

RESUMEN

Se presenta un reporte parcial de un estudio más amplio realizado con estudiantes de primer semestre de educación media superior. El propósito principal fue identificar algunas variables asociadas al logro escolar en el marco del enfoque curricular por competencias. Un propósito particular fue la validación de la escala de actitudes hacia el estudio diseñada para este acercamiento la cual resultó con valores que indican que se trata de un instrumento válido y confiable. En este trabajo se reportan únicamente dos variables: actitudes de los estudiantes hacia el estudio y algunas prácticas de los estudiantes con relación al trabajo escolar. El modelo teórico utilizado para medir las actitudes fue el que propone tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Los hallazgos indican que los estudiantes participantes, en general, muestran actitudes favorables hacia el estudio; cuentan con hábitos de estudio y saben hacer uso de estrategias para esta actividad que favorecen, particularmente, la memorización.

Palabras clave: actitudes, medición de actitudes, educación media superior.

¹ Doctora en Investigación Educativa, profesora-investigadora del Departamento de Educación desde 1987. Ha desarrollado proyectos de investigación en los campos de evaluación educativa, currículo, enseñanza de la ciencia. vegutier@correo.uaa.mx.

ABSTRACT

This paper is a partial report of a wider study about freshmen students in high school education which main purpose was to identify several variables associated with academic achievement within the framework of a new curricular approach based on competencies. One of the particular aims for this work was to validate the scale of attitudes towards the study. This scale was designed specifically for the purpose of this research, and its results indicate that it is in fact a valid and reliable instrument. This paper contains only the report of two variables which are: 1) student's attitude towards the study and 2) some student's practices related to schoolwork. The theoretical model used to measure attitudes was one that postulates three components: cognitive, emotional and behavioral. The findings indicate that, in general, the participant students show favorable attitudes toward the study; students do have study habits and also know how to use study strategies that favor particularly memorization.

Keywords: attitudes, measuring attitudes, high school education.

PROBLEMA

El estudio que se presenta forma parte de una investigación más amplia cuyo propósito fue establecer la relación entre un conjunto de variables del estudiante y otras del entorno escolar con el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes de educación media de un bachillerato general. Otro objetivo fue la validación de algunos de los instrumentos utilizados para recabar las evidencias empíricas pertinentes. Por la extensión solicitada para este artículo se reportan únicamente hallazgos iniciales en torno a la variable *actitudes de los estudiantes hacia el estudio* así como algunas prácticas en torno que los mismos participantes refieren. Asimismo, se da cuenta del proceso de validación de uno de los instrumentos empleados.

Las actitudes constituyen desde hace mucho tiempo un importante objeto de estudio de diversas disciplinas, particularmente de la psicología social, la psicología educativa y la psicología de la personalidad. En el campo educativo, junto con otras variables afectivas como la motivación, la autoestima, el auto-concepto y los intereses, se han abordado tanto como objetivos de aprendizaje como variables que influyen en el mismo. Como señalan Gargallo, Pérez, Serra, Sán-

chez y Ros (2007), las variables que condicionan el rendimiento de los alumnos son numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta muy complejo ponderar la influencia específica de cada una de ellas. Sin embargo, se comparte la idea de que, entre todas las mencionadas, las actitudes son variables fundamentales en los procesos de aprendizaje y el rendimiento escolar que se logra; de ahí la importancia de su conocimiento. Al respecto, Vallejo (2011) identifica que cuando éstas tienen una orientación negativa, interferente, como este autor propone, conducen al fracaso académico y a la deserción de los estudiantes. Larsen-Freeman y Long (1994 citado en Minera, 2009) comparten esta apreciación y señalan que una mala disposición en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes, puede empeorar hasta el punto de que éstos abandonen por completo –en el caso de la investigación de estos autores– el estudio de una segunda lengua. Por su parte, Hernández, Gómez, Maltes, Quintana, Muñoz, Toledo, Riquelme, Henríquez, Zelada y Pérez (2011) señalan que un componente importante en el aprendizaje es la predisposición por aprender, lo que permite al estudiante abordar de forma crítica su propio proceso de aprendizaje. Se trata, de algún modo, de las actitudes hacia el trabajo que el estudiante realiza para aprender. Por último, como señalan Montero, Pedroza, Astiz y Vilanova (2015): “Encontramos la necesidad de prestar atención a las actitudes, principalmente porque éstas tienen una importante influencia sobre el rendimiento académico inmediato” (p. 89).

La importancia de conocer la orientación e intensidad de las actitudes se debe a que, como propone McLeod (1992, citado en Montero *et al.*, 2015), las actitudes son respuestas relativamente estables, sentimientos intensos que se forman por repetición de respuestas emocionales que se automatizan con el tiempo y se tornan estables y resistentes a los cambios. De ahí que su identificación nos lleve a consolidarlas o, cuando así se requiera, a implementar estrategias para su cambio.

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En el contexto de la educación, las actitudes se dirigen hacia numerosos objetos: las disciplinas que se estudian, los contenidos específicos de éstas, los profesores, el aprendizaje, la estructura y tamaño del

grupo, los cursos y su dinámica así como diversos aspectos de la clase como la disciplina escolar, los métodos de enseñanza que se emplean, las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros muchos. De hecho, como los teóricos de las actitudes señalan, un objeto actitudinal puede ser cualquier persona, institución, proceso, entidad o situación particular. Uno de esos objetos, importante por su papel en los procesos de enseñar y aprender y hacia el cual el estudiante debiera mostrar una disposición cognitiva, afectiva y conductual favorable, es el *estudio*. Esto es, la actividad principal de todo educando. Se trata de un esfuerzo sistemático cuyo propósito es el aprendizaje de los contenidos educativos propuestos en un currículo y en el que hace uso de una serie de estrategias para su logro.

Por otro lado, es importante señalar que el concepto de actitud no es unívoco. Ésta ha sido definida de múltiples maneras dependiendo del modelo teórico que se asuma. A este respecto, Gutiérrez (1998) presenta los siguientes modelos: *modelos instintivistas* que incluyen todos los paradigmas derivados de una interpretación principalista del instinto, según la cual las actitudes quedan explicadas en términos de impulsos innatos; *modelos referenciales* en los que la actitud se explica como un proceso de imitación del sistema social percibido; *modelos conductistas* que se fundamentan en la acción como clave explicativa (aquí el comportamiento es la causa de la actitud) y, finalmente, los llamados *modelos tradicionales*, paradigmas nacidos del enfoque cuantitativo y del análisis de las dimensiones o componentes. Existen otros modelos explicativos, como es el llamado *teoría de la acción razonada* que intenta explicar con un pequeño número de variables, entre las que se encuentran las actitudes, las conductas de las personas.

En este trabajo se asume la perspectiva del *modelo tradicional* en el que la actitud se define como un sistema de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales o de tendencia a la acción, como de manera más precisa se le denomina. El componente cognitivo se estructura por un conjunto de creencias descriptivas, evaluativas y recomendativas. La información que las primeras contienen puede ser amplia o muy básica, e incluso correcta o incorrecta. Por su parte, el componente afectivo se manifiesta a través de las emociones o sentimientos que el sujeto señala, se originan cuando se establece contacto con el objeto actitudinal. El componente de tendencia a la acción contempla un inventario de conductas de acercamiento o alejamiento hacia el objeto de la actitud.

Cabe decir que esta estructura es de naturaleza aprendida, estable y muestra una dirección positiva o negativa (favorable o desfavorable) hacia el objeto actitudinal. Además, presenta distintos niveles de intensidad en las personas. Una idea a destacar es que se considera que las actitudes son variables explicativas de la conducta, de ahí su importancia.

En otro orden de ideas, desde el punto de vista metodológico, el estudio se puede calificar como descriptivo, realizado desde un enfoque cuantitativo y abordado desde la psicología social a través del *modelo tradicional* de las actitudes ya referido.

En esta investigación participaron 455 estudiantes de educación media superior que en el momento de la aplicación de los instrumentos ingresaban al primer semestre del bachillerato con un nuevo currículo por competencias. De este conjunto de jóvenes, 51% eran mujeres y el porcentaje complementario, varones. La edad promedio de estos alumnos fue de 15 años con una desviación de .517, lo que muestra una distribución relativamente homogénea.

Las variables exploradas, cuyo comportamiento se reporta en este estudio, fueron: las actitudes de los estudiantes hacia el estudio, hábitos de estudio, técnicas de estudio utilizadas por los jóvenes y algunas razones por las que los participantes manifiestan no estudiar.

El instrumento empleado para la medición de la actitud hacia el estudio fue una escala Likert diseñada desde el modelo ya mencionado. Dicho instrumento considera las tres dimensiones o componentes de la actitud. La escala original se estructuró con 30 reactivos y cuatro opciones de respuesta que iban del *muy de acuerdo* al *muy en desacuerdo*. Dicho instrumento fue piloteado y evaluado en su calidad técnica. Para el caso de la confiabilidad, la escala en su conjunto obtuvo un valor de alpha de Cronbach de .870. Kerlinger y Lee (2002 en Ursini, Sánchez y Orendain, 2004) han establecido el .70 como el límite entre confiabilidad aceptable y no aceptable, por lo que se puede interpretar que, en términos de consistencia, se trata de un instrumento aceptable. Posteriormente, se determinó la confiabilidad para cada componente que resultó del análisis factorial aplicado al instrumento. Este estadístico se muestra en la tabla correspondiente.

Para determinar la validez de la escala, primero se verificó que el modelo de análisis factorial fuese pertinente para este conjunto de datos. La Tabla 1 muestra la prueba de KMO y Bartlett y su nivel de significancia. Este resultado confirma la pertinencia de hacer uso de dicho tipo de análisis.

Tabla 1. Prueba de KMO y Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkinde adecuación de muestreo		.850
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2782.687
	gl	435
	Sig.	.000

Con este modelo de análisis (factorial de componentes principales con rotación Varimax) se conformaron cinco factores que corresponden a los componentes: afectivo, cognitivo y de tendencia a la acción. Los componentes extraídos explicaron 48.343% de la varianza total. El primer factor mostró 22.098%; el segundo, 10.957% y el tercero, 5.814%. Los otros dos factores, un poco más de 4%. Todas las cargas factoriales fueron mayores a 0.40 lo que sugiere la validez de la escala. El recorrido de la carga factorial fue de 0.414 a 0.753 y sus respectivos valores de alfa de Cronbach (confiabilidad para cada factor), mayores de .70, lo cual se interpreta como adecuado. En la Tabla 2 se muestran los resultados.

Tabla 2. Estructura factorial de la Escala Actitudes hacia el estudio.

Ítem	Componentes				
	1 CA ⁺	2 CCE ⁻	3 CCE ⁺	4 CA ⁻	5 CTA
18. Estudiar me produce satisfacción.	.744				
26. Estudiar me hace sentir bien.	.703				
20. Estudiar me hace sentir muy capaz.	.696				
24. Estudiar es agradable.	.555				
3. Estudiar me hace una mejor persona.	.507				
23. Estudiar me hace sentir útil.	.414				
$\alpha = .810$					
1. Sólo estudio para pasar los exámenes.		.698			
8. Estudiar es muy aburrido.		.626			
7. Estudiar me parece algo difícil.		.625			
19. Estudiar me da flojera.		.556			
27. Prefiero hacer cualquier cosa menos estudiar.		.415			
$\alpha = .791$					

Ítem	Componentes				
	1 CA*	2 CCE*	3 CCE*	4 CA*	5 CTA
5. Los alumnos exitosos son los que estudian más.			.753		
6. Estudiar mucho te asegura que tendrás un buen trabajo.			.667		
4. El estudio asegura un mejor futuro.			.642		
9. Los alumnos más estudiosos son los más responsables			.583		
14. Los jóvenes que no estudian fracasan en la vida.			.510		
$\alpha = .750$					
22. Estudiar me irrita, me pone de mal humor.				.743	
25. Estudiar me produce frustración.				.702	
17. Estudiar me produce ansiedad.				.666	
15. Estudiar quita mucho tiempo.				.533	
$\alpha = .710$					
11. Estudiar debe ser la actividad más importante para los jóvenes.					.750
12. Los jóvenes deberían dedicar la mayor parte de su tiempo a estudiar.					.665
30. Entre estudiar y ver televisión, prefiero lo segundo.					.580
					.624
$\alpha = .624$					
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.					

Después de este análisis fueron eliminados siete reactivos por mostrar un comportamiento disperso, por lo que la escala final se conformó por 23 ítems.

De esta manera, se puede observar que los reactivos poseen características psicométricas de validez. Se concluye señalando que los resultados de confiabilidad y validez resultaron aceptables.

Para las otras variables mencionadas, se aplicó un cuestionario con el que se exploró la existencia de hábitos de estudio, las técnicas que emplean los jóvenes encuestados para estudiar así como las

razones que manifiestan para no estudiar y su percepción sobre el dominio que perciben tener sobre las técnicas de estudio empleadas. Ambos instrumentos fueron aplicados en línea en los laboratorios de cómputo de la institución. La duración de la aplicación fue de aproximadamente de una hora. Sin embargo, el tiempo de respuesta fue aproximadamente de 30 minutos.

Por último, es pertinente señalar que si bien la estrategia de levantamiento de la información permitió identificar nombres, domicilios y otros datos particulares de los estudiantes, se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información por lo que su disposición a responder fue muy favorable.

Hallazgos

La actitud, como ya se señaló, es una estructura en la que se identifican tres componentes: cognitivo, afectivo y de tendencia a la acción.

En la Tabla 3 aparece la distribución de las actitudes de los participantes en los distintos componentes y su orientación (favorable/desfavorable). Asimismo, se muestran las medias de cada ítem.

Como se puede apreciar, las respuestas de los estudiantes muestran actitudes favorables hacia el estudio en el componente afectivo (ítem 1 a 6) dado que los porcentajes en zonas del “Muy de acuerdo” y “Acuerdo” oscilan entre 72.5% y 94.9%. Lo mismo sucede en el componente cognitivo-evaluativo ya que cuatro de los cinco ítems (7 a 10), oscilan en un rango que va de 55.9 a 95.6%. Sólo el ítem que hace referencia a “Los jóvenes que no estudian fracasan en la vida” (reactivo 11) concentra el acuerdo de 40.4%.

En el caso del componente de tendencia a la acción (reactivo 21-23), la actitud favorable se muestra únicamente en uno de los reactivos (21) que agrupa en la zona de acuerdo al 64.1%.

Lo orientación favorable de la actitud en los componentes señalados se confirma con las distribuciones de los ítems desfavorables a la actitud (tanto en el componente afectivo como cognitivo-evaluativo, ítems 11 a 20). Así, por ejemplo, en el componente cognitivo-evaluativo, los porcentajes en zona de desacuerdo en tres de los cinco ítems oscilan entre 57.5% y 80%. Para el componente afectivo desfavorable, los porcentajes en esta área van de 58% a 77%.

En el caso de los valores de la media, el mínimo fue igual a 1.36 y el máximo de 2.63. Se observa, además, que la calificación de la actitud

promedio ($X = 2.20$) se encuentra en la zona de acuerdo (entre 2.63 y 1.36). Con estos resultados se muestra que los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el estudio.

Tabla 3. Actitudes de los estudiantes hacia el estudio: porcentajes y valores de la media para cada reactivo.

Ítems	MA %	A %	D %	MD %	- X
1. Estudiar me hace una mejor persona.	46.6	48.3	3.4	1.7	1.60
2. Estudiar me hace sentir muy capaz.	35.7	55.3	8.6	.3	1.74
3. Estudiar me hace sentir bien.	23.7	61.9	14.1	.3	1.91
4. Estudiar me hace sentir útil.	21.3	53.3	15.8	9.6	2.14
5. Estudiar me produce satisfacción.	19.9	57.4	20.6	2.1	2.05
6. Estudiar es agradable.	11.3	61.2	24.4	3.1	2.19
7. El estudio asegura un mejor futuro.	69.7	25.9	3.8	.7	1.36
8. Los alumnos más estudiosos son los más responsables.	25.9	47.2	23.1	3.8	2.05
9. Los alumnos exitosos son los que estudian más.	17.2	50.3	29.0	3.4	2.19
10. Estudiar mucho te asegura que tendrás un buen trabajo.	16.6	39.3	36.2	7.9	2.36
11. Los jóvenes que no estudian fracasan en la vida.	8.3	32.1	47.9	11.7	2.63
12. Estudiar es muy aburrido.	34.8	7.6	48.5	9.0	2.41
13. Sólo estudio para pasar los exámenes.	9.3	43.1	39.3	8.3	2.53
14. Estudiar me da flojera.	9.0	44.8	40.7	5.5	2.57
15. Estudiar me parece difícil.	4.8	29.3	50.7	15.2	2.24
16. Prefiero hacer cualquier cosa menos estudiar.	1.0	19.0	69.7	10.3	2.11
17. Estudiar quita mucho tiempo.	8.6	27.9	55.5	7.9	2.37
18. Estudiar me produce ansiedad.	26.9	6.6	50.7	15.9	2.24
19. Estudiar me produce frustración.	21.4	5.5	16.6	56.6	2.16

Ítems	MA %	A %	D %	MD %	– X
20. Estudiar me irrita, me pone de mal humor.	3.4	18.3	61.7	16.6	2.09
21. Estudiar debe ser la actividad más importante para los jóvenes.	13.1	51.0	30.0	5.9	2.29
22. Los jóvenes deberían dedicar mayor tiempo a estudiar.	8.2	40.3	43.8	7.6	2.51
23. Entre estudiar y ver la televisión prefiero lo segundo.	4.5	42.1	43.1	10.3	2.41

MA: Muy acuerdo A: Acuerdo D: Descuerdo MD: Muy en desacuerdo \bar{X} : Media

En párrafos anteriores se mencionó que las actitudes, además de su orientación, presentan distintos niveles de intensidad. Para determinar este rasgo de la actitud se seleccionaron sólo los casos que se ubicaron tanto en el “fuerte acuerdo” como en el “fuerte desacuerdo”. De lo anterior resulta que en este grupo de 455 estudiantes, 26% presenta una actitud desfavorable pero intensa hacia el estudio y un 22% una actitud intensa y favorable. Ello llevaría a explorar un poco más a estos grupos que son más definidos en su postura.

Dentro del estudio de las actitudes, se señala que existe una fuerte correlación entre los componentes que la estructuran. Al respecto, se realizó una correlación entre un índice construido para cada uno de estos componentes resultando moderada y significativa para los factores afectivo y cognitivo-evaluativo ($r=.335$ y $p=.000$), lo que indica consonancia entre estos factores por lo que sería esperable que cuando se tienen creencias negativas sobre el objeto de la actitud, las emociones que éste despierta sean igualmente desfavorables y el caso contrario. El componente de tendencia a la acción no mostró correlaciones significativas con los otros dos.

Otro aspecto explorado fue el de los hábitos de estudio. Se trata de una variable que suele asociarse al rendimiento académico del estudiante. Cruz y Quiñones (2011) la definen como las distintas acciones que realiza el estudiante de manera constante para aprender de manera permanente y que tienen que ver con la forma en que se organiza para estudiar: tiempo, espacio, recursos, métodos y técnicas empleadas. Sobre este particular, 82% de los jóvenes señala que cuen-

ta con un lugar específico en casa para estudiar, mayoritariamente el comedor o su recámara. 90% refiere que cuando realiza esta actividad se prepara con todo lo necesario, incluyendo el acceso a internet. Además, programa, dependiendo del nivel de dificultad de las materias, los días y horas que dedicará a su estudio. Lo anterior da cuenta de la dimensión de planificación para el estudio.

Sobre las actividades o técnicas de estudio que los participantes realizan, se encontró que mayormente se hace uso de técnicas que favorecen la memorización de la información. Otras estrategias que demandan procesos de pensamiento de orden superior o que impliquen mayores demandas cognitivas para el estudiante reciben los menores porcentajes como se observa en la Tabla 4. Sería pertinente explorar las metodologías de enseñanza que los profesores utilizan y sus correspondientes experiencias de aprendizaje. Una observación al respecto es que a propósito del enfoque educativo por competencias y el cambio en el enfoque del currículo que se implementa actualmente en las instituciones de nivel medio superior, es esperable un desplazamiento de los métodos centrados en el profesor hacia métodos centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Sabemos que el diseño de experiencias de aprendizaje depende de la o las metodologías que el docente seleccione como pertinentes, en función de las competencias a desarrollar así como de otras condiciones del contexto como el tamaño del grupo, el tiempo del que dispone para desarrollar las actividades así como la modalidad, los escenarios de aprendizaje y los recursos de los que dispone. Es importante destacar que la elección de la o las metodologías de enseñanza es una cuestión fundamental porque como, señala Fernández (2006), si bien sabemos que no existe el “mejor método”, la investigación y la experiencia muestran que hay métodos que por la cantidad y calidad de trabajo que exigen al estudiante, favorecen aprendizajes reflexivos, críticos, responsables y de mayor participación por parte del estudiante, a los que se les denominan aprendizajes autónomos.

En todo caso, la idea es transitar, de manera gradual, hacia esos aprendizajes. De ahí que el docente deba seleccionar y adecuar estrategias que parecen muy pertinentes al desarrollo de competencias tales como: aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje basado en proyectos, método basado en la investigación, la enseñanza por centro de interés, el aprendizaje cooperativo, el contrato de aprendizaje, la tutoría y la tutoría entre pares, entre otras, y combi-

nar distintos escenarios, modalidades y formas de organización para el trabajo: clase presencial o espacios de aprendizaje virtual; seminarios, trabajo individual, en pares, en pequeños grupos, y otros que el profesor pueda idear. Tales formas de enseñanza se fundamentan en enfoques de aprendizaje por descubrimiento y construcción que se oponen a un papel un tanto pasivo por parte del estudiante en el proceso de su propio aprendizaje. Una aportación de estas metodologías radica en el hecho de que en su propio desarrollo favorecen la oportunidad de aprendizajes, en este caso, muy identificados con las competencias genéricas, abordando así los dos tipos de competencias que nos interesa desarrollar: las propias de la formación disciplinar y las de la formación integral. Se trata, pues, de estrategias valiosas que para poder ser utilizadas, los profesores deben conocer, aplicar y luego adecuar de manera que vayan ganando dominio gradual en su utilización.

Con el empleo de tales estrategias de enseñanza, es probable que los estudiantes ampliarán su repertorio de técnicas de estudio y harán uso de aquellas que les demanden un mayor reto cognitivo.

Tabla 4. Técnicas de estudio que implementan los jóvenes para estudiar.

Cuando estudio realizo lo siguiente:	%
Repetir lo leído	76.3
Repasar con otros compañeros (preguntarnos de memoria)	73.4
Resumir	60.5
Subrayar	58.4
Hacer acordeones	55.3
Asociar lo leído con textos, imágenes, palabras, etc.	52.8
Elaborar mapas conceptuales	29.2
Hacer una guía de preguntas y memorizarla	28.2
Escribir, hacer notas en los márgenes del texto	23.7
Elaborar cuestionarios	22.0
Explicar lo leído	12.0

Los estudiantes también realizaron una autovaloración de su dominio sobre ciertas técnicas de estudio. Los hallazgos se presentan en la Tabla 5.

Los resultados indican que los estudiantes “saben hacer” mayores cosas para estudiar que las que normalmente realizan y que son muy probablemente las que solicitan los profesores a través de las actividades que indican a los estudiantes. Aunque también cabría preguntarse en dónde han aprendido a hacer uso de estas técnicas. Es necesario indagar más a este respecto.

Tabla 5. Autovaloración de los jóvenes sobre su conocimiento para realizar ciertas actividades para el estudio.

	% De acuerdo	% Indeciso	% En desacuerdo
Sé cómo elaborar resúmenes.	92.7	7.3	0
Sé cómo elaborar esquemas y cuadros sinópticos.	89.6	10.1	.3
Sé cómo elaborar mapas conceptuales.	88.2	10.8	1.0
Sé tomar notas en clase.	84.4	14.2	1.4
Sé cómo elaborar una síntesis.	84.0	14.9	1.0
Puedo explicar lo que estudio con mis palabras.	83.3	14.6	2.1
Sé hacer trabajos de investigación.	78.0	20.6	1.4
Sé cómo elaborar mis guías para estudiar.	75.0	22.9	2.1
Sé buscar información adecuada y confiable en Internet.	72.6	25.7	1.7
Sé elaborar fichas de trabajo o lectura.	70.4	25.4	4.2
Sé elaborar diagramas.	69.3	25.4	5.2
Sé buscar información en la biblioteca.	63.2	27.1	9.7
Sé identificar las ideas centrales de un autor a través del subrayado.	62.8	36.1	1.0
Sé cómo elaborar un ensayo.	53.8	36.5	9.7
Sé buscar el significado de una palabra en el diccionario.	52.8	34.4	12.8
Sé utilizar el diccionario de sinónimos y antónimos cuando leo o escribo.	13.2	35.4	51.4

Un señalamiento muy importante dentro de la teoría de las actitudes es la delimitación entre lo que constituye la actitud en sus tres componentes, cognitivo, afectivo y comportamental, y lo que es la realización de una conducta. De tal manera, sabemos que la actitud, si bien es un muy buen predictor de la conducta, no es el único, existen otras variables que la determinan. De esta manera, los estudiantes expresaron también que muchas veces no estudian ni en tiempo ni forma, y entre las razones que manifiestan se encuentran las registradas en la Tabla 6.

Tabla 6. Razones que expresan los estudiantes por las que no estudian.

	%
No me puedo concentrar.	85.2
Por cansancio.	77.3
Tengo muchas distracciones.	53.0
Tengo dudas que me impiden avanzar.	44.3
Quiero estudiar pero me cuesta trabajo (voluntad débil).	43.0
Me siento desmotivado(a).	42.3
No tengo tiempo.	38.0
Tengo muchas interrupciones.	32.0
No entiendo lo que tengo que estudiar.	27.5
Falta de materiales (libros, equipo, etc.).	14.1
Se me hace difícil.	13.0
Problemas familiares.	10.3
No dispongo de un lugar adecuado.	10.0
No sé cómo estudiar.	10.0

Como se puede observar, el mayor porcentaje manifiesta un motivo de no estudio que puede ser atendido por la escuela a través de distintas acciones y desde el trabajo realizado en la materia de Metodología para el Trabajo Académico y/o a través del apoyo que brindan

los tutores. Es de interés, también, indagar si el cansancio al que hacen referencia como motivo para no estudiar tiene que ver con la carga académica y el ritmo de trabajo que se impone en la institución o con factores más de tipo familiar y/o personal. En ambos casos, conocer la circunstancia ayudaría a eliminar este factor que impide que los estudiantes se dediquen de lleno al estudio.

CONCLUSIONES

Para cerrar este informe parcial, de lo realizado hasta el momento en la investigación se puede señalar que se ha logrado el propósito de identificar las actitudes de los estudiantes hacia su actividad principal: el estudio. Los resultados muestran que los jóvenes tienen una disposición favorable, lo que constituye un buen principio en este proceso formativo que inician. Será un reto para la institución no sólo mantener sino consolidar tales disposiciones y, desde la teoría de las actitudes, enriquecer el contenido de sus componentes, particularmente las creencias descriptivas y evaluativas de la dimensión cognitiva así como la afectiva.

Vallejo (2011) señala que una importante característica de las actitudes es que si bien son persistentes, no permanecen inmutables; igual pueden afianzarse que debilitarse en correspondencia con las nuevas experiencias del sujeto. Por tal motivo, es fundamental que habiendo encontrado una disposición favorable de los estudiantes hacia el estudio, tal situación sea no sólo aprovechada sino fomentada y consolidada a través de acciones a nivel tanto del aula como del propio centro escolar, como ya se señaló.

Al respecto, se coincide con Gargallo *et al.* (2007) en la consideración de que la actitud es una tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de una determinada forma a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar de modo favorable o desfavorable hacia dicho objeto actitudinal, de manera consecuente con dicha evaluación. Por otro lado, existe también un componente afectivo (que algunos teóricos consideran el más esencial de la actitud) que permite con cierta certidumbre anticipar la conducta de alejamiento o acercamiento al objeto actitudinal. En este estudio, el factor que explica un mayor porcentaje de la varianza fue precisa-

mente el afectivo. En este punto se genera un interés de investigación que lleve a medir sólo este componente y probar si efectivamente es el que tiene mayor peso en la orientación e intensidad de la actitud.

Por otro lado, el acercamiento mostró la pertinencia de hacer uso del modelo teórico tradicional para dar cuenta de la naturaleza de cada uno de los componentes que estructuran la actitud. Sin embargo, el componente de tendencia a la acción deberá trabajarse más, la mayoría de los ítems sobre esta dimensión resultaron con las cargas factoriales más bajas por lo que se eliminaron de la escala.

Otra reflexión que surge se da en torno a la "intensidad" de las actitudes, pues se trata de otra de sus características importantes. En varios estudios realizados por la autora de este artículo se ha encontrado que el porcentaje de personas que se ubican en las zonas de fuerte acuerdo y fuerte desacuerdo es menor a las que se ubican en posiciones más moderadas. Es importante trabajar únicamente con estos grupos una vez identificados para tener mayores probabilidades de que análisis de relaciones con otras variables resulten más esclarecedores. De la misma manera, deberá abordarse con mayor intensidad el estudio de las actitudes con modelos teóricos explicativos como es el caso del enfoque de la Teoría de la Acción Razonada. Con ello podría, por ejemplo, compararse lo encontrado desde el modelo tradicional con un acercamiento desde el paradigma de la TAR para comparar los resultados.

En todo caso, se reconoce la importancia de las actitudes como elementos explicativos de la conducta, avanzar en esa verificación es esencial. Otro punto relevante es el de abordar los distintos objetos actitudinales que tienen que ver con el contexto escolar de modo que pueda construirse un marco de referencia en torno. Léase por ejemplo estudios sobre: las disciplinas que se estudian; los contenidos específicos de éstas; los profesores; el aprendizaje; la estructura y tamaño del grupo; los cursos y su dinámica así como diversos aspectos de la clase como la disciplina escolar; los métodos de enseñanza que se emplean; las actividades que se realizan en el aula, la propia escuela y el ambiente escolar, entre otros muchos.

Por lo que se refiere a los trabajos sobre actitudes hacia el estudio, se puede afirmar que no son muy numerosos y lo son menos en el nivel de educación media superior, tal vez porque se da por hecho que quienes continúan sus estudios presentan actitudes favorables al respecto, lo cual, ciertamente no es así, el estudio realizado aporta a esta tarea.

Otras variables a las que se tuvo un primer acercamiento, como hábitos y técnicas de estudio, merecen un acercamiento más profundo.

Un avance en esta fase del trabajo fue la validación de la escala de actitudes hacia el estudio. Ésta seguirá evaluándose en su calidad técnica hasta contar con un instrumento que constituya una herramienta confiable para otros investigadores.

Como se señaló al inicio, en el presente documento se ha reportado parte de un estudio mayor. En éste se siguen trabajando otras variables medidas así como sus posibles relaciones, particularmente con el rendimiento de los estudiantes encuestados.

REFERENCIAS

- Boza, C. y Toscano, C. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 125-142. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf>.
- Cruz, N. y Quiñones, U. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 11 (3), 1-17.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 35-56.
- Gargallo, L., Pérez, P., Serra, C., Sánchez, I. y Ros, R. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 421, 1-11.
- Gutiérrez, M. (1998). *Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia*. México: UAA/PIES.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Henríquez, B., Zelada, S., y Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica y media de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100004&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052011000100004.
- Kara, A. (2009). The Effect of a 'Learning Theories' Unit on Students' Attitudes Toward Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.5>.

- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la Educación*. Madrid, España: Morata.
- Montero, Y. H., Pedroza, M. E., Astiz, M. S y Vilanova, S. L. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemáticas hacia los métodos numéricos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 88-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-montero-et-al.html>.
- Minera, R. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Ursini, S., Sánchez, G., y Orendain, M. (2004). Validación y confiabilidad de una escala de Actitudes hacia las Matemáticas y hacia las Matemáticas Enseñadas con Computadora. *Educación Matemática*, 16 (3), 59-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516304>.
- Vallejo, P. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: una propuesta desde la Pedagogía. *MediSan*, 15 (11). En:http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol_15_11_117san181111. ❁