, op. cit. Madrid.
- Teoria de los test. Documento mecanografiado y multico--
piado. Sin fecha.
- ZAZZO, R. (1976): Manual para el examen psicológico del niño. Fundamentos, Vol. I y II, Madrid.

VI.- ANEXOS

- 16.- ¿Tiene dificultades para dormirse?. Si. No.
- 17.- Duerme en una habitación individual. En habitación compartida y cama individual. Comparte cama. Duerme en la habitación de los padres. Otros.
- 18.- Enfermedades infantiles: Sarampión. Paperas. Tosferina Varicela. Rubeola. Escarlatina. Otras.
- 19.- ¿Qué enfermedades o lesiones graves ha tenido o tiene?
- 20.- ¿Ha padecido enfermedad de larga duración? Si. No. ---
¿Cuál?.
- 21.- Intervenciones quirúrgicas.
- 22.- Accidentes.
- 23.- Otros problemas de salud: Motriz. Cerebral. Respiratorio. Circulatorio. Digestivo. Alérgico. Otros.
- 24.- Afecciones de carácter agudo: Amígdalas. Apendicitis,= Hernia. Quiste. Fracturas.
- 25.- Afecciones de carácter crónico: Rinofaringitis. Bron--quios. Fragilidad hepática. Otros.
- 26.- ¿Cómo es su estado de salud ahora? Bueno. Regular. Ma--lo.
- 27.- ¿Tiene algún problema visual? Usa gafas.
- 28.- ¿Tiene algún problema auditivo? Si. No. ¿Cuál?.
- 29.- Ha faltado a la escuela, debido a las enfermedades? --
Bastante. Poco. Nada.

- 9.- En conjunto ¿le prohíbe siempre las mismas cosas, o -- bien le prohíbe una cosa un día y al día siguiente se la autoriza? Prohíbe siempre las mismas cosas. Mas o me nos. Casi todos los días cambia. ¿Y su marido?
- 10.- En conjunto está con él siempre con el mismo humor, -- reacciona ante las mismas cosas, de la misma manera, o no? Siempre. Casi siempre. Bastante variable. ¿Y su ma rido?
- 11.- En conjunto, ¿es Ud. paciente. mantiene su tranquilidad, o es más bien verbiosa, impaciente? Paciente. Ner viosa. Ni lo uno, ni lo otro. ¿Y su marido?
- 12.- ¿Cómo soporta al niño cuando hace ruido o molesta?. -- Mal. Bien. Regular. ¿Y su marido?
- 13.- ¿Cómo soporta al niño cuando está inquieto?. Mal. Bien Regular. ¿Y su marido?
- 14.- Actualmente, cuando no arregla sus juguetes y los deja desordenados, después de haberlos usado, Ud lo sopor-- ta: Mal. Bien. Regular. ¿Y su marido?
- 15.- Cuando le contesta mal, ¿qué hace Ud?, lo encuentra: - Inadmisible. Mas o menos. No muy grave. ¿Y su marido?
- 16.- Cuando desobedece, Ud. encuentra que es: Inadmisible.= Más o menos. No muy grave. ¿Y su marido?
- 17.- Cuando no está contenta con él reacciona: Pega. Casti-- ga o regaña. Razona. Otros (le priva...). ¿Y su mari-- do?
- 18.- ¿De qué se queja Ud de sus hijos?.
- 19.- ¿Utiliza el castigo en último extremo y después de haber hablado con su hijo?. Si. No.
- 20.- ¿Qué es lo que mejor resulta con su hijo?: Recompensar lo. Castigarlo.
- 21.- ¿Cómo premian a sus hijos?. Dinero. Regalos. Alabanzas. Con caricias. No se les premia. Otros. Frecuencia de - los mismos.
- 22.- ¿Tiene Ud. autoridad sobre él?. ¿Se hace obedecer con facilidad?. Facilmente. Dificilmente. De modo irregular

- 23.- En conjunto, ¿para educarle ha tenido que recurrir, a menudo, a la autoridad de su marido para hacer respetar sus propias ideas?. Si. No. Excepcionalmente.
- 24.- Cuando comía mal o poco, a menudo tenía necesidad de recurrir a la autoridad de su marido, diciendo, por ejemplo: come deprisa, o pará vendrá y te reñirá. A menudo. Alguna vez, Nunca.
- 25.- A veces llega Ud. a ser un poco cómplice de su hijo, escondiendo o no diciendo cosas a su marido para evitar que se encohere o que le castigue?. A menudo. Algunas veces. Nunca.
- 26.- Tiene Ud. la reputación de ser una madre severa. Si. No. Regular.
- 27.- Hasta el momento, tiene Ud. la impresión de haber sido una madre: Demasiado severa. Normal. Nada severa.
- 28.- Y su marido, ¿tiene la reputación de ser un padre severo?. Si. No. Regular.
- 29.- Duración de la jornada de trabajo del padre y de la madre.
- 30.- Generalmente, ¿come la familia junta?. Si. No.
- 31.- ¿Cuántas horas está la familia junta al día?.
- 32.- ¿Le dedica la madre su tiempo libre?. A menudo. A veces. Casi nunca. Nunca. ¿Y el padre?.
- 33.- ¿Cuántas horas ve la televisión su hijo?.
- 34.- ¿Comentan los programas?. Si. No.



MINISTERIO DE SANIDAD
Y
SEGURIDAD SOCIAL
DELEGACION TERRITORIAL
GRANADA

ANEXO Nº 3.-

SANIDAD ESCOLAR.-GRANADA

Colocado el escolar a 5' m. de distancia deberá leer las letras tanto con ambos ojos como con cada uno de ellos aisladamente.
En caso contrario consultar con especialista.

E C N V O H D

MEJORES DE 9 AÑOS

C N F M O H Z T R

MAJORES DE 9 AÑOS

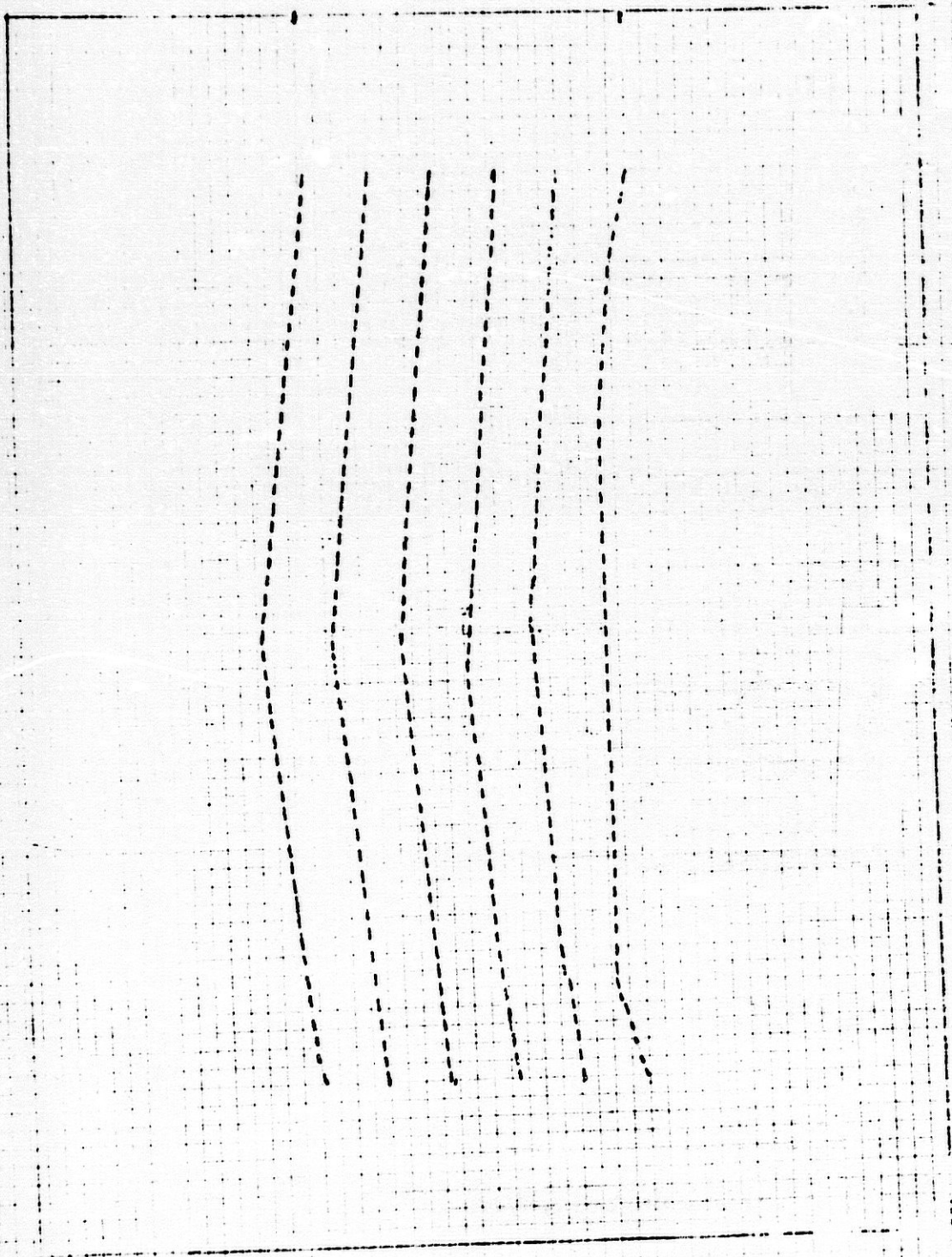
ANEXO Nº 4.-

PRUEBA DE M. STAMBAK.

The image shows a large grid of graph paper, consisting of 20 columns and 30 rows of small squares. The grid is empty and occupies most of the page.

ANEXO N^o 4.-
PRUEBA DE A. REV.

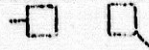
ANEXO N.º 4.-
PRUEBA DE R. PERRON.





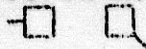
b - u r b u r b o u p o p r o o - u - u - u p p u b u r b
 o r o p r r o r p r r n b r b - o b - o u r b o r p p p o
 u b r b o o p u f o - p r b - n b r p r o - f o - n b r b - o
 p p f r f r p p f f b - o u r b - o u r b - n r f o - p f
 r b - n b r - o u r b - n p p o o - p p p p f r p r b - o u r
 p f r o - p f f r p r r b r b - o u r b - o u r b - o u r p p f p
 b - o u r b r o - f o - f b - o b r b r o - o - p f b - o u r b
 f o - p r o - b - u r b r b r b r b r b r b r b r b r b r b r b r
 f o - o - o - o - o b r b - o o - f r o - p - o b r b - o u r f r f r
 - o b r b - o r b - o u r p p p p p p p p p p p p p p p p p p
 b r b - o u r p p o - p o - u r b - o u r f f o - p p u r b - u b
 p p p f r o - p
 b - o u r b b - o u r b r p r f f r o - p p p o - b - o u r b
 f f o - o - o b r b - o b f f p p p f b r b - o u r o - p r p o
 o - o f r p o - f r o - b r b - o u r b - o u r b - o u r b r o - f f p
 r b - o u r r o - f f r a b - u r b r p f p f r b - o u r r p p p o - f
 f o - p p o - r b - o u r r o - f o - o - p - n b r b - o u r r o - f
 b r b - o u r b - o u r b o - o u r b r b r b r b r b r b r b r b r b
 o - o - p o - f f r p p f f r b - o u r r r b - o u r r p o - p p p
 p f o - p o - r b - o u r r p r o - p f - o u r b - o f r f r p p
 b - o u r b r p p o - f b r b - o u r b - o u r f f p o - b - o u r b
 p r f p r p o - o - p o - n b r b - o u r b - o u r o - p o - p f
 o - p p f f p
 b - o u r b b - o u r b o - p o - p p p p p p p p p p p p p p p p
 p p p f p p u r b - o u r f f r o - f - o u r b - o p f p o - p
 b r b - o u r o - f p o - p b - o u r b r p e - p p p u r b - o u r
 r b - o u r r f o - f f o - r b - o u r p o - f p p r b - o u r o - o - p o
 - o - p f o - o u r b - o f r p p f r u r b - o u r o - o - p o o - o
 - o u r b - o u r b - o u r r f o - p p o - p p p f o - p u - o u r b - o
 p f f p p o - f f p p f b - o u r b - o u r b - o u r p p o - o - p
 b - o - o - u r p p o - p o - o u r b - o o - p p f o - u r b - o u r

TACHADO DE DOS SIGNOS DE R. ZAZZO



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

q o p b q-u p b b -c a-q h q o-o b -a b d q o-q b q
b -a -o b b q o-q b q q b q o-q p d p p -u b d p p b
o q b q o-b -o p d b -o b b -o p b q o-q b o-q b q o-
-o o d -o -o q o-q b q b p d b p o-q b q o-o p d -o -o
b q o-q b d d n -n d b q o-q b -a p p -o p b q o-q b
q o-q b q b b d -a b q b q o-q d -o d p -o q o-q b q
d -o d p d o-q b u o-p o b p p q o-q b q d p d d d
p b q o-q p -o d b p d b -a d -a q b q o-q q b q o-q
d d -o -o p b q o-q b b q o-q b d b b p d d b b
o-q b q o-d b b -o -o p p b -o d o-q b q o-o-p b q o-
-o p p b d d q b q o-q q o-q b q d d d b d p p d d -o
p b -o d -o q o-q b q o-q b q o-o b -o -o b b d p b d
q b q o-q -o d p p p q o-q b q p -o d d b q b q o-q
b b p b p o-q b q o-p d -o b b b q o-q b -o d -o p b
d d d -o b b q o-q b b q o-q b p p b b p p -o b -o -o
o-q b q o-p b b p p -o b d p b q o-q o-q b q o-
p p d p p q o-q b q d -o p d -o o-q b q o-d b p b p
b q o-q b d -o p b p -o d b -o p b q o-q b b q o-q b
b -o b d d b q o-q b q b q o-q d b -o d d -o o d d
q o-q b q b p -o p b d d p p b d q o-q b q q o-q b q
b q o-q b p -o d d -o o-q b q o-b -o -o d p b q o-q b
q o-q b q d p b b d d p p -o -o q b q o-q q o-q b q
p d -o p b o-q b q o-b -o -o p -o b q o-q b -o d d -o p
p -o b d d b q o-q b p d p d b q o-q b q p b b p b
b q o-q b p p -o p b b q o-q b b p p -o p b q o-q b
d p p -o b q b q o-q q o-q b q -o p b p -o d b p -o -o
-o b b d -o q o-q b q p d d p p q o-q b q p o -o p p
q b q o-q -o -o d d -o b p p b d q b q o-q q b q o-q
b b p p p q b q o-q o-q b q o-b d d b -o b p b d d
q o-q b q b d -o p p q o-q b q -o o -o d b q o-q b q
o-q b q o-o b b d d d d d b q o-q b o-q b q o-
-o p b b p o-q b q o-d -o b p -o o-q b q o-o -o -o b p
b d p -o -o q b q o-q -o d -o b b q b q o-q -o b d -o p
q b q o-q p d -o -o b q b q o-q p -o p -o b q b q o-q
d p d d d b q o-q b q o-q b q b d d p p d -o b p d
b q o-q b d b p d d -o -o d b o-q b q o-b q o-q b
p b -o p b o-q b q o-q b q o-q p p d b d p b p d b
o-q b q o-o p -o b d b q o-q b d -o p d -o o-q b q o-



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

q o p b r - o p b b - e o - q b r o - o b - a b d r o - q b r
 b - a - o b b r o - q b r q p b r o - q p o d p p - u b d r p p b
 o - q b r o - b - o p d b - o b b - u p b r o - q b r o - q b r o -
 o - o d - o - o r o - q b r q b p d b p o - q b r o - o p d - o - o
 b r o - q b r d d r - o - o b r o - q b r - o p p - o p b r o - q b r
 q o - q b r q b b d - o - b - q b r o - q b r o - o p - o d r o - q b r
 d - o d p d o - q b r u o - p - o b p p r o - q b r r d p d d d
 q b r o - q p p - o d b p d b - o d - o q b r o - q p q b r o - q
 d d - o - o p b r o - q b r b r o - q b r d b b p d d p b b b
 o - q b r o - o d b b - o - o p p b - o d o - q b r o - o - q b r o -
 o p p b d d q b r o - q b r o - q b r o - q b r o - o b b d r p b d
 p b - o d - o r o - q b r o - q b r o - q b r o - o - o b b d r p b d
 q b r o - q o - q - o d p p p r o - q b r o - q p - o d d b r b r o - q
 b b p b p o - q b r o - p d - o b b b u o - q b r o - o d - o p b
 d d d - o b b r o - q b r b r o - q b r o - q b r o - o p p - o b - o
 o - q b r o - p b b p p - o b d p p b b r b r o - q b r o - q b r o -
 p p d p p r o - q b r o - q d - o p d - o o - q b r o - o d b p b p
 b r o - q b r o - o p b p - o d b - o p b r o - q b r o - o - q b r o -
 b - o b d d r o - q b r o - q b r o - q b r o - o - o d d - o - o d d
 r o - q b r o - q b p - o p b d d p p b d d r o - q b r o - q b r o -
 b r o - q b r o - p - o d d - o - o - o - q b r o - o - o d p b r o - q b r o
 q o - q b r o - q d p b b d d p p - o - o p b r o - q b r o - q b r o -
 p d - o p b b - o - q b r o - q b r o - o - o p - o b r o - o d d - o p
 b d p - o - o q b r o - q b r o - o d - o b b d q b r o - o - o - o b p
 b d p - o - o q b r o - q b r o - o d - o b b d q b r o - o - o - o b p
 q b r o - q o - q p d - o - o b q b r o - q b r o - p - o b b u b r o - q b r o
 d b p p p q b r o - q b r o - q b r o - q b r o - o b d d - o b b d d
 q o - q b r o - q b d d - o p p r o - q b r o - q - o o - o d b r o - q b r o
 o - q b r o - q o - o b b d d d d d d d d d r o - q b r o - o - q b r o
 o p b b p o - q b r o - q o - o d p - o o - q b r o - o - o - o b p
 b d p - o - o q b r o - q b r o - o d - o b b d q b r o - o - o - o b p
 q b r o - q o - q p d - o - o b q b r o - q b r o - p - o p - o b b u b r o - q b r o
 d p d d d d r o - q b r o - q b r o - q b r o - q b r o - o b d d p p d - o b p d
 b r o - q b r o - d b p d - o - o d - o - o d b - o - o - o - q b r o - o - o - q b r o
 p b - o p b b - o - q b r o - q b r o - o b d d r o - q b r o - o - o p b r o - q b r o
 o - q b r o - q o - o p - o b d d r o - q b r o - q b r o - o - o p b r o - q b r o
 o d b b - o - o b r o - q b r o - o - q b r o - o - q b r o - o b d d - o b b d - o
 q b r o - q o - q b d - o - o - o b d - o - o d r o - q b r o - q b r o - q b r o

ANEXO Nº 5.-

Recopilación de datos y manifestaciones de fatiga.

Nombre _____ Apellidos _____
 Colegio _____ Curso _____ Sección _____

PUNTEADO:

<u>MEDIO MINUTO:</u>	<u>RASGOS</u>	<u>RASGOS</u>
1º _____		9º _____
2º _____		10º _____
3º _____		11º _____
4º _____		12º _____
5º _____		13º _____
6º _____		14º _____
7º _____		15º _____
8º _____		16º _____
<u>TOTAL RASGOS:</u> _____		

FRENADO VOLUNTARIO (A. REY):

	<u>T I E M P O</u>				
	<u>Primer Cuarto</u>	<u>2º Cuarto</u>	<u>3º Cuarto</u>	<u>4º Cuarto</u>	<u>Total</u>
1º Ensayo: _____	_____	_____	_____	_____	_____
2º Ensayo: _____	_____	_____	_____	_____	_____
				<u>Total:</u>	_____

PRUEBA DE PUNTEADO:

Tiempo y Errores por líneas.-

	<u>1ª La</u>		<u>2ª La</u>		<u>3ª La</u>		<u>4ª La</u>		<u>5ª La</u>		<u>6ª La</u>		<u>Total</u>	
	<u>Tº</u>	<u>Er</u>	<u>Tº</u>	<u>Er</u>	<u>Tº</u>	<u>Er</u>	<u>Tº</u>	<u>Er</u>	<u>Tº</u>	<u>Er</u>	<u>Tº</u>	<u>Er.</u>	<u>Tª</u>	<u>Er.</u>
1ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
2ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
3ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
5ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
6ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
7ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
8ª Hoja: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Total: _____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

PRUEBA DE TACHADO DE SIGNOS:

<u>Tachado de 1 signo:</u>	<u>Líneas</u>	<u>Tiempo</u>	<u>Líneas</u>	<u>Tiempo</u>
	4ª	_____	24ª	_____
	8ª	_____	28ª	_____
	12ª	_____	32ª	_____
	16ª	_____	36ª	_____
	20ª	_____	40ª	_____
		<u>Tiempo Total:</u> _____		

Tachado de 2 signos:

	<u>Líneas</u>	<u>Nº signos</u>		<u>Líneas</u>	<u>Nº signos</u>
1er. Minuto:	_____	_____	6º Min.	_____	_____
2º Minuto:	_____	_____	7º Min.	_____	_____
3º Minuto:	_____	_____	8º Min.	_____	_____
4º Minuto:	_____	_____	9º Min.	_____	_____
5º Minuto:	_____	_____	10º Min.	_____	_____

TOTAL DE SIGNOS: _____

Tachado de 2 signos con registro sonoro:

	<u>Líneas</u>	<u>Nº signos</u>		<u>Líneas</u>	<u>Nº signos</u>
1er. Min.	_____	_____	6º Min.	_____	_____
2º Minuto	_____	_____	7º Min.	_____	_____
3º Minuto	_____	_____	8º Min.	_____	_____
4º Minuto	_____	_____	9º Min.	_____	_____
5º Minuto	_____	_____	10º Min.	_____	_____

TOTAL DE SIGNOS: _____

	<u>1er Tachado</u>	<u>2º Tachado</u>	<u>3º Tachado</u>
¿Estás cansado?	_____	_____	_____
Te duele la cabeza, ojos	_____	_____	_____
La mano, la muñeca?	_____	_____	_____
El brazo, el antebrazo?	_____	_____	_____
La nuca, la espalda?	_____	_____	_____

OBSERVACIONES: _____

ANEXO Nº 6.-

CONDICIONES DE APLICACION

- La prueba de punteados: bolígrafo ordinario.
- Las demás pruebas; lápiz número 2 de largo normal.
- Cronómetro.
- SALA TRANQUILA, SIN RUIDO.
- ORDEN DE PASACION DE PRUEBAS:
 - Prueba de punteo. 8 minutos.
 - Prueba de punteados (Situación A).
 - Prueba de frenado voluntario: dos partes.
 - Prueba de punteados (Situación B).
 - Prueba de tachado:
 - Tachado de un signo:
 - Tachado de dos signos.
 - Tachado de dos signos, con música.
- APLICAR LAS PRUEBAS EN EL MISMO ORDEN SIEMPRE.
- CADA PAREJA, o sea, el adelantado y el atrasado, HAN DE SER EXAMINADOS DURANTE LAS MISMAS HORAS DEL DIA.
- Que el número de sujetos adelantados examinados un día -- concreto de la semana sea igual que el número de atrasados examinados ese mismo día.

ANEXO Nº 6.-

INSTRUCCIONES DE APLICACION

Prueba de PUNTEADO.-

"Vas a hacer un pequeño rasgo en cada cuadro. lo más - de prisa que puedas. Puedes hacer los rasgos como quieras, = esto no tiene importancia, pero solamente tienes que hacer = uno por cuadrado y no debes saltar de cuadro. No puedes volver hacia atrás. Lo que cuenta es ir lo más rápidamente posible, hasta que yo diga basta.

¿Has comprendido?, lo que tienes que hacer es ir RAPIDO, MUY RAPIDO. hasta que yo diga basta. ¿Estás preparado? = ADELANTE?".

Si el niño no lo ha comprendido y si se aplica en trazar rasgos yendo de un lado a otro de cada cuadrado, o de un ángulo a otro, en detrimento de la velocidad, la prueba = se para. Entonces son dadas unas explicaciones complementarias, a fin de que comprenda bien que tiene que ir lo más - de prisa posible sin dar importancia a la ejecución de los - rasgos.

El cronómetro es puesto en marcha desde que el niño comienza a trabajar.

Las coordenadas que corresponden al número de rasgos - ejecutados, desde el principio son ejecutados cada 30 segundos.

DURACION DE LA PRUEBA: 8 minutos.

ANEXO Nº 6.-

INSTRUCCIONES DE APLICACION

Prueba de frenado voluntario(Circulo de A. Rey).

Primer ensayo:

"Vas a hacer un trabajo en el que es necesario que vayas lo más despacio posible, sin levantar el lápiz. Vas a salir de aquí (punto de salida a la izquierda) y harás un rasgo en el camino dando la vuelta en este sentido (muéstrasele con un gesto el sentido de las agujas del reloj). yendo lo más lento posible hasta que hayas vuelto al punto de partida. No puedes mover la hoja ni parar o levantar el lápiz. ¿Has comprendido?. Tienes que ir despacio, MUY DESPACIO, MUY DESPACIO, MUY DESPACIO. Adelante".

Inmediatamente después:

Segundo ensayo:

"Está bien, pero vas a volver a empezar yendo mucho -- más DESPACIO. Voy a enseñarte (el examinador hace un trazado de 3 mm. más o menos durante 5 segundos). ¿Ves?. Voy muy despacio. Ahora tú prueba de ir TAN DESPACIO COMO YO".

En los dos ensayos, el tiempo ha sido anotado en los cuartos de círculo. Contrariamente a la prueba precedente, no interviene ninguna exigencia de precisión. La anchura de la corona es, en efecto, suficiente para que los niños no presenten ninguna desventaja masiva, puedan efectuar el trazado sin preocuparse de no sobrepasar los límites laterales.

ANEXO Nº 6.-

INSTRUCCIONES DE APLICACION

Prueba de punteados.

SITUACION "A":

(Las instrucciones son breves y dadas en un tono neutro).

"Vas a hacer un rasgo sobre la línea con el lápiz. así ¿ves? (demostración por el examinador que esboza el gesto - con una progresión en zig-zag). Vas a hacer esto sin perder tiempo. No levantes el lápiz. Cuando llegues al final de la línea, vuélvete así (demostración) y continúas así después. ¿Has comprendido?. Adelante".

Los sujetos son invitados a hacer cuatro ensayos sucesivos, sin que hayan sido prevenidos a la salida. Después de cada ensayo, se les da una nueva hoja, con la siguiente consigna:

"Toma, empieza de la misma forma".

Prueba de A. Rey y...

SITUACION "B":

(El acento está puesto sobre la precisión, en detrimento de la velocidad).

"Vas a hacer lo mismo que antes. Pero lo que es importante ahora es pasar bien sobre los rasgos. Adelante y presta atención".

Los sujetos son invitados a ejecutar durante cuatro ensayos sucesivos. En cada ensayo la exigencia de precisión es recordada por la consigna siguiente:

" Vuelve a hacer lo mismo. siempre prestando aten-

ción".

(Esta vez, las consignas son dadas no en un tono neutro, - sino con CALOR, insistiendo particularmente en la necesi--dad de prestar atención).

LOS CRONOMETRAJES HAN SIDO EFECTUADOS DE MANERA QUE SE DISPOS PONGA DEL TIEMPO DE EJECUCION POR LINEA Y POR ENSAYO.

ANEXO Nº 6.-

INSTRUCCIONES DE APLICACION

Prueba de TACHADOS DE SIGNOS.

Tachado de un signo:

"Hay que trabajar deprisa y bien. BIEN quiere decir - que hay que poner atención para no olvidarse. DEPRISA quiere decir lo más rápido que puedas. Pero...prestando atención para no olvidarse. Si te equivocas, puedes corregir.= Atención...adelante".

(Se le hacen al sujeto las preguntas).

NO HAY LIMITE DE TIEMPO. Cada cuatro líneas, o sea, - cada 100 signos, se anota el tiempo.

Tachado de dos signos:

Igual consigna que en el tachado de un signo.

Al final de cada minuto, se anota la posición del sujeto.

(Se le hacen al sujeto las preguntas).

Tachado de dos signos con elemento de distracción exterior:

"Vas a empezar de nuevo, a tachar dos signos, pero, al mismo tiempo, oírás música y una historia que me contarás - después.

Hay que trabajar deprisa y bien. BIEN quiere decir -- que hay que poner atención para no olvidarse. DEPRISA quiere decir lo más rápido que puedas. Pero...prestando atención para no olvidarse. Si te equivocas puedes corregir. -

Atención...adelante".

Al final de cada minuto, se anota la posición del suje
to.

(Se le hacen al sujeto las preguntas).

ANEXO Nº 7.-

CONSIGNA (para el Cuestionario de las madres).

Las ideas que siguen a continuación se les comunicaron a las madres oralmente, antes de iniciar la pasación del cuestionario.

"Enseñar es difícil. Los educadores necesitamos profundizar en los procesos de aprendizaje y en las causas que influyen en el rendimiento escolar.

Educar en la casa tampoco es fácil. Cada hijo necesita un trato distinto. Si existiese una receta mágica, sería maravilloso. Pero no es así.

Es necesario, pues realizar investigaciones que profundicen en temas educativos y que sirvan para orientarnos a todos: Padres y educadores. Es eso, lo que pretendemos y para ello se solicita su colaboración.

La elección de este colegio, del nivel educativo y de que haya recaído en su hija, es fortuito, casual.

Por supuesto, su decisión de colaborar es del todo libre.

El objetivo es estrictamente científico y, obviamente es del todo confidencial, reservado.

¿Qué le parece?

Así pues, le ruego que responda con la mayor sinceridad y exactitud posible.

Si una vez pasado el cuestionario, y al margen del mismo, Ud. siente necesidad de comentar alguna circunstancia - personal sobre su hija, podríamos hablar de ello".

ANEXO Nº 8.-

CUESTIONARIO: Descripción de la muestra.

- 1.- Hijos de la familia. (Inclúyase también al alumno).
- 2.- Lugar que ocupa entre ellos.
- 3.- Vive alguien más en la casa. Quién. Desde cuándo.
- 4.- Índice de alojamiento:
 - La vivienda es: pequeña, normal, grande.
 - Número de habitaciones.
 - Metros cuadrados de la vivienda.
- 5.- Edad de los padres.
- 6.- Niveles de instrucción de los padres.
- 7.- SITUACION LABORAL: Padre y Madre.
 - RAMA: - Agricultura.
 - Industria.
 - Servicios.
 - SITUACION: - Eventual.
 - Fijo.
 - Autónomo.
 - Patrón/Empresario.
 - Nº de trabajadores.
 - CUALIFICACION: - Técnico.
 - Administrativo.
 - Cualificado.
 - No Cualificado.
 - Explícite su situación.
- 8.- Acontecimientos significativos en la vida del niño:
 - Muerte de alguno de los padres.
 - Padre o madre muy enfermos.
 - Padres viven separados.
 - Ha crecido en una institución.
 - Es un niño adoptivo.
 - Hijo de padres no casados. Hijastro. Otros.

ANEXO Nº 9.-

Descripción de la muestra.

Seleccionada la muestra, nos interesaba a posteriori - hacer una radiografía de la realidad familiar. Su composición, Nivel Cultural de los padres, índice de alojamiento, = etc.

El proceso de formación de parejas se ha realizado en base a unos rasgos que hemos considerado muy significativos. No obstante, este anexo que de alguna manera, no es parte - constitutiva del estudio, creemos que lo enriquece.

Los items que forman este anexo se recogen en el anexo nº 8, y el cuadro siguiente recopila la información.

Cuadro 3

DESCRIPCION DE LA MUESTRA

No. de muestra	No. de niños	No. de niñas	No. de hijos	No. de hijos que congo	No. de hijos que congo	Total personas	Indice		Alojamiento		Padre		Madre		NIVEL EDUCACIONAL	
							A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
1	3	3	2	1	1	7	1.25	1.4	43	37	42	36	2	2	2	2
2	1	1	1	1	1	3	0.6	1	39	46	33	37	6	3	3	3
3	3	4	2	3	3	6	1.25	1.5	36	39	32	36	2	2	2	2
4	3	3	2	4	4	7	0.8	1	45	44	37	40	7	7	7	8
5	3	3	1	3	3	6	1.5	1.25	37	50	32	47	2	2	3	3
6	3	3	1	1	1	4	0.8	1.75	33	37	31	36	4	5	3	3
7	3	4	3	3	3	6	1	1.5	32	35	31	32	3	3	3	2
8	3	3	5	1	1	5	1.42	0.71	56	39	42	35	8	7	7	4
9	3	3	3	2	2	5	1	0.71	42	34	38	32	7	5	8	4
10	2	3	1	2	2	4	0.57	0.71	37	32	32	32	5	7	4	4
11	3	3	1	1	1	4	0.8	1	40	36	39	34	7	4	7	4
12	3	3	3	6	6	3	1	1.6	48	54	44	45	8	6	5	4
13	3	3	1	1	1	7	0.66	1.4	36	39	36	38	5	5	4	3
14	3	3	1	2	2	4	0.8	0.66	39	37	32	34	7	6	4	2
15	3	3	1	4	4	6	0.6	1	35	41	31	39	7	5	7	5
16	3	4	1	3	3	6	1	1.2	38	42	40	36	8	8	8	6
17	2	3	1	1	1	4	1	0.66	39	29	29	38	4	4	6	2
18	7	4	3	3	3	6	1.8	1.2	43	47	36	44	3	3	3	2
19	5	3	4	2	2	7	1.16	0.8	47	36	47	36	6	7	5	6
20	4	1	1	1	1	6	1	0.75	39	35	35	33	7	4	4	6
21	3	3	2	4	4	6	1.2	1.16	44	44	39	42	8	8	4	4
22	3	4	1	3	3	5	0.83	1	36	37	31	37	4	6	4	2
23	2	4	2	2	2	4	0.8	1.5	37	42	33	39	5	3	4	3
24	2	3	1	2	2	4	0.8	1.5	34	44	33	36	6	4	4	4
25	2	4	1	1	1	4	0.66	1	33	37	35	33	7	7	6	7

Comentémoslo ordenadamente.

Respecto al número de hijos el cuadro que sigue lo detalla.

Número de hijos

Grupo \ Nº hijos	Número de hijos							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A	2	10	6	4	1		1	1
B	1	4	7	9	3	1		

Consideraciones:

- El número de hijos más frecuente en A es el de dos; 10= familias que representan el 40%; frente a 4 familias del grupo B, que arrojan un 16%.
- En cambio en el grupo B, un 52% de las familias son numerosas (4 o más hijos); mientras que en A. esto sucede en 7 familias, es decir un 28%.
- La ratio número de hijos/familia, en A es de 3'04 y en B 3'48.
- Observamos pues, en A una composición familiar más reducida, que en B; sobre todo, cualitativamente, si consideramos así el número de familias numerosas. Aunque las diferencias $T=1'1042$, no son significativas. Globalmente de hecho, la diferencia total en número de hijos entre A y B, es de 11.

Respecto al lugar que ocupa el alumno de la muestra - en su familia encontramos:

Lugar entre los hermanos

Lugar Grupo	1º	2º	3º	4º	5º	6º
A	14	5	4	1	1	
B	8	6	7	3	0	1

En A, un 56% es el primogénito, frente a un 32% en B, es el dato que vemos más destaca. La diferencia no es significativa $T= 1'676$.

El item que pedía información sobre qué otras personas (abuelos...) vivían en la familia, arroja resultados idénticos. Solo en 4 casos, de cada grupo vivía un familiar (abuelo, sobrino, hermana).

Con estos datos, averiguamos el índice de alojamiento según la siguiente fórmula:

$$\text{Índice Alojamiento} = \frac{\text{Total personas que viven en la familia}}{\text{Nº de habitaciones}}$$

El total de personas que viven en la familia, lo indica el cuadro general antes expuesto.

El número de habitaciones queda así:

Números de habitaciones

Nº Habitaciones Grupo	4	5	6	7
A	3	13	6	3
B	8	7	6	4

Los resultados no son significativos $T= 0'44$

Indice Alojamiento

Indice Grupo	0'47	0'6	0'66	0'71	0'75	0'8	0'83	1	1'20	1'25	1'4	1'42	1'5	1'6	1'75	1'8
A	1	2	2	0	0	6	1	6	1	2	0	1	1	1	0	1
B	0	0	2	3	1	1	0	6	2	1	2	0	4	2	1	0

De acuerdo con la formula, a menor índice, corresponde una vivienda mayor.

Podemos decir que la situación índice de alojamiento= intrapareja, favorece en 16 casos a A; frente a 9 casos -- que lo es para B, siendo significativa la diferencia ----=
T= 2'20. a nivel de .05

Al mismo tiempo, pedimos a las madres la estimación - subjetiva del tamaño de la vivienda.

Estimación subjetiva del tamaño de la vivienda.

Tamaño Grupo	Pequeña	Normal	Grande
A	1	15	9
B	6	10	9

Los resultados no son significativos T=1'064

Se puede apreciar que un 24% de B la estima pequeña, = frente a sólo un 4% de A.

El factor edad de los padres refleja el siguiente cuadro.

Edad de los padres

Años Padres		29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	50-52	53-56
		Padre	A	0	4	7	5	3	2	2
B	0	2	9	4	3	4	1	1	1	
Madre	A	5	7	5	4	2	1	1	0	0
B	0	7	9	5	1	2	1	0	0	

La "T" de Student aplicada a los padres, es $T=0'83$; - no significa a nivel de .05. Para las madres $T=1'14$ que - tampoco llega a ser significativa la diferencia al nivel - expresado.

El factor edad lo podemos considerar semejante en los padres y madres de la población.

- Nivel cultural de los padres.-

Nivel cultural (1)

Nivel Padres		1	2	3	4	5	6	7	8
		Padre	A	0	3	2	2	3	3
B	0	2	5	4	4	3	5	2	
Madre	A	0	2	5	7	2	2	5	2
B	0	7	4	7	1	3	2	1	

(1) Niveles:

- 1.- No sabe.
- 2.- Primaria incompleta.
- 3.- Certificado de Estudios Primarios.
- 4.- Graduado Escolar/Bachillerato Elemental.
- 5.- Bachillerato Superior.

- 6.- Formación profesional.
- 7.- Diplomado Universitario.
- 8.- Licenciados.

Fuente: "Censo de la Población española 1981".

- La "T" de Student arroja los resultados siguientes:
- Padres: $T=0'692$, no significa a nivel de .05
 - Madres: $T=1'64$, no significa a nivel de .05

El nivel cultural, no ofrece diferencias significativas en la población. Las madres del grupo de alumnos adelantados sin embargo parecen poseer un nivel de estudios ligeramente superior.

Otras características.-

Nos interesaba recoger otros datos referentes a acontecimientos importantes en la vida familiar; desarrollo psicomotor del niño, iniciación en el habla y control de esfínteres. La información es la siguiente:

Acontecimientos significativos en la vida familiar

Acontecimientos Importantes

Acontecimiento Grupo	Desacuerdo grave	Ausencia del padre	Enfermedades de padres	Alcoholismo	Padras- tro
A	1	1	0	0	0
B	0	0	3	1	1

Tres casos desfavorables B.

No hay diferencia ($T=1'216$. No significativo).

Hay un item referido a quién ha educado a la hija. ---

siendo siempre los propios padres, excepto en dos casos, en cada grupo.

Respecto a quién atiende al niño, en caso de que los dos padres trabajen, los resultados son similares.

A. qué edad aprendió a caminar.-

Aprendió a caminar

Grupo \ Meses	9-12	13-18
	A	18
B	14	11

La diferencia no significa a los grupos de la población. $T=1'195$.

A qué edad dijo la primera palabra.

Edad de la primera palabra.

Grupo \ Edad	7-18 meses	Normal	Precoz	No se acuerda
	A	12	3	8
B	12	7	3	3

La diferencia es inapreciable: $T=0'405$

Edad de las primera frases

Edad \ Grupo	1 a 2 años	2 a 3 años
A	24	1
B	16	9

Claramente favorable al grupo de alumnos adelantados.=
T=3'02; Significativo: .01.

Otro item, referido a trastornos de articulación, arroja dos casos en cada grupo. Dos dislalias en A y una dislalia y un alumno con paladar hundido en B.

El control de los esfínteres está superado en la actualidad por todos, excepto por un caso en cada grupo. Y la edad de superación del mismo es la que sigue:

Control de esfínteres

Edad \ Grupo	1-2 años	2-3 años	3-6 años	Más
A	16	7	1	1
B	13	9	1	1

Los resultados son inapreciables T=0'18

Historia escolar.

Dentro de las características de la muestra quisimos conocer la historia escolar previa a la E.G.B.

Igualmente pretendimos saber las relaciones y frecuencia de la relación padres-colegio; grado de satisfacción -- con el profesor y su juicio sobre el rendimiento de sus hijos.

Analicemos, en primer lugar, la historia escolar que nos muestra el cuadro siguiente:

Historia Escolar

Hª Escolar Grupo	Años en Guardería				Años en Preescolar		
	0	1	2	3	0	1	2
A	7	12	4	2	1	5	19
B	15	7	3	0	2	4	19

La asistencia a guardería es más frecuente en el grupo A. Asiste un 72% en A; frente a un 40% en B. La diferencia es significativa, $T=2'32$ a nivel de .05.

En preescolar, los resultados son casi idénticos, para los dos grupos: $T=0'24$

Igualmente, casi todos los alumnos han permanecido --- siempre en el mismo colegio (en el que se encuentran en la actualidad).

Total años de Escolaridad previa a E.G.B. (guarderías más preescolar)

Años Grupo	0	1	2	3	4	5
A	1	3	5	10	4	2
B	2	3	10	8	2	0

Al unir la asistencia a Guardería y Preescolar, los resultados muestran una mayor tasa de asistencia en el grupo A, que no es estadísticamente significativa: $T=1'77$ a nivel de .05.

Respecto al cambio de Centro, no se aprecian diferencias, siendo la continuidad en el mismo centro, casi total.

Consideramos este extremo importante, pues el peso que la variable escolar puede ejercer sobre el rendimiento es inexistente.

Preguntadas las madres sobre el lugar que ocupa en ellas las preocupaciones escolares, la mayoría opinan que es primordial. Sin embargo, 4 madres de B, frente a una de A, le atribuyen una importancia mediana.

El 100% de los dos grupos de la muestra está satisfecho con el colegio y los profesores.

Interrogados sobre la relación que se puede establecer entre el éxito escolar y el triunfo en la vida futura, los dos grupos de madres explicitan estimaciones idénticas, --- siendo coincidentes en señalar su relación como positiva.

Las preguntas referidas, a sí visitan al maestro, en tres casos es favorable al grupo B; lo visitan más, en efecto.

Y sobre la asistencia a las reuniones del Colegio, las madres del grupo B, participan más en ellas; a la vez, que un grupo importante de A, manifiestan no asistir casi nunca. Véase el cuadro.

Visita al Maestro y Asistencia a las Reuniones del Colegio

Relación Colegio Grupo	Visita al Profesor			Asistencia a Reuniones		
	Bastante	Poco	Nada	Bastante	Poco	Nada
A	8	16	1	15	10	0
B	11	14	0	18	7	0

En la "visita al profesor", $T=1'10$ no significativa - la diferencia.

Respecto a la "asistencia a las reuniones", los resultados son semejantes $T=0'90$. No significativa a nivel de $.05$

Por último, en el grupo B, cinco alumnos, reciben en la actualidad clases particulares; en el grupo A, en cambio ninguno. Esto es explicable y confirma positivamente la distribución que hemos realizado de la variable dependiente.

También preguntamos a las madres, sobre su punto de vista, acerca del nivel de rendimiento de sus hijos. Como se ha dicho, las madres ignoran la división que nosotros habíamos hecho.

La pregunta se formuló en tono neutro y, si acaso, se explicaba de esta manera: " ¿Por qué aprende su hijo lo -- que aprende?.

Las respuestas son claramente discriminatorias entre los dos grupos: $T=5'41$ significativo a $.001$.

Razones del Rendimiento de su hija

Razones Grupo	Actitudes Positivas	Actitudes Negativas	Actitudes Positivas más Negativas
A	25	0	0
B	10	12	3

Las actitudes positivas las reflejaban así:

- "Interes", "les gusta", "atenta", "lista".

Las actitudes negativas, en cambio eran:

- "Distraida", "tranquila", "complejos".

En tres casos de B. como manifiesta el cuadro, las madres hacían concurrir en su hija los dos tipos de actitudes. ¿Por qué estos resultados?. ¿Cuál es la causa y el efecto? ¿Será el rendimiento lo que explique esta conducta?.

Además del valor significativo, la pregunta corrobora, en efecto, la distribución de la muestra en ambos grupos de adelantados y retrasados.

El aislamiento de la variable dependiente parece ser acertado, a pesar de que no se trata de alumnos con déficits de capacidad cognitiva, ni tampoco, con suspensos.

- RESUMEN DEL ANEXO.-

El objetivo de este Anexo ha sido conocer aspectos de la realidad familiar importantes.

En ningún caso se ha pretendido relacionar estos datos con la variable dependiente, el rendimiento. Antes ---

bien, esta información se obtuvo una vez constituida la -- muestra según se comenta en el capítulo segundo. A poste-- ricri quisimos hacer esta radiografía para considerar hasta qué punto podrían ser o no unos elementos de normalidad o - de homogeneización de los dos grupos de nuestra población.

La síntesis de los resultados de los indicadores comen- tados, es ésta.

La población es homogénea, en el sentido de no encon-- trarse diferencias dignificativas entre los grupos de alum-- nos de nuestro estudio, en los siguientes rasgos:

- El número de hijos de las familias.
- El lugar que ocupa el sujeto del estudio entre sus herma-- nos.
- Edad de los padres.
- Nivel cultural de los padres.
- Acontecimientos significativos en la vida de la familia.
- Quién ha educado a la hija.
- Quién atiende. cuando los padres están fuera de casa.
- La edad en qué empezaron a caminar.
- La edad en qué dijeron las primera palabras.
- Trastornos de habla.
- Años cursados en preescolar.
- Años de escolaridad previa a la E.G.B.
- La preocupación de los padres por la educación.
- El grado de satisfacción de los padres por el colegio y - las profesoras.
- La importancia que atribuyen a la Educación.
- La participación de los padres en la vida del Colegio.
- Cambios de Centro Escolar de sus hijos.

Este conjunto de indicadores no diferencia a los gru-- pos de nuestra población, constituyendo en su conjunto fac-

tores de homogeneidad de la población de este estudio.

Los siguientes aspectos, en cambio se reparten significativamente de modo distinto entre los grupos emparejados:

- El índice de alojamiento: $T=2'20$, a nivel de .05.
- La edad en que los sujetos dijeron las primeras frases. - $T=3'02$, a nivel de .01.
- Los años de asistencia a Guarderías: $T=2'32$, a nivel de .05.
- Y por último, las razones que explican "¿por qué su hija rinde en el colegio lo que rinde?", arroja una significación muy elevada: $T=5'41$, a nivel de .001.

No ignoramos el valor de estos cuatro rasgos diferenciadores, que favorecen al grupo de alumnos adelantados.

Igualmente, obviamos profundizar en la significación de todos los indicadores que de hecho homogeneizan a nuestra población.

La valoración educativa de todos los items podría extender este estudio en exceso: nos satisface, en cambio, -- enormemente, el haber ofrecido esta panorámica de la realidad familiar de nuestros sujetos, que entendemos enriquece el trabajo.

Consideramos suficiente la sintética y breve exposición realizada.